

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO

FERNANDA BURATTI PORTAL

**EXPLORANDO O POTENCIAL DA LINGUÍSTICA COGNITIVA PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA PREPOSIÇÃO *IN* EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

São Leopoldo

2014

FERNANDA BURATTI PORTAL

EXPLORANDO O POTENCIAL DA LINGUÍSTICA COGNITIVA PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA PREPOSIÇÃO *IN* EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS  
Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Isa Mara da Rosa  
Alves

São Leopoldo

2014

Ficha catalográfica

P842e Portal, Fernanda Buratti  
Explorando o potencial da linguística cognitiva para o ensino-  
aprendizagem da preposição *in* da língua inglesa em aulas de inglês  
como língua estrangeira / por Fernanda Buratti Portal. – 2014.  
265 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.  
Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isa Mara da Rosa Alves.

1. Linguística cognitiva. 2. Preposições. 3. Ensino-  
aprendizagem de língua inglesa. I. Título.

CDU 802.0:37

Catálogo na Fonte:  
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

FERNANDA BURATTI PORTAL

"EXPLORANDO O POTENCIAL DA LINGUÍSTICA COGNITIVA PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA PREPOSIÇÃO IN DA LÍNGUA INGLESA EM AULAS DE  
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA"

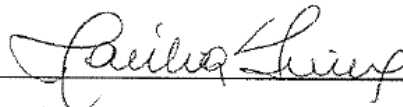
Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Mestre, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
Unisinos

Aprovada em 25 de março de 2014

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Neusa Salim Miranda (UFJF)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)



Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves (UNISINOS)

Ao amor da minha vida, Fernando.  
Aos meus pais, pelo amor e dedicação.

## **AGRADECIMENTOS**

Em um dos momentos mais importantes da minha vida e, em especial, da minha trajetória profissional, gostaria de agradecer a algumas pessoas especiais, que contribuíram diretamente para que este trabalho se realizasse.

À minha orientadora, Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves, pelos ensinamentos e por estar sempre pronta a me ajudar.

À Profa. Dra. Rove Luiza de Oliveira Chishman, que, na reta final deste trabalho, foi também minha co-orientadora, pelas dicas e direcionamentos, os quais foram fundamentais na minha caminhada.

À Profa. Dra. Marília dos Santos Lima, pelos ricos momentos em suas disciplinas, que, mesmo que de forma indireta, têm me servido sempre como fonte de inspiração para eu pensar no meu trabalho como docente e também para me guiar na parte aplicada do meu trabalho.

Agradeço aos meus sogros, Ereni e Alseno, pelos conselhos e palavras de conforto nos momentos difíceis pelos quais passei no decorrer deste mestrado.

*“I never teach my pupils, I only attempt to provide the conditions in which they can learn.” –  
Albert Einstein*

## RESUMO

Como profissionais da área da educação, temos conhecimento sobre a importância de uma boa metodologia de ensino para o ensino de línguas de uma forma geral e, talvez, especialmente, para o processo de ensino-aprendizagem das preposições da língua inglesa, elemento da língua que tende a ser considerado por abordagens tradicionais como idiossincráticos, arbitrários, de difícil caracterização semântica, cujos múltiplos sentidos não possuem qualquer relação uns com os outros. Assim, entendemos que os fundamentos teóricos que orientam a prática docente e a metodologia utilizada pelo professor para o ensino deste elemento da língua podem influenciar significativamente nos resultados alcançados com um grupo de alunos. Nesse contexto, esta dissertação teve por objetivo explorar o potencial da Linguística Cognitiva (LC) para o processo de ensino-aprendizagem da preposição *in*, em aulas de inglês como Língua Estrangeira (LE), buscando (i) realizar a descrição semântica da preposição *in* à luz da perspectiva teórica adotada, a LC, e (ii) propor atividades de ensino-aprendizagem desse item lexical para aprendizes adultos a partir da descrição feita. A metodologia deste trabalho baseou-se em reflexões que se voltam para dois domínios complementares: (i) Linguístico e (ii) Linguístico-Pedagógico. No domínio linguístico, realizamos a descrição e a análise da semântica das preposições à luz da LC, teoria escolhida para orientar esta pesquisa, visto que esta se demonstrou um aporte teórico mais apropriado ao cumprimento do objetivo desta dissertação. A LC oferece uma forma diferente de pensar e explicar as preposições, buscando mostrar que os múltiplos sentidos que uma preposição como o *in* possui são, na verdade, relacionados entre si e podem ser explicados de forma motivada e sistemática dentro do paradigma teórico. A partir da LC, torna-se possível descrever a polissemia de estruturas complexas como são as preposições por meio de estruturas de redes e, nesse sentido, a rede de polissemia sincrônica (BLANK, 2003; GEERAERTS, 2006), por ter um caráter mais livre, flexível e multidimensional, se mostrou ideal como forma de representação de uma categoria complexa como o *in*. No domínio linguístico-pedagógico deste trabalho, elaboramos propostas de atividades de ensino-aprendizagem da semântica da preposição *in* em aulas de inglês como LE para adultos com nível intermediário de proficiência na língua-alvo levando em consideração os pressupostos da LC tanto no que concerne ao modo como a teoria explica as preposições como às noções e princípios fundamentais que ela oferece para pensarmos o ensino de



línguas, além da descrição e análise da preposição *in* realizada no domínio linguístico deste trabalho. A partir do nosso conhecimento de como as preposições são vistas e explicadas pela LC e dos benefícios que entendemos que este aporte teórico pode trazer para o ensino de inúmeros fenômenos de uma língua estrangeira, foi-nos possível perceber que aos aprendizes podem ser oportunizadas estratégias e mecanismos facilitadores de sua aprendizagem das preposições, proporcionando-lhes um conhecimento dos sentidos das preposições que é mais lógico e relacionado, o qual se aproxima das suas vivências e experiências com esse item lexical da língua, além de experiências mais agradáveis e enriquecedoras com a língua inglesa.

**Palavras-chave:** Linguística Cognitiva. Preposições. Ensino-aprendizagem de língua inglesa.

## ABSTRACT

As professionals in education, we acknowledge about the importance of a good teaching methodology for language teaching in general, and perhaps especially for the teaching-learning of English prepositions, the element of language that tends to be regarded by traditional approaches as idiosyncratic, arbitrary, of difficult semantic characterization, whose multiple meanings do not have any relationship with one another. Thus, we believe that the theoretical foundations that guide the teaching practice and the methodology used to the teaching of this element of the language can significantly influence the results achieved with a group of students. In this context, this work aimed at exploring the potential of Cognitive Linguistics (CL) to the teaching-learning process of preposition *in*, in English as a Foreign Language (EFL) classes, seeking (i) to make the semantic description of preposition *in*, in the light of the theoretical perspective adopted, the CL and (ii) to propose teaching-learning activities of this lexical item for adult learners from the given description. This study methodology was based on reflections that turn to two complementary areas: (i) Language and (ii) Language-Teaching. In the language domain, we made the description and analysis of the semantics of prepositions in the light of CL, theory chosen to guide this research, since it appears to be the most appropriate theoretical framework to achieve the objective of this thesis. The LC offers a different way of thinking and explaining the prepositions, seeking to show that the multiple meanings that a preposition like *in* has are actually interrelated and can be explained in a motivated and systematic way within the theoretical paradigm. From the CL perspective, it becomes possible to describe the polysemy of complex structures like prepositions through network structures and, accordingly, the synchronic polysemy network (BLANK, 2003; GEERAERTS, 2006), because it has freer characteristics, it is more flexible and multidimensional, proved ideal as a way of representing a complex category like *in*. In the language-teaching domain of this study, we elaborated proposals of activities for the teaching-learning of the semantics of the preposition *in*, in English as a foreign language classes for adults of an intermediate level of proficiency, taking into account the assumptions of the CL, both regarding to how the theory explains the prepositions and the essential notions and principles that it offers for thinking language teaching, besides the description and analysis of the preposition *in* performed in the language domains of this work. From our knowledge of how prepositions are seen and

explained by the CL and the benefits that we believe that this theoretical framework can bring to the teaching of numerous phenomena in a foreign language, we realized that the learners can be given opportunities to develop strategies and mechanisms to facilitate their learning of prepositions, providing them with knowledge of the meanings of prepositions that is more logical and related, which approximates to their experiences with this lexical item of the language, besides providing more enjoyable and enriching experiences with the English language.

**Keywords:** Cognitive Linguistics. Prepositions. Teaching-learning of English language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede semântica radial da preposição <i>in</i> .....	45
Figura 2 – Figura e fundo.....	46
Figura 3 – <i>The cat jumped over the wall</i> .....	53
Figura 4 – Ilustração do modelo de rede radial.....	59
Figura 5 – Modelo de rede esquemática.....	60
Figura 6 – Rede multidimensional de polissemia.....	62
Figura 7 – <i>Bottle</i> ou <i>light bulb</i> .....	71
Figura 8 – Rede do <i>in</i> .....	194
Figura 9 – Imagem do sentido prototípico da categoria <i>in</i> .....	228
Figura 10 – Rede semântica multidimensional da categoria <i>in</i> com imagens e exemplos...	234

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Cenário modelo.....	142
Quadro 2 – Modelo do cenário do computador.....	143

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Funções do <i>Speech Act</i> .....	144
Tabela 2 – Categorias de sentidos dos <i>phrasal verbs</i> baseadas nas motivações da LC.....	162
Tabela 3 – Experimentos sobre a influência das apresentações no estilo da semântica cognitiva sobre <i>compreensão</i> de expressões figurativas da L2.....	176
Tabela 4 – Experimentos sobre a influência das apresentações no estilo da semântica cognitiva sobre <i>retenção do significado</i> de expressões figurativas da L2.....	177
Tabela 5 – Experimentos sobre a influência das apresentações no estilo da semântica cognitiva sobre a <i>forma</i> , bem como sobre o <i>significado</i> das expressões figurativas na L2.....	179
Tabela 6 – Classificação dos sentidos da rede do <i>in</i> com exemplos.....	195

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Contextualização.....	15
1.2 O problema de pesquisa e a justificativa.....	17
1.3 Objetivos da pesquisa.....	19
1.4 Estratégias metodológicas globais.....	20
1.5 Estrutura da dissertação.....	20
<b>2 A SEMÂNTICA DAS PREPOSIÇÕES À LUZ DA LINGUÍSTICA COGNITIVA..</b>	<b>23</b>
2.1 Considerações iniciais do capítulo.....	23
2.2 Algumas noções fundamentais mais gerais da Linguística Cognitiva.....	24
2.2.1 Algumas noções fundamentais mais gerais sobre as preposições na perspectiva da Linguística Cognitiva.....	31
2.3 As preposições como categorias.....	36
2.4 A organização figura e fundo ou <i>trajector</i> e <i>landmark</i> .....	45
2.5 O papel do contexto para a construção do sentido das preposições e a sua extensionalidade.....	49
2.6 Modos de representação de uma categoria lexical.....	57
2.7 Formas de ver cenas espaciais.....	64
2.8 Elementos funcionais de <i>containment</i> .....	68
2.9 Síntese do capítulo.....	72
<b>3 LINGUÍSTICA COGNITIVA E ENSINO.....</b>	<b>74</b>
3.1 Considerações iniciais do capítulo.....	74
3.2 Desafios para o ensino-aprendizagem das preposições.....	75
3.3 Contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino-aprendizagem de línguas....	82
3.3.1 Implicações do modelo baseado no uso da Linguística Cognitiva para o ensino de línguas.....	88

3.3.2 A importância da “motivação” para o ensino de línguas.....	91
3.3.3 As noções de <i>construal</i> e <i>formas de ver cenas</i> para o ensino de línguas.....	94
3.3.4 Categorização, protótipos, redes e polissemia e suas contribuições para o ensino de línguas.....	96
3.3.5 Formas de instrução e sua relação com o ensino de línguas sob a perspectiva da Linguística Cognitiva.....	104
3.3.6 O processo de <i>dual coding</i> , o uso de imagens, <i>physical enactment</i> e o tipo de conhecimento que as imagens proporcionam.....	120
<b>3.4 Discussão sobre as variáveis de aprendizagem: a quais perfis de alunos as percepções da Linguística Cognitiva beneficiam?.....</b>	<b>127</b>
<b>3.5 Aprendizagem distribuída.....</b>	<b>133</b>
<b>3.6 Como a proposta da Linguística Cognitiva tem sido aplicada: descrição e análise de experimentos.....</b>	<b>137</b>
3.6.1 Experimento sobre a voz passiva.....	138
3.6.2 Experimento sobre os verbos modais.....	140
3.6.3 Experimento sobre as preposições <i>to</i> , <i>for</i> e <i>at</i> .....	148
3.6.4 Experimento sobre os <i>idioms</i> .....	153
3.6.5 Experimento sobre os <i>phrasal verbs</i> .....	159
3.6.6 Experimento sobre o uso de imagens ( <i>visuals</i> ).....	166
<b>3.7 Algumas críticas/ressalvas quanto aos experimentos realizados no âmbito do paradigma da Linguística Cognitiva.....</b>	<b>173</b>
<b>3.8 Algumas considerações sobre a perspectiva da Linguística Cognitiva.....</b>	<b>185</b>
<b>3.9 Síntese do capítulo.....</b>	<b>190</b>
<b>4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>192</b>
<b>4.1 Considerações iniciais do capítulo.....</b>	<b>192</b>
<b>4.2 Procedimentos metodológicos dos domínios linguístico e linguístico-pedagógico..</b>	<b>192</b>
<b>4.3 Resultados do domínio linguístico.....</b>	<b>193</b>



<b>4.4 Princípios teóricos para a elaboração das atividades de ensino-aprendizagem da preposição <i>in</i>.....</b>	<b>219</b>
<b>4.5 Contextualização geral da proposta.....</b>	<b>222</b>
<b>4.6 Resultados do domínio linguístico-pedagógico.....</b>	<b>225</b>
4.6.1 Contextualização das atividades.....	225
4.6.2 Momento 1.....	225
4.6.3 Momento 2.....	227
4.6.4 Momento 3.....	229
4.6.5 Momento 4 .....	231
4.6.6 Momento 5.....	235
4.6.7 Momento 6.....	235
4.6.8 Momento 7.....	236
<b>4.7 Síntese do capítulo.....</b>	<b>237</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>241</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>245</b>
<b>ANEXO A – Texto.....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXO B – Imagens do sentido prototípico da categoria <i>in</i> (slides).....</b>	<b>253</b>
<b>ANEXO C – Imagens dos múltiplos sentidos da categoria <i>in</i> (slides).....</b>	<b>258</b>
<b>ANEXO D – Frases com diferentes usos do <i>in</i> para a atividade de mímica.....</b>	<b>263</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização

Entendemos que é de suma importância que o professor possa contar com uma boa metodologia de ensino na sua prática, na medida em que os fundamentos teóricos que orientam a prática do professor e o método de ensino do qual se utiliza em suas aulas podem influenciar significativamente no processo de ensino-aprendizagem e nos resultados que se deseja atingir com um grupo de alunos.

Ao longo do tempo, várias abordagens de ensino de Língua Estrangeira (LE)<sup>1</sup> estiveram em voga: Método da Tradução e da Gramática (KELLY, 1969 apud) e Método Direto (DILLER, 1978 apud), que tinham enfoques de caráter mais tradicional – com foco na gramática; e Método Audio-lingual (MOULTON, 1966 apud), *Community Language Learning* (CURRAN, 1976 apud) e Abordagem Comunicativa (WIDDOWSON, 1978 apud), para citarmos apenas alguns (LEFFA, 2012), com foco comunicativo – na interação e uso da língua em contexto. Neste trabalho, entretanto, é nosso objetivo explorar a abordagem da Linguística Cognitiva (LC), que tem surgimento a partir da década de 1980, com autores como Langacker (1987) e Lakoff (1987), que oferece formas diferentes para explicar e descrever a língua e para pensar o ensino-aprendizagem de línguas e que, como veremos mais detalhadamente ao longo do trabalho, é considerada por diversos autores (ex.: LANGACKER, 1987; TYLER, 2012; TYLER; EVANS, 2001, 2004, 2003; VESPOOR; TYLER, 2009, entre outros) como o modelo mais completo, explicativo e lógico atualmente.

De acordo com Tyler e Evans (2004), existem várias razões que podem mostrar por que o aprendizado de línguas, de uma forma geral, apresenta dificuldades. Entretanto, talvez, a dificuldade seja ainda maior pelo fato de que há elementos sistemáticos nas línguas que não foram abordados de forma adequada pelas gramáticas pedagógicas, que, na maior parte das vezes, ditam os princípios e parâmetros para o ensino de línguas da maioria dos livros didáticos e materiais direcionados a essa área.

As preposições, por exemplo, estão entre esses elementos. Elas são geralmente apresentadas pelas abordagens mais tradicionais de forma arbitrária, idiossincrática e de

---

<sup>1</sup> Embora alguns autores (por exemplo, Mitchell, Myles e Marsden 2013) mencionem uma distinção entre segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), dependendo do contexto onde são aprendidas, neste estudo emprego o termo língua estrangeira para a aprendizagem de qualquer língua após a aprendizagem da língua materna.

difícil caracterização, em que a relação entre os múltiplos sentidos<sup>2</sup> de uma preposição (polissemia) é considerada inexistente, em que as preposições, ainda, são consideradas uma lista desorganizada de significados não relacionáveis, os quais, coincidentemente, possuem uma mesma forma fonológica (TYLER; EVANS, 2001, 2004; EVANS; TYLER, 2005).

Quando alunos e professores se deparam com os diversos usos e sentidos comuns nas preposições, as relações sistemáticas que esses múltiplos usos e sentidos apresentam permanecem sem explicações. Não há explicação, por exemplo, de por que os quatro sentidos distintos percebidos nas frases abaixo (TYLER; EVANS, 2004, p. 259) estão associados à preposição *over*.

*The Picture is over the mantle.*

*The teller at the central bank switched the account over to a local branch.*

*The film is over.*

*Arlington is over the river from Georgetown.*

Logo, como salientam Tyler e Evans (2001), as abordagens tradicionais tendem a considerar a língua e, conseqüentemente, as preposições como o aprendizado de um sistema em si mesmo, isolado, autônomo e independente de quaisquer outros processos cognitivos mais gerais inerentes ao ser humano.

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) também chamam a atenção para o fato de que fatores outros como a não universalidade das preposições, isto é, o fato de que as preposições não possuem significados que possam ser compatíveis, mesmo naquelas línguas mais próximas e, ainda, o fato de que, por vezes, se pode utilizar preposições distintas para representar um mesmo sentido, também contribuem para a difícil compreensão das preposições por parte dos aprendizes de uma língua estrangeira, mesmo alunos que se encontram em um nível mais avançado de proficiência na LE.

Apesar da complexidade evidenciada nesse elemento da língua, pouca atenção tem sido dada a ele (TYLER; EVANS, 2004), e, aos alunos, resta a memorização de regras e de listas de exceções como forma de aprender as preposições. Nesse contexto, então, entra em jogo a LC, teoria escolhida, bem como a nossa proposta de elaboração de atividades de

---

<sup>2</sup> Os termos sentido e significado são empregados nesta tese de maneira intercambiável, como variações estilísticas, assim como fazem, por exemplo, Taylor (1995; 2003), Tyler e Evans (2003) e Soares da Silva (2006).

ensino da preposição *in* do inglês em aulas de língua inglesa como LE para o público adulto com nível intermediário de proficiência na língua-alvo.

## 1.2 O problema de pesquisa e a justificativa

Tendo em mente as informações apresentadas até aqui, introduzimos o nosso objeto de estudo: as preposições da língua inglesa, tendo como foco a avaliação da LC como método para (i) descrição e (ii) elaboração de atividades de ensino-aprendizagem de tais itens lexicais<sup>3</sup> para adultos, seja no ambiente presencial ou a distância.

Nossa opção pela LC se dá, principalmente, pelo fato de que essa teoria se diferencia radicalmente de abordagens mais tradicionais, no sentido de que concebe que a língua só existe a partir do uso efetivo que se faz dela em contextos reais específicos de comunicação, uma vez que entende que a língua está intimamente conectada às experiências do homem acerca do mundo, refletindo o sistema conceitual/perceptual humano e o entendimento que este tem do mundo social, físico e espacial em que vive (TYLER, 2008).

Nesse sentido, acredita-se que o diferencial da LC se dá justamente porque, para ela, o contexto, as experiências e as percepções do usuário da língua são condição primeira para que a língua exista, e, portanto, a pragmática e a função da língua em uso são elementos integrantes das estruturas linguísticas. Para a LC, ainda, como advoga Tyler (2008), a língua não é vista como um módulo autônomo, isolado, com seu próprio sistema de regras, mas como um *continuum* de outros processos cognitivos mais gerais dos seres humanos, como memória, atenção, emoção, etc., e, porque nos convida a pensar e a explicar a língua e a estrutura que a subjaz de forma diferente, pode vir a oferecer diversos avanços nas questões relacionadas tanto à língua como ao ensino-aprendizagem das preposições em língua inglesa. Boers e Lindstromberg (2006) também pontuam que o ensino de LEs pode ser beneficiado com teorias de caráter mais geral, que se dediquem ao processamento cognitivo, especialmente, aquelas que se voltem para aspectos relacionados à memória.

Ademais, pontua Tyler (2008), a LC tenta localizar padrões significativos e também recorrentes, além de parâmetros organizacionais que se encontram em todos os níveis da língua (sintático, semântico, morfológico e pragmático); suas explicações são mais claras,

---

<sup>3</sup> Conforme Alves (2009, p. 143), “os itens lexicais instanciados em uma língua particular são entidades simbólicas que estabelecem o pareamento entre forma (estrutura fonológica) e sentido (estrutura semântica/conceitual) (...) um item lexical com múltiplos sentidos é aquele que ativa um determinado tipo de rotina cognitiva, de modo que uma mesma estrutura fonológica provê acesso a diferentes porções relacionadas do espaço conceitual. Classificar um item lexical como polissêmico pressupõe, assim, entender que seu conteúdo é formado por sentidos múltiplos que apresentam algum tipo de similaridade”.

precisas e acessíveis do que explicações que encontramos presentes nas abordagens tradicionais, além de esse modelo teórico buscar passar, principalmente no decorrer das últimas duas décadas, essas regularidades significativas e as conexões sistemáticas da língua ao professor, que pode utilizá-los na sua prática de sala aula, de modo a tornar as experiências dos estudantes mais significativas e produtivas, uma vez que não se baseia em memorização e padrões desconexos como método primário.

Faz-se importante ressaltar que a utilização da LC como base teórica para o ensino-aprendizagem ainda é algo novo, e podemos dizer que está em fase experimental. Tal conclusão pode ser fundamentada com a fala de Boers e Lindstromberg, em livro publicado em 2006 – ainda verdade hoje – sob o título *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*.

Nós sentimos que a Linguística Cognitiva está agora suficientemente amadurecida para começar a comparar a relativa eficiência daquelas formas diferentes de instruções inspiradas na LC e começar a identificar precisamente quais elementos na abordagem são especialmente benéficos com relação a objetivos de aprendizagem específicos (ex.: objetivos de compreensão, retenção do significado, memorização da forma e competência sociolinguística) (tradução nossa, p. 338)<sup>4</sup>

Conforme Tyler (2012) salienta, a perspectiva adotada pela LC demanda que pesquisadores e professores da área de L2 mudem suas concepções e pensamento sobre a natureza da língua. Ao invés de se pensar em regras e exceções às regras que os alunos devam memorizar, a LC pede que se pense no mundo social e físico onde os seres humanos habitam e interagem todos os dias e nos processos gerais cognitivos, além de na interação desse mundo sócio-físico-espacial com a língua e com a estrutura que a subjaz.

Importa à LC a observação criteriosa de como as estruturas da língua são utilizadas por seus usuários em contextos reais de uso da língua. A LC ainda pontua que as “exceções” comuns na gramática tradicional geralmente oferecem conhecimento sobre como o sistema da língua funciona e que, ao invés de colocarmos as exceções fora do escopo de análise da língua, deve-se tentar compreender as motivações por trás dessas exceções e perceber de que forma elas podem se encaixar ao sistema da língua como um todo. À medida que a LC representa a língua como um inventário de unidades linguísticas motivadas e sistematicamente relacionáveis, ela possibilita uma descrição mais detalhada, que leva em conta não somente as unidades linguísticas, mas o agrupamento dessas unidades e o falante (TYLER, 2012).

---

<sup>4</sup> As traduções de citações constantes neste trabalho são de autoria da própria pesquisadora.

Niemeier (2008) traz uma fala que é fundamental para compreendermos por que a LC pode se mostrar frutífera para o ensino de uma LE.

Por algum tempo agora, a LC tem estado madura o suficiente para ser aplicada. Uma dessas aplicações é o ensino de língua estrangeira, e parece haver amplas razões para acreditar que tal aplicação será frutífera. Um dos objetivos da Linguística Cognitiva Aplicada é aumentar a consciência linguística do aluno e a consciência cultural. O objetivo é capacitar os alunos a compreenderem as razões e motivações por trás dos aspectos de léxico e gramática, oferecendo-os explicações compreensíveis para o que eles, do contrário, poderiam perceber como idiosincrasias linguísticas. (p. 310)

Com relação, mais particularmente, às preposições, a LC propõe uma visão que se difere radicalmente de abordagens mais tradicionais, uma vez que entende que os múltiplos sentidos que uma mesma preposição possui são vistos como conectados, relacionáveis entre si, seguindo princípios que podem ser explicados de forma sistemática e motivada (cognitivamente) dentro do paradigma da LC e, como consequência, podem trazer benefícios e resultados significativos para o processo de ensino-aprendizagem desse item lexical (explicações essas que veremos detalhadamente no capítulo 2 deste trabalho).

### **1.3 Objetivos da pesquisa**

Este trabalho tem por objetivo explorar o potencial da LC para o processo de ensino-aprendizagem da preposição *in*, em aulas de inglês como LE, buscando (i) realizar a descrição da semântica da preposição *in* à luz da perspectiva teórica adotada e (ii) propor atividades de ensino-aprendizagem desse item lexical para aprendizes adultos a partir da descrição feita.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos:

- (i) descrever a semântica das preposições à luz da LC;
- (ii) refletir sobre o potencial e as contribuições da LC para o ensino de línguas;
- (iii) realizar a descrição e análise da preposição *in* à luz da LC; e
- (iv) propor atividades de ensino-aprendizagem da semântica da preposição *in* em aulas de inglês como LE para adultos que se encontram em nível intermediário de proficiência na língua inglesa.

#### 1.4 Estratégias metodológicas globais

Para promover a reunião dos conceitos e das práticas necessários ao cumprimento do objetivo deste trabalho, este será baseado em reflexões voltadas para dois domínios complementares: (i) Linguístico; e (ii) Linguístico-Pedagógico, detalhados a seguir.

No *domínio linguístico*, faremos a descrição da semântica das preposições à luz da LC, orientada pelas abordagens dos estudos de Tyler (2001, 2004) e Langacker (1987), que, como salientamos anteriormente, não veem a língua como um módulo separado de outros processos cognitivos mais gerais, como memória, emoção, atenção e raciocínio, entre outros e, ainda, entendem que esta não pode ser desvinculada das experiências e percepções reais vividas pelo ser humano e do mundo em que este vive.

No *domínio linguístico-pedagógico*, tem-se por objetivo propor atividades de ensino-aprendizagem da preposição *in* da língua inglesa em aulas de inglês como LE para o público adulto, tendo por base os princípios didático-metodológicos da LC, além da descrição da semântica dessa preposição, realizada no domínio linguístico deste trabalho.

Para tanto, realizamos os procedimentos descritos a seguir:

(1) tomamos por base teórica (i) os pressupostos da LC para explicar as preposições em inglês; (ii) as obras de Tyler e Evans (2003) e Evans e Tyler (2004), as quais oferecem a descrição e a análise de alguns dos principais sentidos do item lexical em questão;

(2) e como base empírica, (iii) os recursos lexicais (a) *Framenet*; (b) os dicionários *Oxford* (2010) e *Longman* (2009); (c) *corpus*, realizando busca pelos sentidos da preposição *in* utilizando ferramentas da *web* como *corpus*, como o *Google* e a *Webcorp*.

#### 1.5 Estrutura da dissertação

Levando-se em conta o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho, bem como os procedimentos metodológicos anteriormente descritos, o texto foi organizado da seguinte forma:

No capítulo 2, apresentamos, em 2.1, algumas considerações iniciais do capítulo. Em seguida, começamos a apresentar a perspectiva teórica adotada neste trabalho, a LC, e o olhar da teoria para as preposições. Para tanto, abordamos, em 2.2, noções mais gerais da teoria, de modo a compreender alguns princípios básicos que a subjazem, além de algumas informações mais gerais sobre as preposições na perspectiva teórica da LC e, especialmente, na perspectiva teórica de Tyler (2003). Em 2.3, apresentamos o fenômeno da categorização e

o porquê de as preposições serem entendidas como categorias lexicais complexas, além de fatores concernentes ao modo como essa categoria se estrutura e se organiza. Passamos, então, em 2.4, para a organização figura e fundo, por ser esta a noção intimamente relacionada à caracterização semântica das preposições. Discutimos, ainda, em 2.5, a importância do contexto para a construção do sentido das preposições e para sua extensionalidade. Em 2.6, abordamos os principais modelos que se prestam à representação de uma categoria lexical, com a finalidade de justificar nossa opção de representação para as preposições e, ainda, em 2.7, trazemos algumas questões que se direcionam para as formas de ver cenas espaciais, que são designadas por esse elemento da língua. Na seção 2.8, abordamos os elementos funcionais de *containment*, por entender que são fundamentais para nossa compreensão da preposição *in*. Em 2.9, finalizamos com uma síntese do capítulo.

No capítulo 3, importa-nos compreender o que a LC propõe para o ensino de línguas e, especialmente, para o ensino das preposições em termos de princípios e metodologias. Em 3.1, iniciamos com as considerações iniciais do capítulo. Na seção 3.2, apresentamos os desafios para o ensino-aprendizagem das preposições. A seção 3.3 tem como foco uma série de elementos que podem começar a mostrar as contribuições da LC para o ensino de línguas. Com tal finalidade, abordamos as implicações do modelo baseado no uso da LC, a importância da “motivação”, a noção de *construal e formas de ver cenas* e fenômenos como categorização, protótipos, redes e polissemia e suas contribuições para o ensino de línguas. Tratamos, ainda nessa seção, das formas de instrução e sua relação com o ensino de línguas a partir da adoção da perspectiva da LC e o processo de *dual coding*, o possível benefício do uso de imagens e *physical enactment* para o ensino de diversos fenômenos da língua, além do tipo de conhecimento que as imagens proporcionam. Na próxima seção, 3.4, trazemos uma discussão sobre as variáveis de aprendizagem e os perfis aos quais as técnicas inspiradas na LC beneficiam. Em 3.5, abordamos como se dá a aprendizagem distribuída dentro do paradigma da LC. Na seção 3.6, apresentamos, de forma geral, como a proposta da LC tem sido aplicada, descrevendo e analisando alguns experimentos, a saber, um experimento sobre a voz passiva, verbos modais, preposições *to, for* e *at*, *idioms, phrasal verbs* e um experimento sobre o uso de imagens (*visuals*). Trazemos, em 3.7, algumas críticas/ressalvas quanto aos experimentos realizados dentro do paradigma da LC. Em 3.8, tecemos algumas considerações sobre a perspectiva da LC, e finalizamos, em 3.9, com a síntese do capítulo.

O capítulo 4 tem como foco apresentar os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento de cada um dos dois domínios nos quais este estudo se baseia, a



saber, o domínio linguístico e o domínio linguístico-pedagógico, conforme já apresentado nesta introdução e trazer os resultados e as discussões cabíveis em cada um deles. Começamos, na seção 4.1, com algumas considerações iniciais do capítulo. Em 4.2, trazemos os procedimentos metodológicos adotados em cada um dos domínios. Na seção 4.3, interessa-nos apresentar os resultados do domínio linguístico, isto é, apresentar a rede multidimensional da categoria *in* e realizar a descrição de todos os seus sentidos relacionados. Passamos então para a seção 4.4, em que retomaremos os princípios teóricos nos quais nos baseamos para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem da preposição *in*. Em 4.5, apresentamos uma contextualização geral da proposta, contemplando questões como o grupo para quem essas atividades foram pensadas e relatamos aspectos importantes sobre as atividades desenvolvidas. Na seção 4.6, então, trazemos os resultados do domínio linguístico-pedagógico, isto é, propomos uma sequência de atividades para o ensino da semântica da preposição *in*, tendo por base os princípios didático-metodológicos da LC e a descrição feita no domínio linguístico. Para tanto, contextualizamos as atividades e as dividimos em diferentes momentos. Finalizamos com a síntese do capítulo em 4.7.

No capítulo 5, finalizamos com a conclusão do trabalho, buscando realizar uma retomada dos aspectos mais relevantes dos capítulos prévios ao mesmo tempo em que fazemos algumas observações sobre possibilidades de trabalhos futuros na área.

## 2 A SEMÂNTICA DAS PREPOSIÇÕES À LUZ DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

### 2.1 Considerações iniciais do capítulo

Neste capítulo, é nosso propósito apresentar o objeto de estudo deste trabalho, as preposições em inglês, salientando princípios e elementos que explicam a forma pela qual as preposições em inglês são vistas e explicadas pela LC. Os aqui apresentados orientarão a semântica da preposição *in*, realizada no domínio linguístico deste trabalho, bem como a proposta de atividades de ensino-aprendizagem da semântica da preposição *in* a partir da descrição feita, contemplando, assim, o domínio linguístico-pedagógico deste estudo, conforme vimos no capítulo introdutório.

Tyler e Evans (2004) argumentam que, apesar das dificuldades que as preposições apresentam para os aprendizes de uma LE, pouca atenção foi dada a esse fenômeno da língua ao longo dos anos. As abordagens tradicionais concebem as preposições como arbitrárias, idiossincráticas, cuja semântica é de difícil caracterização. Os vários sentidos de uma preposição são vistos como não relacionáveis.

São vários os fenômenos da língua que, nos últimos anos, têm se beneficiado com os avanços das pesquisas realizadas no campo da LC. E as preposições em inglês, que se caracterizam por ser uma das áreas de mais difícil compreensão para aprendizes de uma LE, têm recebido enormes contribuições da LC.

Tendo em mente o objetivo geral deste trabalho, o objetivo específico deste capítulo é: *descrever a semântica das preposições à luz da LC*, e a pergunta que pretendemos responder é: *O que a LC propõe para a descrição das preposições, com foco na preposição in?* Daremos ênfase aos tópicos descritos a seguir.

Iniciamos a seção 2.2 trazendo *Algumas noções fundamentais mais gerais da LC*, de modo a abordarmos princípios necessários à nossa compreensão da teoria adotada, bem como algumas primeiras informações mais gerais sobre as preposições sob a perspectiva da LC e, como comentamos na introdução, sob a perspectiva de Tyler. Na seção 2.3, iniciaremos nossa discussão das preposições em inglês compreendidas pela ótica da LC, com o tópico *As preposições como categorias*, abordando a noção de categorização e a razão pela qual as preposições são concebidas como categorias lexicais complexas, além de fatores que dizem respeito ao modo como tal estrutura lexical se estrutura e se organiza. Na seção 2.4, trataremos do tópico *A organização figura e fundo ou trajector (TR) e landmark (LM)*, por

entendermos que esse fenômeno é essencial para nossa melhor compreensão das relações espaciais designadas pelas preposições. Na seção 2.5, tratamos de *O papel do contexto para a construção do sentido das preposições e a sua extensionalidade*. A seção 2.6, intitulada *Modos de representação de uma categoria lexical*, se limita a mencionar as principais formas de representação de uma categoria lexical complexa, por meio da utilização de redes semânticas, com a finalidade de justificar nossa opção de representação. Na seção 2.7, focaremos nas *Formas de ver cenas espaciais*, representadas pelas preposições. Em 2.8, abordamos os *elementos funcionais de containment*, por serem estes intimamente relacionados mais particularmente com a preposição *in*. Encerramos com uma *síntese do capítulo*, na seção 2.9.

## 2.2 Algumas noções fundamentais mais gerais da Linguística Cognitiva

Conforme enfatizam Evans e Green (2006), a LC<sup>5</sup> é considerada como um “movimento”, uma vez que não se trata de uma teoria específica. Essa é uma abordagem que possui como base princípios comuns que podem servir como orientadores, mas cujas assunções e perspectivas desencadearam um grande número de teorias, complementares, sobrepostas, ou, ainda, por vezes competidoras.

A LC se divide em dois grandes viéses: abordagens que se direcionam à semântica cognitiva (CS) e, mais recentemente, abordagens que se orientam também à GC, estando este trabalho orientado ao primeiro tipo.

Nesse contexto, faz-se importante que tenhamos em mente, entretanto, que, para que falemos da semântica das preposições, objeto de estudo deste trabalho, que contemplemos, primeiramente, algumas noções mais gerais concernentes à CS, entendendo que estas são relevantes não somente para a nossa compreensão dos princípios básicos que norteiam a teoria, mas também porque, a partir do conhecimento de tais princípios, podemos dar início à nossa compreensão das preposições sob essa perspectiva.

Começamos, então, abordando os dois compromissos principais da LC, o compromisso com a generalização e o compromisso cognitivo, os quais, segundo Evans e Green (2006), subjazem a orientação e as técnicas adotadas por linguistas cognitivos, além

---

<sup>5</sup> De acordo com Alves (2009, p. 56), “a LC pode ser considerada uma família de teorias, sendo que, embora cada membro tenha foco e termos específicos, todos seguem os mesmos princípios gerais para analisar itens lexicais ou expressões fixas, por exemplo”. Semântica de Frames, Gramática das Construções e Modelos Cognitivos Idealizados, entre outros, são exemplos de algumas dessas teorias.

de assunções e metodologias aplicadas pelos dois viéses do movimento da LC, a CS e as técnicas cognitivas direcionadas à gramática, como comentamos anteriormente.

Um dos pressupostos gerais da LC, o da generalização, conforme explicam Evans e Green (2006), é o de que há princípios estruturantes comuns que se mantêm por meio dos diferentes aspectos da língua, sendo papel dos linguistas a identificação desses princípios. Os autores comentam que, na linguística moderna, o estudo da linguagem se dá por meio de áreas distintas, como a fonologia, a semântica, a pragmática, a sintaxe e a morfologia. Abordagens formais, como o gerativismo, argumentam que “áreas como fonologia, semântica e sintaxe interessam, de forma significativa, a diferentes tipos de princípios estruturantes operando sob diferentes tipos de primitivos”. (p. 28).

Essas áreas são vistas como módulos, cada um independente e preocupado com um aspecto da língua. A LC, porque tem o compromisso com a generalização, não concorda, como explicam Evans e Green (2006), que os módulos ou subsistemas da língua se organizem de maneira divergente, ou mesmo que tais módulos ou subsistemas distintos sequer existam. Ao se olhar para três áreas da linguagem, como categorização (na morfologia, na sintaxe e na fonologia), polissemia (no léxico, na morfologia e na sintaxe) e metáfora (no léxico e na sintaxe), por exemplo, percebemos a noção de que componentes linguísticos que parecem diferentes, na verdade, compartilham mecanismos de organização essenciais.

Uma das áreas em que a abordagem da LC tem sido bem sucedida, afirmam Evans e Green (2006), é na tentativa de unir o sistema lexical ao sistema gramatical, já que, para a LC, léxico e gramática não são considerados componentes independentes e separados, mas um *continuum*, categorias que devem ser analisadas conjuntamente, pois se acredita que ambas possuem sua função e importância específica para os enunciados. Nas palavras de Langacker (2000), “léxico e gramática formam um *continuum* (...) a diferença [entre léxico e gramática] é claramente uma questão de grau, e qualquer linha particular de demarcação seria arbitrária”. (p. 18). Nesse sentido, entende-se o léxico como um “repositório de conhecimentos do mundo, uma coleção estruturada de categorias significativas que nos ajuda a lidar com novas experiências e armazenar informações sobre as antigas” (GEERAERTS, 1995, p. 112-113).

O que percebemos, porém, no âmbito da perspectiva da LC, é que, apesar de vistos como um *continuum*, os estudos direcionados a questões de CS vêm sendo mais fortemente desenvolvidos do que aqueles relacionados a fenômenos gramaticais e/ou aqueles voltados à fonologia. Com relação ao ensino de línguas sob a perspectiva da LC (tema do capítulo 3),

percebemos também que as maiores contribuições da LC são para o ensino de fenômenos lexicais, sendo os aspectos gramaticais ou fonológicos ainda um tanto incipientes.

Aliado, de certa forma, ao compromisso da LC com a generalização, está o seu compromisso com a cognição, entendendo, conforme explicam Evans e Green (2006), que

o “compromisso cognitivo” representa a visão que princípios da estrutura linguística deveriam refletir o que é conhecido sobre a cognição humana a partir de outras disciplinas (filosofia, psicologia, inteligência artificial e neurociência) (...) segue do compromisso cognitivo que a língua e a organização linguística deveriam refletir princípios cognitivos gerais ao invés de princípios cognitivos que são específicos à linguagem. (p. 40, 41)

Devemos entender, nesse contexto, que a mente não é modular, como se concebia até então por Chomsky e seus seguidores gerativistas, e que a língua não é uma faculdade inata e independente da mente, mas que, ao contrário, faz parte de um *continuum* de outros processos cognitivos mais gerais e inerentes ao ser humano, como memória, atenção e motivação, por exemplo, refletindo as experiências individuais, históricas, sociais e culturais destes (GEERAERTS, 2006).

Outro princípio fundamental para a compreensão da LC é o de que a língua é simbólica por natureza. Para a LC, o significado pode ser equalizado à cognição/conceitualização, ou seja, como afirma Taylor (2002), as expressões linguísticas se apoiam em conceitualizações; portanto, diz-se que o significado é conceitual por natureza. Como enfatizam Evans e Green (2006), a língua é indispensável e sua função é a de comunicar/externalizar nossos pensamentos e ideias. Ela faz isso por meio de símbolos, os quais possuem uma forma e podem ser escritos, falados e sinalizados, além de um significado, ao qual está a forma conectada. Nesse sentido, explicam os autores, os símbolos podem ser mais bem entendidos como uma montagem simbólica, de duas partes que se relacionam de forma convencionalizada. Nos termos de Langaker (1987): um pareamento de forma-significado ou (*form-meaning pairing*).

De acordo com Taylor (2002), qualquer expressão linguística (uma única palavra, um morfema, uma frase, uma sentença, ou mesmo um texto em sua totalidade) deve ser organizada em termos de estruturas fonológicas, estruturas semânticas e relações simbólicas entre essas estruturas e “uma língua pode ser exhaustivamente descrita em termos desses três tipos de entidades tão somente” (TAYLOR, 2002, p. 20).

Segundo o autor, as estruturas fonológicas se referem a como a língua se manifesta na superfície, sua forma e aspectos que são perceptíveis, enquanto que as estruturas

semânticas são associadas ao sentido das expressões. A relação simbólica que se dá entre a estrutura fonológica e a estrutura semântica deve ser entendida como uma relação entre o som e o significado tomado em duas vias, visto que cada polo que constitui a relação simbólica evoca o outro.

Se pegarmos a imagem de um gato (*cat*), explicam Evans e Green (2006), esta não deve ser associada a um referente particular no mundo, mas sim à ideia de um gato. Tal imagem está relacionada a um significado já convencionalizado e que, por sua vez, é pareado à forma que, em inglês, se traduz por [kaet]. Esse significado pareado a essa forma linguística se associa a uma imagem mental, o conceito, o qual, como vamos ver a seguir, deriva de percepções. As percepções, consequência das nossas experiências no mundo, se integram a essa imagem mental, originando um conceito. Ao fazermos uso da língua e, por exemplo, utilizarmos a forma *cat*, esse símbolo linguístico, que corresponde a um significado convencionalizado, se une a um ‘conceito’, e não diretamente a um referente particular no mundo externo.

Tendo em mente que, para a LC, a língua só existe e se efetiva a partir do uso que fazemos dela em contextos reais específicos de comunicação, devemos compreender que as palavras não possuem um sentido, não há uma relação de posse entre sentido e contexto, visto que as unidades lexicais não refletem o mundo objetivamente, na forma de um referente particular, mas, como dizem Tyler e Evans (2003, p. 3), “a língua se refere ao que é representado no sistema conceitual humano”. Ao contrário, como salientam Tyler e Evans (2003), os itens lexicais servem como motivadores ou *prompts* para a construção do significado, e tal construção se caracteriza por ser um processo amplamente conceitual, “envolvendo elaboração e integração de informação linguística e não linguística de uma maneira altamente criativa” (p. 3), um processo mais rico e complexo do que a informação que é fornecida pelos itens lexicais. Ainda, faz-se importante ressaltar que tais processos de conceitualização, mais ricos e complexos, têm por base e/ou são um reflexo das nossas experiências históricas, culturais, físicas, sociais e espaciais, além de percepções do mundo em que vivemos e da forma como interagimos com esse mundo. “O mundo ‘lá fora’ fornece grande parte do substrato perceptual-sensório bruto para o sistema conceitual” (TYLER; EVANS, 2003, p. 3). Assim, padrões e a organização que se traduz como realidade para os seres humanos não existem de forma independente/autônoma no mundo, mas resultam, na verdade, de processos cognitivos, comentam Tyler e Evans (2003). Nesse sentido, podemos entender, explicam os teóricos, que, embora de fato exista um mundo “lá fora” que contém informações sensório-perceptivas, tudo que percebemos advém da forma como,

inconscientemente, organizamos e fazemos sentido do insumo. Por essa razão, pode-se dizer que “o mundo ao qual temos acesso direto e consciente é o mundo mental da experiência, isto é, sistema conceitual” (TYLER; EVANS, 2003, p. 20).

Dessa forma, explicam os autores, “a língua vastamente subdetermina as ricas interpretações normalmente atribuídas até mesmo a frases simples e descontextualizadas; a interpretação sentencial resulta da integração e elaboração dessas sugestões linguísticas mínimas no nível conceitual” (p. 4). Para os autores, ao se assumir, entretanto, que o significado possui uma natureza amplamente linguística, ao invés de conceitual, como advogamos, traz dificuldades, mesmo para interpretar corretamente frases simples e diretas.

Por essa razão, pode-se afirmar que a abordagem da LC é, ao mesmo tempo, cognitiva e experiencialista, uma vez que não se acredita, como vimos anteriormente, que os significados simplesmente se relacionem a uma mente objetiva independente da realidade, já que a “realidade” de fato leva em conta a natureza dos nossos corpos, a nossa arquitetura neuro-anatômica, além do mundo físico em que vivemos. Os significados apresentados na superfície da língua estão conectados e refletem nosso sistema conceitual, que é reflexo da forma como representamos a nossa realidade (TYLER; EVANS, 2003). Ela é também experiencialista porque, como explicam os autores, o que representamos como realidade está associado ao mundo lá fora, o qual se caracteriza por ser significativo e, como consequência desse mundo e de nossas interações com ele, traz consequências que se constituem como não triviais para os seres humanos e sua sobrevivência.

À medida que entendemos que o significado não possui uma natureza linguística, mas sim conceitual, e que tem por base nossas experiências e percepções do mundo que nos cerca, importa-nos compreender que, aliado a esses princípios, devemos ter em mente, como lembram Tyler e Evans (2003), que a interpretação que realizamos das frases/afirmações raramente derivam apenas das informações linguísticas presentes nessas afirmações. Tal interpretação “crucialmente envolve humanos realizando inferências racionais baseadas não somente no que é proferido (produção linguística), mas, adicionalmente, no contexto circundante, no conhecimento das intenções do falante e no conhecimento das crenças do falante, incluindo as crenças sobre como o mundo funciona” (p. 14). Desse modo, porque as afirmações geralmente possuem um caráter vago e ambíguo, o falante deve sempre acrescentar outras informações que não somente aquelas linguísticas presentes no enunciado (TYLER; EVANS, 2003).

Assim, a interpretação realizada pelo usuário, mesmo de frases simples e descontextualizadas, está intimamente relacionada com suas experiências de mundo básicas

e recorrentes, afirmam Tyler e Evans (2003). Por essa razão, os autores argumentam que boa parte da informação que se faz necessária para a interpretação adequada de um enunciado vem de processos cognitivos, estrutura conceitual, além de conhecimento prévio, e não apenas dos itens lexicais individualmente (TYLER; EVANS, 2003).

Compreendermos os itens lexicais como *prompts* para processos de conceitualização mais complexos e elaborados implica termos uma visão enciclopédica do significado das palavras, salientam Tyler e Evans (2003). Como Langacker (1987 apud Tyler; Evans, 2003, p. 17) coloca, “as expressões linguísticas não são significativas em si mesmas, mas apenas através do acesso elas permitem diferentes armazenamentos de conhecimento que nos permitem fazer sentido delas”. Tal visão, que pode ser chamada de visão enciclopédica do significado, reiteram os autores, entende os itens lexicais como *pontos de acesso* (termos de LANGACKER) para a totalidade de conhecimento concernente a uma determinada entidade conceitual.

A visão enciclopédica do significado, que é contrária à visão do léxico como dicionário (que considera que todo o conhecimento e interpretação do significado se dão apenas a partir dos elementos presentes na sentença) é mais lógica e coerente, já que leva em consideração o conhecimento prévio do falante, suas experiências, intenções, crenças e percepções com o mundo em que vive, além de levar em consideração, ainda, as estratégias de inferência que os usuários realizam o tempo todo no processo de interação e na tentativa de cumprir com seus propósitos comunicativos e de compreender seu interlocutor.

Já temos o conhecimento de que nossas experiências e percepções são mediadas pelo nosso sistema conceitual e, portanto, conceituais por natureza, não significa dizer, como afirmam Tyler e Evans (2003), que o mundo real não se mostra como a fonte dessas experiências e percepções. Pelo contrário, sabe-se que é justamente o mundo real que disponibiliza aos seres humanos o “subtrato bruto” de que necessitam as suas percepções sensoriais e, como consequência, as conceitualizações que surgem a partir delas. “As propriedades físico-espaciais do mundo de experiências percebidas humanamente são fundamentais para a cognição humana” (TYLER; EVANS, 2003, p. 23). Ainda, de acordo com os autores, “tomar esse caminho é sugerir que a experiência humana vivida é fundamentalmente restringida e determinada pela natureza dos corpos que nós temos (incluindo tanto a fisiologia e o aparato neurológico). Isso implica a noção de corporificação da experiência” (TYLER; EVANS, 2003, p. 23).

Entende-se que, como as experiências e percepções que temos no nosso cotidiano levam em conta nossa arquitetura biológica, física e neural, dissemos, a partir das noções



trazidas pela LC, que, na verdade, as nossas experiências são corporificadas, noção que, em inglês, a LC denomina *embodiment*.

Nesse sentido, argumentam os autores que a compreensão de como se organizam as experiências dos seres humanos com o mundo social, físico e espacial em que vivem se constitui como a base conceitual para uma grande parte da linguagem. Já reiteramos nesta seção que o significado, a porção semântica ligada a uma forma lexical, é conceitual. Sendo assim, argumentam os teóricos, significados conectados às suas formas lexicais são convencionalizados na memória de longo prazo do falante, não por meio de mecanismos linguísticos ou proposições abstratas, mas, ao contrário, os significados, os quais podem ser motivados por símbolos como lexemas, palavras ou construções gramaticais, “se constituem como uma redescrição da informação perceptual, em algum nível relacionada à experiência sensorio-motora externa” (TYLER; EVANS, 2003, p. 30).

Importante, acima de tudo, é que, independentemente da postura que se tome com respeito à origem das representações conceituais, concorda-se que a natureza das representações conceituais são, de fato, um reflexo do que chamamos anteriormente de corporificação e/ou que o significado é corporificado, “as redesccrições conceituais vão refletir esse fato no nível conceitual” (TYLER; EVANS, 2003, p. 31).

Aliado à noção de corporificação, ou *embodiment*, isto é, que as experiências e percepções vividas pelos seres humanos e delimitadas pela natureza dos corpos que possuem fazem surgir a estrutura conceitual, está a noção de correlação experiencial (JOSEPH GRADY, 1997,1999a, 1999b apud). Essa noção, enfatizam Tyler e Evans (2003), pode mostrar de forma simples como, na verdade, nossas experiências promovem o significado. Grady (apud TYLER; EVANS, 2003) observa que uma consequência trivial do tipo de interação que os humanos têm com o ambiente que os circundam é que há correlação entre alguns tipos de experiências, como, por exemplo, a correlação entre elevação vertical de uma determinada entidade e o aumento da quantidade dessa entidade, como quando percebemos que, quando há uma certa quantidade de líquido em um contâiner e acrescentamos mais líquido, o nível desse líquido sobe. Tal noção, de experiências distintas sendo relacionadas umas as outras, tem implicações importantes, no sentido de que se deve entender que são dois conceitos unidos no nível conceitual, que podem ser observados nos exemplos que seguem.

*Prices have gone up recently;*

*The stock market is rising;*

*The population size is on the way up* (TYLER; EVANS, 2003, p. 33).

Do mesmo modo, há correlação experiencial, afirmam os autores, entre *saber* e *ver*. Nós conceitualizamos *saber* (*know*) e *conhecimento* (*knowledge*) com *ver* (*see*) e *visão* (*sight*), como é possível perceber em *I see what you mean; I see what you are trying to say* (TYLER; EVANS, 2003, p. 34). O que é muito interessante é que conceitos distintos, como saber e ver e elevação vertical e quantidade, podem ser conceitualmente conectados e prover interpretações linguísticas plenamente adequadas (TYLER; EVANS, 2003). Dessa forma, comentam Tyler e Evans (2003), a correlação experiencial possibilita que haja a instanciação na memória de longo prazo do usuário da língua de conexões e/ou associações de natureza conceitual.

### 2.2.1 Algumas noções fundamentais mais gerais sobre as preposições na perspectiva da Linguística Cognitiva

Nesse contexto, faz-se importante, além de trazer algumas informações mais gerais sobre a LC, as quais nos auxiliam a entender alguns dos aspectos mais básicos desse paradigma teórico, trazer também, a partir de agora, noções fundamentais de caráter mais global sobre as preposições, quando falamos desse fenômeno da língua à luz dessa perspectiva teórica.

Dessa forma, uma das primeiras noções necessárias à nossa compreensão das preposições sob a ótica da LC é a de que esses itens lexicais da língua, conforme argumentam Tyler e Evans (2003), inicialmente, caracterizavam relações espaciais entre duas entidades físicas e que, ao longo do tempo, apesar de manterem esse sentido inicial, as preposições acabaram por desenvolver também relações do tipo não espaciais, e que esse conjunto de sentidos não espaciais desenvolvidos pelas preposições pode ser sistematicamente explicado com base na natureza da experiência social e espacial dos seres humanos.

De acordo com Tyler e Evans (2003), estudiosos como linguistas, filósofos e psicólogos sempre mostraram interesse e deram importância para o espaço e para a experiência espacial, tanto com relação à língua como ao pensamento. Assim, a principal noção explorada pelos autores é a de *cena espacial*. Uma relação que se dá de forma conceitual, baseada tanto na interação espacial como na experiência do ser humano, e que envolve entidades que se relacionam de uma maneira configuracional espacial específica, como podemos perceber nos exemplos *the cup is on the table*, em que a xícara está

localizada em cima da mesa ou em *the coffee is in the cup*, em que o café está localizado dentro da xícara. Nas palavras dos autores, “uma cena espacial é uma representação abstrata de uma configuração físico-espacial de mundo real recorrente mediada pelo processamento conceitual humano” (TYLER; EVANS, 2003, p. 50).

Essas se caracterizam por ser o sentido inicial, primário, espacial de uma preposição, mas, como dissemos anteriormente, ao seguirmos a perspectiva da LC, devemos passar a compreender as preposições como exercendo também relações que se caracterizam por serem não espaciais. Segundo Tyler e Evans (2003, p. ix), “ocorre que relações espaciais particulares têm consequências não triviais que são significativas para os seres humanos”. Tomando como base os exemplos acima, os autores explicam que a preposição *on*, por exemplo, se caracteriza também por uma função de suporte, já que a mesa serve como suporte para a xícara, que, se não possuir toda a sua base na mesa, irá cair, ou, como no caso da preposição *in*, objeto de estudo do nosso trabalho, a relação espacial denotada pela preposição *in* envolve o elemento funcional de *containment* ou recipiente. O fato de o café estar localizado dentro da xícara o impede de derramar por toda a mesa, assim como se movermos o café, a xícara se move junto com ele.

Dessa forma, “essas consequências, bem como a configuração físico-espacial entre as entidades, faz surgir uma gama de sentidos não espaciais associados às partículas espaciais *on* e *in*” (TYLER; EVANS, 2003, p. ix). Nos exemplos *you can count on my vote* e *she is in graduate school*, observamos, segundo os linguistas, não cenas espaciais, mas conceitos não físicos que se conectam, tanto à noção de apoio/suporte quanto de *containment*. Sendo assim, Tyler e Evans (2003, p. ix) entendem que

as partículas espaciais oferecem evidência fascinante e rica da complexa interação entre experiência físico-espacial, o sistema conceitual humano e o uso da língua. Consequentemente, elas representam um excelente laboratório para investigar a maneira pela qual a experiência espacial fundamenta muitos outros tipos de conceitos não físicos e não espaciais.

Observaremos, com mais detalhes ao longo do capítulo e, principalmente, na etapa de resultados do domínio linguístico deste trabalho, que a preposição *in* exhibe, além do conceito de *containment*, derivado de experiências físico-espaciais, outros sentidos distintos, porém relacionados, os quais derivam, por sua vez, de domínios não físicos. Segundo Tyler e Evans (2003), os seres humanos frequentemente e de forma regular, transferem o conhecimento que possuem, tanto de relações físico-espaciais como de entidades, para domínios não físicos, conceitualizações essas que se refletem no sistema linguístico.

Nesse sentido, as preposições e, conseqüentemente, as experiências espaciais podem servir como um bom fundamento para nosso sistema conceitual e, portanto, para a origem do significado (TYLER; EVANS, 2003). Por meio da análise dos muitos sentidos relacionados às preposições, os autores argumentam que a experiência tem um papel base no que concerne a como se desenvolve o sentido de uma forma geral, e o sentido do léxico mais especificamente. Nesse contexto, as preposições são itens lexicais que estão intimamente relacionados ao contexto nos quais ocorrem, uma vez que fazem diferença para a construção do sentido de um enunciado e não podem ser entendidas, por sua vez, como categorias exclusivamente gramaticais e vazias semanticamente (detalharemos mais essas questões em 2.5).

Tomar as preposições como base de estudo a partir da perspectiva da LC e, posteriormente, para a aplicação ao ensino de LEs pode ser muito interessante, no sentido de que uma única partícula, como explicam Tyler e Evans (2003), pode apresentar uma grande variedade de sentidos distintos, o que representa um desafio descritivo significativo. E, mais importante, ainda, é o fato de as preposições denotarem uma base de experiência tão aparente, já que os múltiplos sentidos das preposições têm por base a interação do ser humano com o mundo social, físico e espacial que o circunda (TYLER; EVANS, 2003). Entendem os autores que a investigação dos diversos sentidos relacionados às partículas espaciais possibilitará percepções essenciais para a relação que se dá entre a língua (o que aparece na superfície), nossa representação mental e/ou conceitual e nossas experiências.

Conforme Tyler e Evans (2001, 2004) pontuam, com o advento da LC, as preposições em inglês passam a ser um dos tópicos favoritos dos pesquisadores da área, sendo vistas como categorias lexicais polissêmicas, uma vez que se entende que os vários sentidos distintos que uma preposição pode denotar são, na verdade, relacionáveis entre si, seguindo princípios determinados dentro do paradigma da teoria.

Importante, ainda, ressaltar que, tendo por base a visão da LC, os sentidos distintos que uma preposição como o *in*, por exemplo, adquire têm por base primariamente as inferências realizadas pelo usuário da língua nos eventos de comunicação/nas suas interações com o item lexical em questão. Tyler e Evans (2003) explicam que o uso de tais inferências leva a reanálises conceituais, e as inferências se tornam convencionalizadas como um novo componente de sentido que se associa àquela forma linguística, fator que leva, como consequência, ao redesenho da rede semântica associada ao item.

Tendo por base uma explicação que se baseia também no conceito de polissemia, Tyler e Evans (2003) advogam que uma dada forma linguística, como a preposição *in*, é

pareada no sistema conceitual com uma rede de múltiplos sentidos que se relacionam entre si, e não com um único sentido. Por isso que os diferentes sentidos relacionados a uma única forma linguística representam uma rede semântica. Importante mencionar que alguns desses sentidos são instanciados na memória de longo prazo do falante e, por essa razão, podem ser considerados distintos e como fazendo parte da rede semântica polissêmica, enquanto outros são contruídos *online*, no momento da interpretação.

Para Tyler e Evans (2003), enquanto se considera a relevância, tanto das inferências pragmáticas como do conhecimento prévio do falante para a construção do significado, abordagens anteriores que estudavam o significado das palavras, como a abordagem gerativa (PUSTEJOVSKY, 1998 apud), ou mesmo a abordagem da LC (BRUGMAN; LAKOFF, 1988; LAKOFF, 1987 apud), falharam em reconhecer a importância do conhecimento não linguístico para a construção do significado, ou também chamado, de forma mais apropriada, de integração conceitual (FAUCONNIER; TURNER, 1998, 2002 apud).

A análise oferecida por Tyler e Evans (2003, p. 16) “modela conhecimento detalhado do mundo físico-espacial que forma parte da interpretação normal das afirmações por meio da aplicação de um conjunto de estratégias de inferências e formas de construir (ex.: ver) cenas espaciais”. Com relação, mais especificamente, às formas de ver e/ou construir cenas espaciais, veremos, na seção 2.7, que elas são fundamentais para melhor entendermos as relações espaciais denotadas pelas preposições, uma vez que passamos a perceber o quão importante é o papel do falante na cena ou evento e a perspectiva tomada por ele segundo suas intenções comunicativas.

Os autores enfatizam, entretanto, que não se está retirando a importância que os itens lexicais têm para a construção dos significados, apenas atribuindo a eles uma importância adequada. Dizer que os itens lexicais têm o papel de motivadores (*prompts*) para processos de construção de significados mais ricos e complexos não é dizer que eles não dão sua contribuição para a construção dos sentidos. Os itens lexicais, de uma forma geral, fornecem a sua contribuição para o significado, no sentido de que, por exemplo, a frase *the cat jumped over the wall* proporciona uma interpretação diferente da afirmação *the cat jumped beside the wall* (TYLER; EVANS, 2003, p. 16). Temos apenas que nos conscientizar de que elas contribuem como um *prompt* para um processo de conceitualização mais elaborado. Com os exemplos acima, percebemos a relevância das preposições, uma vez que preposições distintas auxiliam-nos a estabelecermos conceitualizações também distintas.

Como discutiremos ao longo do capítulo, quando falamos em uma rede semântica para uma determinada partícula espacial, como o *in*, devemos entender que, dentro desta

rede, nem todos os sentidos recebem o mesmo *status* e que, portanto, alguns sentidos podem ser considerados mais representativos ou prototípicos do que outros.

Segundo Tyler e Evans (2003), ao se afirmar que as estruturas semânticas motivam (*prompt*) uma representação do mundo que é mediada por meio do nosso sistema conceitual, abrem-se possibilidades para pensarmos em conexões entre os diversos usos disponibilizados pelas partículas espaciais que foram sempre considerados arbitrários.

Tyler e Evans (2003) acrescentam, ainda, que o aspecto positivo de pensarmos a língua como conceitual é o fato de que agora possuímos ferramentas para distinguir entre frases ubíquas como em *Jane stood in the flower-bed* e *Jane stood on the flower-bed*. Isso significa dizer, de acordo com os autores, que, se assumimos a posição de que existe uma relação objetiva entre linguagem e mundo real, não há explicações plausíveis para o fato de que se pode descrever a situação em que uma pessoa tem seus pés em contato com um pedaço de chão, como um canteiro, por exemplo, utilizando tanto a preposição *in* ou *on*. Para os autores, abordagens mais tradicionais costumam dizer que tais afirmações são similares semanticamente. Tomando-se por base a perspectiva da LC, conseguimos compreender que cada uma dessas afirmações, na verdade, representa uma conceitualização (ou um *construal*) diferente de um cenário parecido, como postula Langacker (1987).

Questões que se referem ao mecanismo de *construal*, ou seja, a formas de ver cenas espaciais, estão intimamente relacionadas com as relações espaciais acionadas pelas preposições, já que passa a nos importar o usuário da língua e a perspectiva e/ou ponto de vantagem que ele assume em uma dada cena/evento, as diferentes maneiras com as quais ele pode olhar uma cena, além do seu grau de especificidade e detalhamento. Assim, “o que nós vemos é mediado pelo sistema conceitual, o qual tem muitas maneiras de representar a mesma cena” (TYLER; EVANS, 2003, p. 21).

Os linguistas argumentam também que, sem uma compreensão da natureza fundacional das experiências físicas e espaciais humanas, não seríamos capazes de entender por que os falantes nativos da língua inglesa utilizam as partículas espaciais de forma tão consistente. Para exemplificar, Tyler e Evans (2003) nos pedem para pensarmos em uma configuração em que temos um TR ou (figura) cercado por um LM (fundo). Uma configuração como essa, segundo eles, tende a trazer consequências não triviais, tanto para o TR como para o LM, no sentido de que o LM, de forma frequente, disponibilizará proteção física de forças externas ao TR ou irá escondê-lo de visões externas, fatores esses que proporcionam consequências e tornam a configuração espacial significativa, no sentido de que tal configuração entre um TR e um LM faz surgir um conceito de *container*.

Ainda, os autores enfatizam que encontramos, cotidianamente, diversos exemplos de relações físico-espaciais de *container* e *containment*, como quando acordamos e nos deparamos cercados por paredes, chão e teto, isto é, estamos dentro de uma sala; quando passamos de uma sala a outra, estamos nos movendo de um *container* a outro; quando abrimos um armário, estamos abrindo um grande *container*; quando pegamos uma caixa de cereais e colocamos o conteúdo (TR) para fora dessa caixa-*container* (TR) e dentro de um pote, outro *container*; e, quando comemos os cereais, transferimos o conteúdo do pote para nossos corpos, os quais também representam *containers*.

Para os autores,

as cenas espaciais resultam de entidades no mundo – as quais existem independentemente dos seres humanos – sendo percebidas, então analisadas e compreendidas de modos que são totalmente dependentes do tipo de arquitetura neural do cérebro humano, as particularidades do corpo humano e a forma pela qual esses corpos interagem com o mundo (TYLER; EVANS, 2003, p. 27).

Segundo Tyler e Evans (2003), uma vez que nos deparamos com uma dada cena espacial, em que duas entidades distintas são conceitualizadas como estando uma em relação a outra de maneira específica, tal conceitualização passa a ser significativa e aponta, no caso da partícula espacial *in*, o conceito de *containment*, como vimos anteriormente.

### **2.3 As preposições como categorias**

Após termos evidenciado alguns princípios mais gerais fundamentais para que comecemos a compreender tanto o paradigma teórico da LC como as preposições a partir dessa ótica, damos início a uma discussão mais detalhada de todos os princípios e elementos estruturantes, os quais são necessários para aprofundarmos nosso conhecimento das preposições sob a perspectiva da LC. Nesse contexto, iniciamos pelo fenômeno da categorização, uma vez que entendemos que tal princípio ganha um papel fundamental no âmbito do paradigma teórico, e porque, ao olharmos as preposições a partir da perspectiva da LC, entendemos que essas estruturas linguísticas se constituem como categorias lexicais complexas (polissêmicas).

Como explicam Evans e Green (2006), a partir da LC, o sentido dos itens lexicais passa a desempenhar papel central nos estudos da linguagem, sendo concebido como forma de categorização do mundo na medida em que a capacidade de categorizar as coisas no mundo representa função central da cognição humana. Nas palavras de Langacker (1987),

“O significado é, sobretudo, o que é a linguagem; o analista que ignora isso para se concentrar tão somente em questões de *forma* empobrece severamente o assunto natural e necessário da disciplina e, em última instância, distorce o caráter do fenômeno descrito” (p. 12).

Podemos atribuir à Semântica Lexical Cognitiva (SLC), subárea da LC, muitos dos estudos concernentes aos itens lexicais, que, de acordo com estes autores, devem ser concebidos como categorias conceituais (linguísticas), uma vez que uma mesma categoria linguística, como a preposição *in*, por exemplo, exhibe não apenas um único sentido, mas vários, todos conectados: “uma palavra representa uma categoria de sentidos distintos, embora relacionados, que exibem efeitos de tipicidade” (EVANS; GREEN, 2006, p. 328). Assumindo-se que os itens lexicais são simbólicos por natureza e que estes se constituem em pareamentos entre forma e significado, devemos lembrar que é a estrutura fonológica (a forma) *in*, por exemplo, que se conecta a uma rede de múltiplos sentidos. Acima de tudo, enfatizam TAYLOR et al. (2003, p. 244), uma categoria conceitual deve ser analisada de acordo com sua função cognitiva, “ao invés de refletir puramente princípios linguísticos formais”.

Sendo assim, entende-se, portanto, que a habilidade de categorizar é inerente ao ser humano e é uma das atividades cognitivas primária deste (CROFT; CRUSE, 2004), segundo Evans e Green (2006), a habilidade que temos de identificar entidades como sendo pertencentes a grupos determinados. As palavras que utilizamos para nos referirmos às “coisas no mundo”, por exemplo, se baseiam na categorização; afinal, há motivos pelos quais, ao identificarmos um *gato*, por exemplo, o chamamos de *gato*, e não de *peixe*.

Nas palavras de Lakoff (1987),

sem a habilidade de categorizar, nós não poderíamos funcionar de forma alguma, tanto no mundo físico como em nossas vidas intelectuais e sociais. A compreensão de como categorizamos é central para qualquer entendimento de como pensamos e funcionamos e, portanto, central para o entendimento do que nos faz humanos. (p. 6)

De acordo com Lakoff (1987), às vezes temos a impressão de que a categorização das coisas é feita do modo como elas são, que elas surgem de um tipo natural e que os tipos de coisas que há no mundo naturalmente se encaixam às categorias da nossa mente. Porém, é necessário que se leve em conta que grande parte das categorias não são de “coisas”, mas sim de entidades abstratas. “Nós temos categorias para espécies biológicas, substâncias



físicas, artefatos, cores, parentes e emoções e, até mesmo, categorias de frases, palavras e significados” (LAKOFF, 1987, p. 9).

Aqui está o ponto-chave para que entendamos itens lexicais como as preposições como categorias linguísticas, quando passamos a compreender que tais categorias contemplam não somente entidades concretas, mas também entidades mais abstratas, como frases ou palavras. Nesse contexto, as *preposições* podem ser compreendidas como fazendo parte de categorias lexicais semanticamente complexas, visto que uma única preposição é responsável por instanciar vários sentidos distintos, mas relacionados entre si de forma sistemática, geralmente representada por redes semânticas, nas quais alguns sentidos são mais centrais do que outros.

Vejamos as preposições *in*, *on* e *at*, por exemplo. Taylor (2002) sugere que pode parecer estranho considerarmos seu significado como categorias lexicais, porém, se fizermos uma análise mais criteriosa, percebemos que é bastante significativo saber (categorizar) as preposições em inglês. A partir do momento em que o usuário da língua tem pleno conhecimento sobre essa classe de palavras, ele tem condições de usá-la de forma adequada.

Por exemplo, ao se descrever a relação espacial de um objeto com o outro, uma pessoa *at the corner* está em uma localização bastante distinta de uma pessoa que está *in the corner*; *a satellite receiver in a building* está em uma localização diferente de *a satellite receiver on a building*. Sermos capazes de fazer tais julgamentos significa termos conhecimento sobre o significado das preposições e sabermos categorizar as relações espaciais de forma apropriada (TAYLOR, 2002, p. 43).

É preciso ter em mente, ainda, que não é apenas fundamental sabermos os diversos sentidos que diferentes preposições podem instanciar, como observamos com o exemplo das preposições *in*, *on* e *at*, mas, aliado a isso, termos em mente que uma mesma preposição, como o *in*, pode instanciar uma gama de sentidos correlatos, utilizados em diversos contextos de comunicação, e que alguns desses usos se estabelecem como mais centrais do que outros.

Evans e Green (2006) comentam que o interesse pelos princípios de categorização surgiu juntamente com um dos compromissos básicos dentro da perspectiva da LC, o compromisso de generalização (a ideia, como vimos anteriormente, de que a língua não deve ser vista como um módulo ou um subsistema separado de outros processos cognitivos mais gerais, mas sim como uma função da cognição geral). Assim, objetiva-se que a organização linguística se baseie em tais processos, como se dá a categorização.

Segundo Lakoff (1987), a categorização é uma das formas principais pelas quais somos capazes de estabelecer sentido para nossas experiências. Ainda segundo o autor, “nossa experiência corporal e a forma como nós utilizamos os mecanismos da imaginação são centrais para como construímos categorias para fazer sentido da experiência” (p. xii).

Para o autor, não há, de fato, nada mais primário para a nossa percepção, pensamento, ação e fala do que o processo de categorização, o qual se dá, geralmente, de forma inconsciente. Ao percebermos algum tipo de coisa, como uma árvore, por exemplo, estamos categorizando; se pensamos sobre tipos de coisas (cadeiras, nações, doenças, emoções, qualquer coisa) estamos aplicando categorizações. Ao desempenharmos algum tipo de ação, como escrever, martelar, passar roupas, estamos estabelecendo categorias. Essas atividades específicas que realizamos em dado momento são um tipo de atividade motora, uma categoria particular de ação motora.

Lakoff (1987) diz ainda que, embora não façamos tais atividades da mesma forma, pois seus movimentos particulares são variáveis, elas se constituem como movimentos de um certo tipo, o qual sabemos como desempenhar. Sempre que houver a produção e/ou a compreensão de elocuições de certa extensão, estaremos utilizando dezenas, muitas vezes, centenas de categorias (categorias de sons de fala, de palavras de frases e de orações, bem como categorias conceituais ou de sentido).

As categorias, a partir de uma visão mais clássica, são vistas de forma bastante distinta e rígida de uma perspectiva como a da LC, isto é, elas são vistas em termos de traços ditos necessários e suficientes. Assim, “as características são necessárias no sentido de que nenhuma entidade que não possua o conjunto completo é um membro da categoria, e elas são suficientes no sentido de que a posse de todas as características garante filiação” (CROFT; CRUSE, 2008, p. 76). Lakoff (1987) diz que as categorias são analisadas tão somente a partir de características compartilhadas pelos seus próprios membros, o que significa dizer que elas são realizadas sem que se leve em conta a experiência corporal do indivíduo que estabelece a categorização.

Com Wittgenstein (1953 apud LAKOFF, 1987), no entanto, estabeleceu-se uma mudança na forma clássica de se conceber as categorias. Até então, as categorias tinham limites rígidos e compartilhavam características que lhes eram comuns. Porém, o linguista, por meio do exemplo da categoria *game*, demonstrou que as categorias não preenchem perfeitamente esse enquadramento, na medida em que não há traços comuns característicos em todos os *games*.

O autor trouxe a ideia de que os *games* são, na verdade, unidos pelo que se pode chamar de *family resemblance*, a noção de que membros dessa categoria (ou família) podem apresentar algum tipo de semelhança um com o outro de diversas formas, porém, não há a necessidade de que haja um conjunto de características que seja compartilhada por todos os membros da família (LAKOFF, 1987). Além disso, ele percebeu que não há limites rígidos e/ou estáticos para a categoria, na medida em que essa poderia ser estendida e novos *games* poderiam ser criados (LAKOFF, 1987).

Contudo, foi Rosch, explicam Evans e Green (2006), a responsável por avançar nos estudos concernentes ao processo de categorização e tornar essa uma subárea da Psicologia Cognitiva. A linguista desejava demonstrar que as categorias não poderiam ser entendidas como seguindo um critério de tudo ou nada, como concebia a visão clássica, mas que, ao contrário, os limites das categorias podem ser imprecisos, e que alguns membros dentro das categorias tendem a exercer papel mais central, serem mais representativos ou *prototípicos* do que outros. Essas noções passam a ter papel central para a nossa compreensão de como se organiza e se estrutura internamente uma categoria lexical como a preposição *in*, uma vez que vamos perceber, a partir da distribuição dos múltiplos sentidos dessa preposição pela rede semântica, que alguns deles tendem a exercer um papel mais prototípico do que outros.

A Linguística Cognitiva diz que a categorização linguística se processa, geralmente, na base de *protótipos* (exemplares típicos, mais representativos, ou, melhor, representações mentais destas entidades) e que, conseqüentemente, as categorias linguísticas apresentam uma estrutura *prototípica* (baseada em protótipos). (SILVA, 1997)

Assim, Lakoff (1987) explica que a linguista desenvolveu uma série de estudos que pudessem corroborar sua hipótese: o primeiro relacionado às cores e, depois, primariamente, com objetos físicos. Nos seus estudos, em que investigou categorias de objetos físicos, foram encontradas assimetrias, chamadas de “efeito prototípico”, uma vez que os indivíduos, participantes do experimento, puderam identificar alguns membros como sendo mais representativos da categoria do que outros. Na categoria *pássaro*, por exemplo, os sabiás são tidos como melhores exemplos da categoria do que galinhas ou pinguins; e cadeiras de escritório são mais representativas da categoria *cadeira* do que cadeiras de balanço, cadeiras de barbearia ou cadeiras elétricas, para citar alguns exemplos (LAKOFF, 1987).

É importante lembrar, segundo o autor, que a categoria *pássaro* possui limites, no sentido de que podemos identificar membros que podem pertencer ou não a essa categoria. O que se verifica é que, dentro de tais limites, observam-se efeitos de assimetria graduais

(*graded prototype effect*), ou seja, alguns membros a ela pertencentes podem ser considerados melhores exemplares da categoria do que outros.

Outras categorias, como *homem alto* ou *vermelho* são graduais. Para essas, são utilizados critérios como graus de pertencimento (*degrees of membership*), os limites são mais difusos e o elemento mais central é aquele que, numa escala de pertencimento de 1 a 10, possui o número 1 (LAKOFF, 1987).

Nessa perspectiva, Evans e Green (2006) vêm reforçar algumas das informações trazidas até agora quando dizem que limites imprecisos, bem como efeitos de prototipicidade, não são características específicas de objetos físicos, mas também de categorias linguísticas, como morfemas e palavras, noção que acreditamos contribuir para a noção de preposições como categorias linguísticas complexas.

De acordo com Rosch e Mervis (1975), “cada item tem pelo menos um, e provavelmente vários, elementos em comum com um ou mais dos outros itens, mas nenhum é comum a todos os itens (ou poucos elementos o são)” (p. 575).

Lakoff (1987) reitera que, talvez, o maior número de pesquisas relacionadas ao fenômeno da categorização dentro da perspectiva da Psicologia Cognitiva tenha sido sobre objetos físicos e percepções, entretanto, a evidência mais forte, talvez, que se direcione para uma perspectiva contrária à visão clássica de categorização e a favor de uma teoria de protótipo, tenha surgido com os estudos sobre partículas verbais e sobre o tema desta dissertação, as *preposições* (LAKOFF, 1987).

Conforme reporta Alves (2009, p. 67), a partir de Taylor et al. (2003)

estudos relacionados (i) à estrutura interna das categorias lexicais (estrutura de protótipo, semelhança de família, estrutura de rede radial); (ii) à natureza polissêmica dos itens lexicais e aos princípios cognitivos (ex.: metáfora, metonímia, transformações por esquemas imagéticos); (iii) a estruturas conceituais mais amplas (ex.: pesquisa em metáfora, semântica de frames) têm feito parte do núcleo comum de pesquisas da área da SLC.

Se pegarmos, para efeito de exemplo, a preposição *in*, segundo uma análise realizada por Evans e Tyler (2004), é possível percebermos o fenômeno do protótipo descrito anteriormente. Sem nos atermos, nesse momento, a detalhes outros como a polissemia das preposições ou a estrutura de rede radial (aspectos a serem abordados nas próximas seções deste trabalho), as preposições, em geral e, especificamente, a preposição *in*, tomada como referência neste estudo, perceptível nos contextos *The weed poison is in the sealed container* (EVANS; TYLER, 2005 p. 3) e *There's some fruit in the bowl* (EVANS; TYLER, 2004, p.

3), seleciona um sentido que é considerado mais prototípico, que é o de *container*, a ideia de um objeto menor (um conteúdo) estar localizado dentro de um objeto de tamanho maior (um recipiente), o qual possui três dimensões, como podemos perceber a partir dos exemplos. Além desse sentido mais central (prototípico) dessa categoria, há uma variedade de outros usos da preposição acarretando sentidos outros que, apesar de distintos, estão relacionados ao sentido primário.

Como vimos, uma categoria lexical complexa como a preposição *in* é geralmente representada por meio de redes semânticas cujos membros (sentidos), embora relacionados entre si, não possuem o mesmo *status*, mas graus de prototipicidade. Dessa forma, entendemos que ter conhecimento sobre o sentido mais representativo, central e/ou prototípico dessa categoria é fundamental para a nossa compreensão do seu funcionamento, de que se estrutura e se organiza por meio de protótipos. Por essa razão, interessa-nos, a partir de agora, abordar algumas questões que se direcionam para este fenômeno.

Os estudos sobre protótipos, que tiveram origem em meados de 1970, a partir das pesquisas de Eleanor Rosch sobre a estrutura interna das categorias, foram, mais tarde, por volta de 1980, desenvolvidos por Geeraerts. Nesse contexto, Geeraerts (2006) comenta que é possível dizer agora que aspectos como *saliência* e *gradiência* estão entre os aspectos importantes da estrutura semântica.

Para explicar esse fenômeno, então, é que Geeraerts (2006) lança quatro hipóteses. Cada uma delas, diz o autor, foi indicada por Rosch em seus estudos, aspectos que indicam que, talvez, tais hipóteses sejam complementares, em vez de contrastantes. Elas recebem os seguintes nomes: *fisiológica*, *referencial*, *estatística* e *psicológica*. A partir de agora, veremos cada uma delas segundo Geeraerts (2006).

A hipótese *fisiológica* diz que “prototipicidade é o resultado da estrutura fisiológica do aparato perceptual” (GEERAERTS, 2006, p. 28). Tal hipótese foi formulada a partir dos estudos de Rosch sobre as cores (o primeiro campo de estudo no qual a linguista observa o fenômeno do protótipo). O autor comenta que algumas cores tendem a ser focais, visto que a percepção humana está mais exposta a certas frequências de luzes do que a outras. Contudo, percebe-se que tal hipótese pode ser um tanto limitada, no sentido de que é possível que seja aplicada a conceitos que denotem tão somente fenômenos perceptuais, ou, ainda, a experiências de natureza corporal que possuam uma base fisiológica. Na medida em que essa hipótese não se enquadra na maioria dos casos, já que muitos fenômenos não são de base fisiológica, hipóteses adicionais deverão ser evocadas (GEERAERTS, 2006).

Uma segunda hipótese seria a *referencial*. A partir dessa perspectiva, a prototipicalidade é efeito do fato de que alguns membros dentro da categoria compartilham características com outros membros da categoria do que alguns membros periféricos (GEERAERTS, 2006) (membros menos centrais dentro da categoria). Seguindo essa hipótese, entendemos que não seja necessário que um membro dentro da categoria compartilhe atributos (semelhanças) com todos os membros desta, na medida em que apenas possui semelhança com membros mais centrais. Segundo o autor, esse modelo de prototipicalidade, em que há o compartilhamento de atributos entre alguns membros da categoria, ganha o nome de *family resemblance* (comentado anteriormente neste trabalho). Para Geeraerts (2006, p. 28), esse modelo pode ser chamado de *referencial*, visto que

ele considera que a prototipicalidade é uma consequência automática da estrutura do conjunto de aplicação de um conceito. Uma vez que você sabe a quais objetos, eventos, etc. um conceito pode se referir, você pode computar diferenças de saliência, comparando o número de atributos compartilhados entre aquelas coisas.

A terceira hipótese, a *estatística*, diz que o membro mais utilizado da categoria deve ser considerado o prototípico; essa é, contudo, a forma mais simplificada dessa hipótese. A outra forma diz que esse modelo pode ser utilizado em conjunto com o modelo de *family resemblance*. O peso de um atributo/uma qualidade dentro do conceito não é apenas determinado pelo seu desempenho dentro do conjunto de aplicações que constituem a categoria, mas também pela frequência com que este é utilizado pelo usuário da língua (GEERAERTS, 2006).

A última hipótese apresentada aqui recebe o nome de hipótese *psicológica*, a qual se caracteriza por ser funcional. Essa hipótese advoga que é mais vantajoso cognitivamente tornar cada categoria conceitualmente mais enriquecida, por meio da incorporação de nuances intimamente relacionadas em um único conceito, visto que isso possibilita uma economia do sistema conceitual. “Devido à densidade conceitual máxima de cada categoria, a maior quantidade de informação pode ser fornecida com o menor esforço cognitivo” (GEERAERTS, 2006, p. 29).

Categorias organizadas prototipicamente são preparadas para cumprir com ambos os aspectos, tanto o de adaptabilidade flexível como o de estabilidade estrutural, pois o fato de que pequenas nuances desviantes possam ser admitidas dentro da categoria revela que esta é significativamente dinâmica para tolerar circunstâncias de mudanças. Ao mesmo tempo, esse mesmo aspecto corrobora para o fato de que essas categorias tendem a permanecer

como entidades holísticas, no sentido de que elas mantêm a estrutura do seu sistema categorial (GEERAERTS, 2006).

Para descrever a preposição *in*, Evans e Tyler (2004) utilizam a estrutura de rede radial seguindo parâmetros gerais de Brugman (1981) e Lakoff (1987). Nesse tipo de rede (como veremos com mais detalhes na seção 2.6), há um sentido prototípico (que Tyler e Evans chamam de *protoscene*), e uma gama de outros sentidos dispostos radialmente em torno desse sentido central, os quais se relacionam diretamente com o protótipo ou com extensões deste. A *protoscene* pode ser definida “como uma representação altamente abstrata de uma configuração espacial recorrente entre dois (ou mais) objetos, uma *cena espacial*” (EVANS; TYLER, 2004, p. 10).

Os autores propõem com isso que as diferenças existentes no uso das preposições são, de fato, bem menos arbitrárias do que se pensava. Assim, acredita-se que, “em vez de entender que uma preposição *significa* alguma coisa em termos de uma definição proposicional e uma longa lista de exemplos de usos, é mais útil entender cada preposição como codificando uma *protoscene* abstrata determinada” (EVANS; TYLER, 2005, p. 16). Tendo em mente tanto as noções prototípicas apresentadas por Rosch, fundamentais para nossa compreensão da organização e estrutura interna de uma categoria lexical, como as hipóteses lançadas por Geeraerts, argumenta-se que Tyler e Evans, à medida que seguem bases teóricas e metodológicas de Brugman e Lakoff (1981, 1988), utilizam, como base para suas análises das preposições, um protótipo similar, *o protótipo de semelhança de família*.

A figura a seguir serve como ilustração da estrutura de rede radial da preposição *in* utilizada no estudo de Evans e Tyler (2004). Faz-se relevante mencionar que aqui estamos trazendo apenas o modelo de rede radial utilizado na análise dos autores como um exemplo e que, na seção 2.6, apresentaremos os três modelos principais que se prestam à representação das preposições, justificando nossa opção de rede semântica.

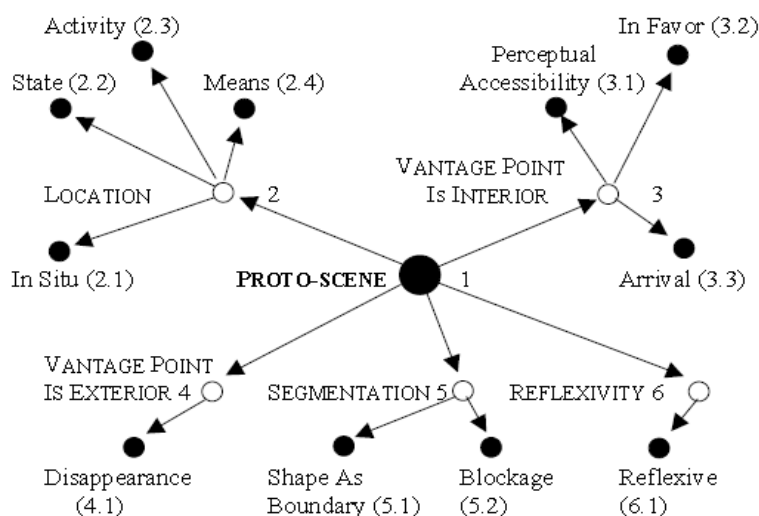
Figura 1 – Rede semântica radial da preposição *in*

Figure 3. A Partial Semantic Network for *in* (Note: Clusters of senses are indicated by un-shaded circles. Distinct senses are indicated by shaded circles.)

Fonte: Evans e Tyler (2004, p. 17).

Como podemos ver na ilustração, o (1) representa o sentido primário (prototípico) da rede, chamado, de acordo com essa análise, de *protoscene*. Os sentidos distintos se relacionam com a *protoscene*, derivando direta ou indiretamente dele, por meio de suas extensões.

#### 2.4 A organização figura e fundo, ou *trajector e landmark*

Do mesmo modo que percebemos a relevância de falar sobre o fenômeno da categorização e, conseqüentemente, da noção de preposições como categorias linguísticas complexas, a fim de melhor compreendermos essa estrutura da língua, faz-se fundamental que apresentemos a organização figura e fundo, ou TR e LM, uma vez que este fenômeno, assim como aquele, está diretamente relacionado às relações espaciais.

Quando olhamos para um objeto em nosso ambiente, nós o selecionamos como uma figura perceptualmente proeminente se destacando do chão. O mesmo princípio de proeminência é válido na estrutura da língua. Por exemplo, em *the book is on the table*, *the book* é conceitualizado como *a figura* (UNGERER; SCHMID, 2006, p. 163).

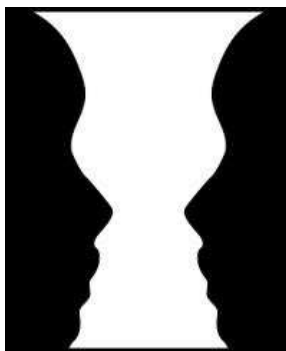
Conceitos como *figure* (F) e *ground* (G), ou TR e LM (termos de Langacker, 1987) se mostram muito significativos para que possamos entender com mais clareza as relações



espaciais conceituais entre dois ou mais objetos denotados pelas preposições, isso porque, em uma cena configuracional específica, em que há a relação espacial entre duas entidades, é natural que uma dessas entidades assuma um papel de destaque na cena, que uma se constitua como o elemento focal enquanto a outra fique em segundo plano. Isso ocorre porque é comum que os seres humanos se atenham e/ou percebam apenas alguns aspectos presentes em uma determinada cena, e não todos eles.

Como comenta Taylor (2002), invariavelmente, alguns aspectos de uma cena visual tendem a se destacar se comparados ao seu fundo. Vejamos a figura abaixo:

Figura 2 – Figura e fundo



Fonte: Google imagens.

Há duas possibilidades de ver essa foto, conforme explicam Ungerer e Schmid (2006): o vaso ou as duas faces se olhando. Contudo, não é possível ver as duas ao mesmo tempo, apenas uma e, ainda, é possível que se alterne a forma de se olhar para a foto a qualquer momento, isso porque, salienta Taylor (2002), a organização figura/fundo se constitui como bastante flexível. Podemos ainda organizar a cena a partir de alinhamentos de figura/fundo diferentes, direcionando nosso foco de atenção para aspectos distintos de uma cena.

Ainda, Tyler e Evans (2003) acrescentam que a imagem que visualizamos não depende de insumo bruto, já que este, supostamente, se mantém o mesmo. A mudança ocorre, na verdade, em como nossas percepções se organizam, operações mentais às quais não temos acesso conscientemente. Para os autores, há duas interpretações da experiência que são conflitantes e se alternam entre si. Seria errado dizer, por exemplo, que a interpretação dos vasos é a verdadeira e que a das duas faces é falsa ou vice-versa, mas também é equivocado dizer que as duas interpretações existem de forma simultânea. Assim,

quando olhamos para a imagem, as duas percepções se alternarão, já que não podemos percebê-las ao mesmo tempo. Tyler e Evans (2003, p. 19) explicam que

a imagem não é um desenho de algo que exista no mundo. Somos nós que a percebemos como sendo de alguma coisa. Isso é instrutivo, à medida que demonstra que, embora exista um mundo de informação perceptória de sentidos 'lá fora', o que nós de fato percebemos é determinado pela forma como nós, inconscientemente, organizamos e, portanto, fazemos sentido do insumo.

Observa-se, de acordo com Ungerer e Schmid (2006), que a *figura* geralmente se destaca com relação ao *fundo* e, por isso, é mais facilmente identificada e lembrada, além de ser relacionada ao significado, sentimento e valores estéticos, de acordo com pesquisas psicológicas. Devemos levar em consideração, no entanto, que a figura apresentada se trata de um exemplo de uma natureza peculiar, na medida em que introduz a ideia de uma “reversão de figura/fundo” (UNGERER; SCHMID, 2006, p. 164). A maior parte das cenas visuais que fazem parte das nossas vidas e rotinas é diferente e sugere, por sua vez, uma divisão determinada da figura/fundo, como no exemplo *the book is on the table*, em que a entidade que provavelmente será escolhida como *figura* é o *book*, enquanto que *table* ficará com o *status* de elemento *ground* (fundo), visto que objetos menores e em movimento tendem a funcionar como foco primário de atenção em oposição a objetos maiores e estáticos (UNGERER; SCHMID, 2006).

Para Taylor (2002), “a organização figura/fundo está intimamente relacionada à atenção – no sentido de que nossa atenção naturalmente flui para a figura – de fato, uma característica de uma cena se torna uma figura precisamente porque nós focamos a atenção nela” (p. 10).

Taylor (2002) enfatiza que o fenômeno figura/fundo não se limita à percepção sensorial, mas também é fundamental no que se refere à forma de pensarmos ou conceitualizarmos uma determinada situação, ou seja, a organização figura/fundo é essencial para a semântica linguística. De acordo com o autor, “a organização figura/fundo se manifesta especialmente no que se refere à forma como uma cena particular é organizada para o propósito da sua expressão linguística” (TAYLOR, 2002, p. 11).

Para Ungerer e Schmid (2006), a partir de uma situação em que tenhamos um balão em movimento acima de uma casa, não hesitaremos em atribuir ao *balão* a entidade de *figura* e, à *casa*, a entidade de *fundo*, na medida em que um balão em movimento representa ser mais proeminente do que a casa. Assim, poderíamos conceber a relação entre esses

elementos como algo do tipo *the baloom is above the house* ou, ainda, porque o balão está em movimento, *the baloom is flying over the house* (UNGERER; SCHMID, 2006, p. 165).

O que esses exemplos se propõem a mostrar, segundo os autores, é que a relação que evidenciamos entre figura e fundo (*figure/ground*) pode ser compreendida em termos de relações locativas, as quais são usualmente representadas pelas *preposições*. O fato de as expressões linguísticas como as preposições poderem ser analisadas em termos de uma organização figura/fundo tem chamado bastante a atenção dos linguistas cognitivos. Diante dessas informações, pode-se dizer que, em praticamente todas as afirmações que exprimem relações, uma assimetria entre os participantes do processo pode ser verificada, as quais são fundamentais para que melhor compreendamos as expressões relacionais. Uma delas, o TR, possui um papel importante e pode ser considerado a *figura* dentro do perfil relacional, o elemento em foco dessa relação (LANGACKER, 1987), e se caracteriza por ser uma entidade de menor tamanho e geralmente móvel (EVANS; TYLER, 2004).

Para Langacker (1987), o termo *trajector* traz com ele a ideia de *movimento*, e, em afirmações processuais que descrevam atividades físicas, o TR tende a se movimentar por meio de uma trajetória espacial. É preciso enfatizar, contudo, que o termo aqui utilizado não possui qualquer referência à *movimento*, seja ela física ou abstrata, e pode, portanto, ser aplicado tanto às relações estáticas quanto às dinâmicas.

Para o autor, os LMs se constituem como outras entidades também salientes em afirmações que expressem relações, porém, estes são participantes secundários. Eles são concebidos naturalmente como pontos de referência para que o TR seja alocado. Para Langacker (1987), a assimetria TR/LM é uma instanciação linguística que faz parte da organização figura/fundo. Levando em consideração os participantes nas interconexões perfiladas, uma entidade da sentença relacional é selecionada para ser construída como figura, a qual é “rastreada” contra o fundo, o qual é provido por outras entidades (LANGACKER, 1987). Como dissemos anteriormente, tais assimetrias podem ser percebidas, de forma significativa, em eventos que expressam relações espaciais, como *the ant is in the box*, onde *the ant* é o TR e *box* se refere ao LM (EVANS; TYLER, 2004, p. 3); ou *the picture is over the mantle* em que *the picture* representa o TR, enquanto que *mantle* corresponde ao LM (TYLER; EVANS, 2004, p. 259).

Existem diversas situações em que expressões distintas podem ser atribuídas ao mesmo conteúdo conceitual, além de perfilar a mesma relação, embora possuam alinhamentos do TR/LM diferentes (LANGACKER, 2000).

O autor comenta que seu objetivo é o de identificar um TR com a *figure* em um perfil relacional e que, apesar de não possuir uma prova irrefutável a respeito de tal definição, este pode ser extremamente vantajoso no sentido de poder ser aplicado a uma ampla gama de exemplos.

Com relação ao questionamento que o próprio Langacker faz sobre a razão pela qual devemos acreditar que o TR pode ser definido como a *figura* em uma sentença relacional, ele afirma que

Em primeiro lugar, a análise tem uma plausibilidade fundamental. A organização figura/fundo é pervasiva na cognição humana, então nós esperamos que ela seja operativa na linguagem; a assimetria *trajector/landmark* – virtualmente universal para todas as sentenças relacionais – parece um lugar natural para se olhar. Ademais, nossa capacidade para lidar com hierarquias da organização figura/fundo pode ser relacionada ao simultâneo alinhamento *trajector/landmark* encontrado em níveis hierárquicos diferentes dentro de uma oração. Eu também sugeriria, em bases intuitivas, que o contraste entre *X above Y* e *Y below X* é plausivelmente considerado uma instância da reversão de figura/fundo (*figure/ground reversal*). (LANGACKER, 1987, p. 233)

Assim, afirmam Ungerer e Schmid (2006), a técnica do TR/LM tem em seus propósitos prover uma descrição do significado de uma preposição, mostrando as relações que seus vários sentidos possuem. Essa descrição de base cognitiva que busca relacionar os vários sentidos das preposições se opõe fortemente à visões anteriores, as quais, como é sabido, as considerava como um conjunto de itens que não possuem qualquer conexão.

## **2.5 O papel do contexto para a construção do sentido das preposições e a sua extensionalidade**

Entendemos que as preposições não podem ser vistas como entidades linguísticas exclusivamente gramaticais, mas que, ao contrário, são categorias lexicais complexas (polissêmicas) recheadas semanticamente, isto é, essas categorias linguísticas possuem vários sentidos distintos, embora relacionados entre si. Entretanto, para que tenhamos conhecimento sobre os diversos sentidos que uma mesma preposição pode selecionar e saibamos categorizar as relações espaciais de forma adequada, é necessário que levemos em consideração também o contexto no qual elas ocorrem, uma vez que, como já vimos na seção 2.2 deste trabalho, as preposições, assim como qualquer outro item lexical, contribuem

para uma interpretação mais rica e mais complexa que só pode ser realizada no nível conceitual, a partir de informações não linguísticas.

Faz-se necessário considerarmos que, para melhor entendermos a natureza das relações dos múltiplos sentidos que emergem das preposições, a existência da língua provém do uso que se estabelece em contextos reais específicos de comunicação e interação e que, portanto, o léxico não deve ser visto como uma entidade que possui um significado fixo e determinado, o qual está implicado nas expressões em que ocorrem, mas como altamente flexível, dinâmico e intimamente conectado ao contexto.

Entretanto, na CS, percebe-se uma tendência em se considerar que a natureza do sentido espacial pode ser atribuída aos sentidos distintos (polissêmicos) relacionados a uma preposição, e não, em parte, à contribuição de outros elementos sentenciais que estão presentes no enunciado (EVANS; TYLER, 2004), ou mesmo às nossas experiências, percepções físicas, conhecimento de mundo que possuímos e inferências que realizamos constantemente durante uma interação, a fim de compreendermos nosso interlocutor e nos fazermos compreender. De acordo com Sinha e Kuteva (1995), grande parte dos estudos sobre a preposição *over*, como o estudo de Brugman (1981) e Lakoff (1987), já sob uma perspectiva da LC, afirmam que o sentido da relação espacial (geralmente evidenciada por um TR e um LM) se deve tão somente à preposição. Consideremos os seguintes exemplos, retirados de Evans e Tyler (2004, p. 2).

- a. *Sam climbed over the wall.*
- b. *The bird flew over the wall.*
- c. *Sam walked over the hill.*

Para Lakoff, comentam Evans e Tyler (2004), esses enunciados representavam três significados diferentes (distintos) para a preposição *over*. Essa análise recebeu críticas de diversos estudiosos da área por diferentes razões, mas, para Sinha e Kuteva (1995), o problema com o tipo de técnica utilizada por Lakoff é o de que, por conceber que o significado da relação espacial se deve inteiramente à partícula locativa, seu estudo e de outros autores pecam em não perceber o papel fundamental que outros elementos da sentença desempenham na construção do sentido. A partir dos exemplos apresentados acima, Evans e Tyler (2004) argumentam que é possível observar claramente que tanto o TR como o LM contribui amplamente para o significado da frase, no sentido de que ambos contribuem para o formato da trajetória (*trajectory shape*), e o verbo traz com ele a noção de percurso.

Tyler e Evans (2003, p. 42) comentam também que, ao tentar criar excesso de redundância na representação do léxico, “o modelo de Lakoff vastamente infla o número de significados distintos propostos associados a uma partícula espacial”. Conforme explicam os autores, uma das consequências trazidas por tal modelo é que se reduz a importância do discurso e do contexto sentencial, que utilizamos em nossos processos conceituais, tanto de realização de inferências como de construção do significado, uma vez que muito da informação relativa à inferências e à construção do significado, nesse modelo, é construída no âmbito da representação do léxico.

De acordo com Evans e Tyler (2004, p. 3), “esses argumentos sugerem que pode ser errôneo representar a própria preposição como convencionalmente contribuindo sentido no nível de especificidade que, por vezes, tem-se reivindicado”. Para Sinha e Kuteva (1995), uma análise correta deve desconsiderar tais técnicas, como a de Lakoff, por exemplo, que atribuem à preposição o único papel de real importância e deve também atentar à observação de como, de fato, o sentido da relação espacial está sintagmaticamente distribuído sob seleções que são realizadas de forma simultânea a partir de classes abertas e fechadas.

Com, isso, na verdade, não se deseja dizer que as preposições são entidades vazias, desvincilhadas de sentido. Mas, é preciso que se esclareça que uma interpretação adequada do enunciado está intimamente ligada ao contexto em que ela ocorre, levando-se em conta, aí, outros elementos importantes, como o TR, o LM e o verbo (EVANS; TYLER, 2004). Observemos os exemplos a seguir (EVANS; TYLER, 2004, p. 2).

a. *The fruit is in the bowl.*

b. *The crack is in the bowl.*

Nesses exemplos, Evans e Tyler (2004) sugerem ser possível observar que, tanto o TR como o LM pode contribuir para o sentido correto do enunciado. No exemplo (a), a ideia é a de que o TR (*the fruit*) está contido dentro do LM (*the bowl*). Já no exemplo (b), o que se denota é que, ao contrário, o TR (*the crack*) é percebido como uma rachadura que faz parte do LM (*the bowl*). Essa rachadura pode ainda estar localizada na parte externa ou interna do pote. Assim, ocorre que, geralmente, os falantes da língua não interpretam uma rachadura que está, de alguma forma, localizada no interior do pote da mesma maneira que as frutas podem estar. “Claramente, nossa interpretação da relação espacial conceitual denotada por uma preposição como o *in* é, em parte, restringida pelo contexto sentencial, ou seja, pelas características das ações ou entidades que são designadas” (EVANS; TYLER, 2004, p. 2).

Os autores também argumentam em contrário à noção de que as preposições podem designar *movimento*. Evans e Tyler explicam que, por muito tempo, se entendeu que as preposições tinham um papel dinâmico e designavam movimento (como em estudos de LAKOFF, 1987; BRUGMAN, 1988; BRUGMAN; LAKOFF, 1988; KREITZER, 1997 apud EVANS; TYLER, 2004). Nas análises realizadas por Lakoff (1987), Brugman (1988) e Brugman e Lakoff (1988) sobre a preposição *over*, os autores consideraram como sentido espacial primário da preposição, distinto e instanciado na memória de longo termo do falante, a noção de “elemento de sentido dinâmico *acima-através*” (EVANS; TYLER, 2004, p. 4) e que esse sentido da preposição *over* evidencia um percurso por onde o TR passa. Tal posição pode ser exemplificada nas frases (a) *the cat jumped over the wall*; (b) *the UFO flew over the city* (EVANS; TYLER, 2004, p. 4).

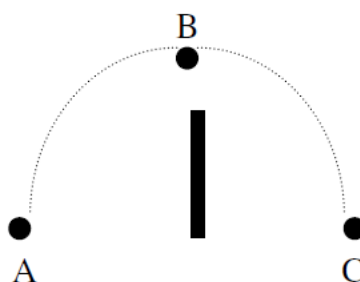
Porém, os linguistas discordam de que a uma preposição e, nesse caso mais especificamente, à preposição *over*, possa ser atribuída a ideia de movimento, juntamente com informação que diz respeito à trajetória. O que se advoga, ao contrário, é que o sentido de movimento surge do tipo de atividade que está sendo estabelecida no enunciado e dos papéis exercidos, tanto pelo TR como pelo LM. No primeiro exemplo (a), o verbo *jump* contribui para a nossa conceitualização da noção de movimento, que, como consequência, envolve uma trajetória (EVANS; TYLER, 2004). Dessa forma, a noção de trajetória *acima-através* estabelecida na sentença não é devido à preposição *over* ou a outros sentidos distintos que possam ser relacionados à preposição, mas, contrariamente, “surge da integração de motivadores linguísticos no nível conceitual” (TYLER; EVANS, 2001, p. 119).

A partir de tal afirmação, devemos entender que as preposições apenas funcionam como *prompts* para os processos de conceitualização e interpretação mais complexos que ocorrerão no nível conceitual, e que terão por base também as experiências e percepções dos seres humanos, as quais, como vimos, são restringidas pela natureza dos corpos que possuímos e, são, portanto, corporificadas (*embodied*).

Essas questões vêm ao encontro do que postulam Evans e Green (2006) quando dizem que, na verdade, é preciso que se entenda que a língua possui um sistema limitado para a expressão de pensamentos e ideias, com um número limitado de palavras e significados convencionais, enquanto, por outro lado, o nosso sistema conceitual é ilimitado. Assim, as unidades lexicais, porque são simbólicas por natureza, servem como motivadores (*prompts*) de processos de conceitualização mais ricos e amplamente construídos (EVANS; GREEN, 2006).

Vejamos um exemplo, extraído de Evans e Green (2006), que ilustra o que acabamos de dizer: a partir do exemplo *the cat jumped over the wall*, nossa interpretação mais convencional seria a de que o gato salta de um lado do muro, perfaz uma trajetória em forma de arco, e aterriza do outro lado muro, como mostra a figura a seguir.

Figura 3 – *The cat jumped over the wall*



Fonte: Evans e Tyler (2004, p. 7).

Entretanto, Evans e Green (2006) explicam que itens lexicais como o verbo *jump* ou a preposição *over* contidos no enunciado não são em si suficientes para que interpretemos o enunciado da forma sugerida, até porque verbos e preposições como essas proporcionam inúmeras interpretações. Nesse sentido, quando falamos que os itens lexicais servem como *prompts*, queremos dizer que eles são apenas parcialmente responsáveis pelo sentido do enunciado, mas que a riqueza de tal interpretação só se completa no conhecimento enciclopédico (de mundo) que o usuário da língua possui e utiliza no processo de interpretação. Com o acesso a esse conhecimento, o usuário da língua é capaz de realizar inúmeras inferências e acessar diversas informações que o auxiliarão a construir essa ampla e complexa conceitualização relacionada ao exemplo acima.

É importante dizer que tais inferências, segundo Tyler e Evans (2003), não se baseiam apenas no que é linguisticamente proferido, mas também em todo um contexto que cerca a produção linguística, como o conhecimento que advém das crenças e intenções daquele que produz a fala, incluindo-se aí a percepção que o falante tem do mundo em que vive. Tal visão, ainda de acordo com os autores, contrasta fortemente com teorias que concebem que a interpretação se dá quase que exclusivamente por meio da informação fornecida pelos itens lexicais individualmente e pela estrutura sintática em que eles ocorrem. Assim, Tyler e Evans (2003) argumentam que os sentidos distintos de uma forma como o



*over* não podem ser considerados “completamente especificados”, como postula Lakoff, mas, ao contrário,

eles são abstrações suficientemente abstratas, tanto que, quando integradas no nível conceitual com pistas contextuais, uma gama de interpretações *online* podem ser derivadas. Tais interpretações, as quais são criadas para propósitos de compreensão local, preenchem os detalhes relevantes da cena sendo especificada. (p. 55)

Porque compreendemos que as inferências realizadas pelo usuário da língua se baseiam também na percepção que este possui do mundo em que vive, argumentamos que nossas experiências são corporificadas (*embodied*), como comentamos brevemente em outros momentos deste trabalho. O conhecimento linguístico que possuímos, como já dissemos, não reflete o mundo diretamente, visto que depende, em grande parte, da forma como experienciamos o mundo onde habitamos, o qual é mediado por nosso sistema perceptual, nossa estrutura biológica e nossa arquitetura neural. Com isso, queremos dizer que nossas experiências e percepções são, de fato, intermediadas por nosso sistema conceitual e são, portanto, conceituais por natureza. Porém, é preciso ter em mente que o mundo real é que se torna responsável por nossas percepções sensoriais e pelas conceitualizações que elaboramos a partir dessas percepções (TYLER; EVANS, 2003).

O que Tyler e Evans (2003) advogam aqui é que, se realmente nossas experiências corporais dão origem ao significado, isto é, à nossa estrutura conceitual, então poderíamos afirmar que os conceitos linguisticamente produzidos deveriam advir da estrutura perceptual que os seres humanos possuem e da forma como percebemos as experiências físico-espaciais. Dessa forma, entendemos que a “experiência físico-espacial fornece muito da estrutura semântica (ou conceitual) fundamental a partir da qual outros conceitos são construídos” (TYLER; EVANS, 2003, p. 24).

Nesse contexto, “a informação que resulta em um sentido ‘dinâmico’ é ditribuída pela frase, em vez de ser devida somente à preposição” (EVANS; TYLER, 2004, p. 4). Ainda, conforme Tyler e Evans (2001, p. 118) explicitam, “a interpretação sentencial é amplamente o resultado de vários processos cognitivos/inferenciais e o acesso ao conhecimento de mundo apropriado”.

Entendendo, de acordo com Tyler e Evans (2003), que os sentidos distintos de uma preposição são relacionáveis entre si de maneira sistemática (o compromisso da polissemia), tem-se por objetivo entender de que maneira e por que novos sentidos associados a uma partícula espacial podem surgir. Tendo em mente que aqueles sentidos que são agora

considerados convencionalizados, encrustados, não existiam previamente, deve-se buscar explicar de que forma eles podem ser associados ao sentido prototípico.

Os autores ressaltam que, seguindo a assunção da LC com relação à natureza comunicativa da linguagem – afinal, utilizamos a língua para nos comunicar –, se “reconhecemos que o que são agora sentidos distintos foram em um momento derivados de e relacionados com um sentido pré-existente (anterior) e se tornaram parte da rede semântica através de rotinização e encrustamento do significado, nós preveríamos que um número de sentidos deveria ser diretamente derivado do sentido primário” (p. 49). Isso porque a hipótese que os autores levantam é a de que, seguindo a discussão de Langacker, o chamado *sanctioning sense* (sentido prototípico) origina sentidos distintos por meio de processo de extensão. Dessa forma, aqueles sentidos que não derivam do sentido primário de forma direta, deveriam ser rastreáveis pelo sentido que, por sua vez, derivou do sentido primário. Para os linguistas, a partir de tal visão de polissemia, reconhece-se, de forma explícita, que a língua está em constante evolução, além de ser um sistema que se baseia no uso.

De acordo com Tyler e Evans (2001, 2004), vários estudiosos que se dedicam ao estudo da extensão do significado de itens lexicais (ex.: BYBEE et al., 1994; EVANS, 2000; HOPPER; TRAUGOTT, 1993; FLEISCHMAN, 1999; SVOROU, 1994; TRAUGOTT, 1989; TYLER; EVANS, 2001b apud) têm percebido que as inferências situadas das quais fazemos uso na comunicação e que, portanto, têm origem como efeito das nossas experiências de mundo, podem se tornar convencionalizadas, encrustadas e, conseqüentemente, associadas ao item lexical identificado com a inferência situada, por meio do uso contínuo, processo este que acaba por gerar um grande número de sentidos distintos associados a um item lexical, como a preposição *in*, por exemplo.

Conforme salienta Tyler (2012), os itens lexicais, de forma geral, e, especialmente, as preposições, raramente aparecem de forma isolada em contextos comunicativos. Pelo contrário, as preposições tendem a aparecer nos mais variados contextos de comunicação. Partindo de uma assunção que tem por base a noção de extensão do significado baseada no uso, hipotetizamos que um falante da língua somente faria uso de um item lexical já estabelecido e convencionalizado com a intenção de esse item lexical significar algo novo se ele soubesse que seu interlocutor teria grandes chances de compreender esse novo sentido por meio de inferências e pistas contextuais.

Sendo assim, afirmam os autores que, a partir do momento em que utilizamos um determinado item lexical, como a preposição *in*, repetidamente, em contextos de comunicação e interação específicos, em que há a realização constante de inferências, há a

tendência de que essas inferências se convencionalizem, se estabilizem e se associem ao item lexical identificado com a inferência, fazendo surgir, como consequência, um novo sentido para a forma lexical *in*. Seguindo Traugott (1989) como base, esse processo pode ser definido como *fortalecimento pragmático* (do inglês, *pragmatic strengthening*).

Nas palavras de Traugott:

o processo de codificar implicaturas pragmáticas é usado na tentativa do falante de regular a comunicação com os outros [...] fortalecimento pragmático e relevância como uso dos termos se refere amplamente à negociação estratégica da interação falante-ouvinte e, naquela conexão, à articulação da atitude do falante. (TRAUGOTT, 1989, p. 51)

Ilustremos tais noções com os exemplos que seguem, extraídos de Evans e Tyler (2004, p. 8);

- a. *She is in the prison.*
- b. *She is a prisoner.*
- c. *She is in prison.*

A cena (a) mostra um TR, *she*, localizado dentro de um espaço delimitado, LM, *prison*. O propósito de lugares assim é o de controlar a liberdade de quem está lá. Portanto, o “estado” de ser uma prisioneira, como denota o próximo exemplo (b), está intimamente relacionado à sensação de se estar em um tipo de lugar que é delimitado. Assim, portanto, o próprio contexto, nossas inferências e o conhecimento de mundo que possuímos são fatores que nos fornecem a implicatura para pensarmos na relação de um determinado estado com um local delimitado. À medida que tal inferência, a qual é motivada através das experiências, se torna recorrente, ela tende a ser considerada como “distinta” da cena que a originou. Então, por meio do uso frequente e contínuo da inferência, ela se torna fortalecida e convencionalizada, gerando, como consequência, um sentido distinto para aquela forma lexical, nesse caso, o *in* (EVANS; TYLER, 2004). Assim, entendemos que o *in* possui, além do seu sentido prototípico de *containment*, um sentido de *estado* associado a ele.

O sentido distinto, quando já convencionalizado na memória de longo termo do falante, pode, segundo os autores, ser utilizado em diversos outros contextos que não tenham nenhuma conexão/relação com o contexto que lhe deu origem.

Tyler e Evans (2003) acrescentam que existe um sentido independente de estado que é, por sua vez, relacionado à preposição *in*, o qual tem origem a partir da correlação

experiencial entre *local* e *estados emocionais*. Portanto, quando os usuários da língua utilizam a partícula *in* para dizer *I am in love*, não se consideram como estando fisicamente envolvidos ou cercados pela emoção. Mesmo que esse item lexical não esteja mais relacionado à correlação experiencial entre local e estados emocionais, tal correlação faz parte das experiências cotidianas dos seres humanos e continuam, por sua vez, emoldurando a compreensão que temos do mundo. Essa correlação experiencial, afirmam os autores, permanecem ativas e disponíveis aos falantes da língua à medida que constroem novas afirmações, como em *I felt completely engulfed by my fears; He felt trapped in his marriage* (TYLER; EVANS, 2003, p. 61).

Portanto, afirmam Tyler e Evans (2003, p. 61) que

sentidos estabelecidos são consistentes com metáforas baseadas na correlação ativa (GRADY, 1997a) que modelam nosso pensamento e são, portanto, refletidas em nosso contínuo uso criativo da língua. No entanto, esses sentidos são convencionalizados e não mais envolvem o falante ativamente, se baseando em conceitualizações metafóricas quando o sentido convencionalizado é utilizado.

Implicaturas que são frequentes e que acabam, por sua vez, se tornando convencionalizadas, podem ser fruto tanto de correlações experienciais motivadas de forma independente, como aquelas que discutimos anteriormente com relação à elevação vertical com o aumento de quantidade, ou a partir da construção de uma cena espacial de uma determinada maneira, ou seja, a partir de um novo ponto de vantagem (TYLER; EVANS, 2003).

Vale ressaltar que, nesse contexto, Taylor (2002) enfatiza que estabelecer os sentidos de expressões complexas e, ainda, no caso de palavras polissêmicas como as preposições, determinar o número de sentidos distintos que um mesmo item lexical deva possuir, pode ser considerado um dos maiores desafios com o qual a SLC se depara. Para Tyler e Evans (2003), saber, ainda, quando o uso representa um significado distinto já estabilizado como sentido na memória de longo prazo do usuário ou simplesmente um significado que é derivado do contexto setencial e construído *online* pode também se tornar um grande desafio.

## **2.6 Modos de representação de uma categoria lexical**

É preciso que se diga, primeiramente, que esta seção está de acordo com Alves (2009) com relação à escolha dos três modelos de rede aqui apresentados. A representação

de uma categoria lexical complexa (polissêmica) a partir de modelos de rede tem sido uma perspectiva amplamente utilizada dentro da abordagem da SLC. Com relação às preposições, mais particularmente, são vários os estudos que se dedicam à análise e à descrição das preposições seguindo tais modelos (BRUGMAN, 1981; BRUGMAN; LAKOFF, 1988; VANDELOISE, 1991, 1994; CUYCKENS, 1991; GEERAERTS, 1992; TYLER; EVANS, 2001, 2004), para citarmos apenas alguns.

A frequente utilização desses modelos, no âmbito do paradigma da SLC como forma de representação das preposições e outros tantos fenômenos da língua se dá à medida que se entende que há neles várias vantagens para se representar uma categoria lexical polissêmica. Uma delas, comentada por Taylor (2006), é que, ao optar pela utilização das redes, o analista não tem a obrigação de fazer uma escolha entre um conjunto de sentidos distintos e um sentido que seja global (esquemático), pois pode incorporar os dois, fator que tonam as redes, nesse sentido, uma forma bastante flexível de se representar o léxico. Outra vantagem do modelo de rede, de acordo com o autor, é que ele permite lidar mais facilmente com casos de polissemia que sejam menos ou mais produtivas. “Sentidos específicos, mesmo quando previsíveis a partir de princípios gerais, seriam incluídos na representação da rede” (TAYLOR, 2006, p. 58).

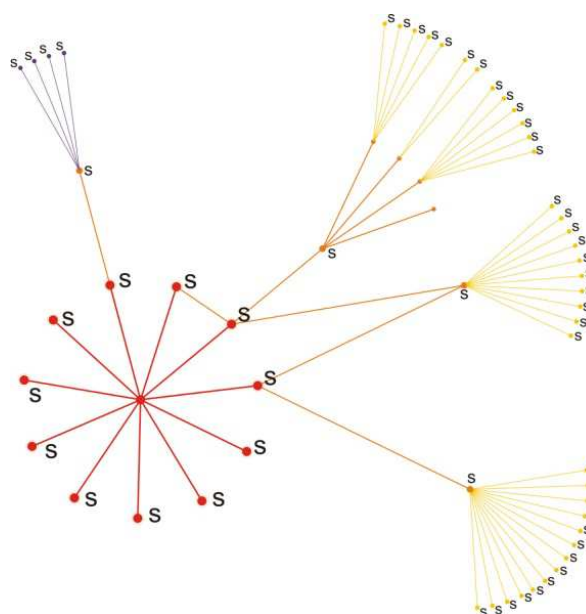
Nesse contexto, Taylor (2006) afirma que o modelo de rede permite uma maior liberdade/flexibilidade de representação do léxico, pois concebe usos que são mais ou menos frequentes; é um modelo flexível no sentido de que pode servir à representação do sentido em vários níveis de generalização, ou seja, é função do analista estabelecer o quanto para cima ou para baixo se deseja avançar na rede, contemplando, assim, sentidos mais específicos e, portanto, polissêmicos, ou sentidos mais globais ou esquemáticos.

Os principais modelos de rede que se prestam à representação de uma categoria lexical polissêmica são (i) *estrutura de rede radial*, (ii) *rede esquemática* e (iii) *rede multidimensional*.

Brugman (1981) foi responsável por implementar a estrutura de rede radial ao propor a descrição da preposição *over* sob essa perspectiva, modelo que, mais tarde, foi expandido e detalhado por Lakoff (1987). Segundo Lakoff (1987), a partir de noções de protótipos introduzidas por Rosch, Brugman apresentou a estrutura de rede radial, a qual se caracteriza por apresentar uma categoria lexical complexa, ou seja, que possui múltiplos sentidos relacionados, os quais são dispostos radialmente, com um centro (sentido prototípico) e, em torno deste, suas extensões (sentidos relacionados ao protótipo). Essas extensões podem ainda funcionar como novos subcentros (*cluster of senses*), que darão origem a novas

relações do tipo protótipo – extensões. Por isso que, de acordo com Brugman, “cada membro não central da categoria ou é uma variante do membro central, ou é uma variante da variante” (BRUGMAN; LAKOFF, 2006, p. 109). Vejamos a seguir a ilustração da rede radial.

Figura 4 – Ilustração do modelo de rede radial



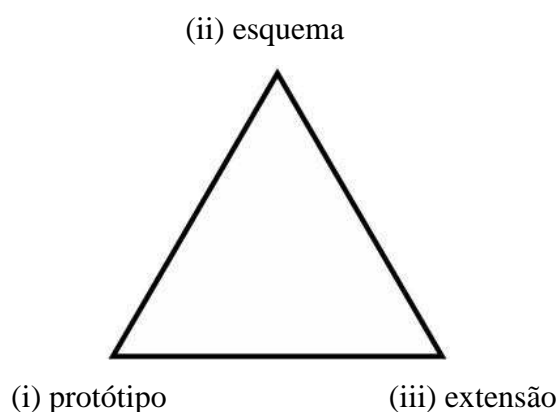
Fonte: Alves (2009, p. 86).

O segundo modelo de rede que nos propomos a apresentar aqui é o modelo de rede *esquemática*, desenvolvida originalmente por Langacker (1987). De acordo com Langacker (1987), a partir da estrutura de rede esquemática, evidencia-se uma preocupação maior em representar o conteúdo conceitual de forma mais flexível, além da tentativa de incorporar os sentidos que são sobrepostos na rede, aspecto tido como um tanto limitado na estrutura de rede radial clássica. O modelo de Langacker pode ser considerado uma síntese da teoria do protótipo e da categorização que se baseia em *esquemas*. Um esquema, segundo o autor, tem uma caracterização abstrata, sendo conciliável a todos os membros da categoria que ele define; assim, ele é uma estrutura integrada que representa o que há de comum em todos os membros que fazem parte dele.

O modelo desenvolvido por Langacker segue a arquitetura gráfica de um triângulo que possui três elementos básicos: (i) o *protótipo*, elemento base da rede e também instância do sentido esquemático; (ii) o *esquema*, sentido mais abstrato e geral da rede, que tem o

papel de elaborar os outros sentidos; e (iii) a *extensão*, também instância do sentido esquemático e extensão do elemento base, o protótipo. Essa estrutura pode ser visualizada na figura a seguir.

Figura 5 – Modelo de rede esquemática



Fonte: Google imagens.

Para o autor, há uma estreita ligação entre o crescimento da rede horizontalmente, por meio de suas extensões, e verticalmente, por meio das esquematizações. O processo de extensão se dá uma vez que são percebidas, pelo falante, semelhanças entre o sentido prototípico (sentido básico) e sua extensão. Tal percepção de similaridade vem demonstrar o que há de comum entre o sentido básico (protótipo) e o sentido estendido, representando, dessa forma, as instanciações do esquema. Entendemos a rede esquemática como mais abrangente, uma vez que, enquanto o modelo de rede radial tende a apresentar o sentido prototípico da rede como o sentido primário que faz surgir todos os outros sentidos, direta ou indiretamente, por meio de suas extensões, o modelo de rede esquemática tende a considerar o sentido prototípico, não como o principal sentido, mas como uma instanciação de um sentido ainda mais abstrato e esquemático, do qual outros sentidos (extensões) poderão se originar se forem encontradas similaridades entre esse sentido prototípico e suas extensões, além do fato de que ambos representam instanciações do esquema.

O terceiro e último modelo de rede que nos propomos a falar aqui são as redes do tipo *multidimensionais*, desenvolvidas por Geeraerts (2006) e escolhida por nós para a representação da preposição *in*, visto que apresenta um maior número de vantagens, detalhadas a seguir.

De acordo com o autor, nesse tipo de rede, a “covariação de mudanças semânticas em diferentes dimensões constituem a espinha dorsal de uma rede baseada em protótipo” (GEERAERTS, 2006, p. 48). Além disso, uma metodologia que se baseie no modelo multidimensional tende a evitar as armadilhas comuns do debate polissemia/monossemia. Segundo Geeraerts (2006), se uma estrutura semântica for pensada de modo que os sentidos distintos sejam importantes (modelo radial), é comum que se questione o número de sentidos que determinado léxico possui. No entanto, se, ao invés disso, a covariação semântica de diferentes dimensões da rede passar a desempenhar papel fundamental, o número de sentidos e/ou os sentidos distintos deixam de ter importância.

Geeraerts (2006) enfatiza que a novidade no campo da CS se dá justamente no fato de que passam a ter importância o todo da estrutura de sentidos relacionados, isto é, a natureza multidimensional da estrutura em questão, e não apenas os sentidos distintos/conexões individuais, comuns nas abordagens do modelo radial. Além disso, para o autor, destaca-se a concepção de protótipos múltiplos, “uma ênfase no papel coesivo dos centros prototípicos dentro de tais estruturas” (GEERAERTS, 2006, p. 352), em vez de um protótipo com papel centralizador dentro da categoria, como ocorre nas estruturas radiais.

Porque se utiliza de uma estrutura mais livre, Geeraerts leva em consideração as conexões possíveis entre os protótipos e os elementos que derivam dele. Contudo, sua maior ênfase sobrecai sobre dimensões múltiplas e co-ocorrentes que fazem parte de uma categoria lexical de múltiplos sentidos (polissêmica). Nesse sentido, a rede multidimensional se distingue consideravelmente de uma rede radial, a qual possui pontos, isto é, significados, leituras e sentidos como elementos centrais da rede, e não dimensões, como se verifica nas redes multidimensionais (GEERAERTS, 2006). Para o autor, o ponto em questão não está relacionado ao formato que essa representação vai ter, mas é do ponto de vista empírico: as descrições de léxicos e construções gramaticais demandam atenção específica quanto à natureza multidimensional das suas conexões semânticas.

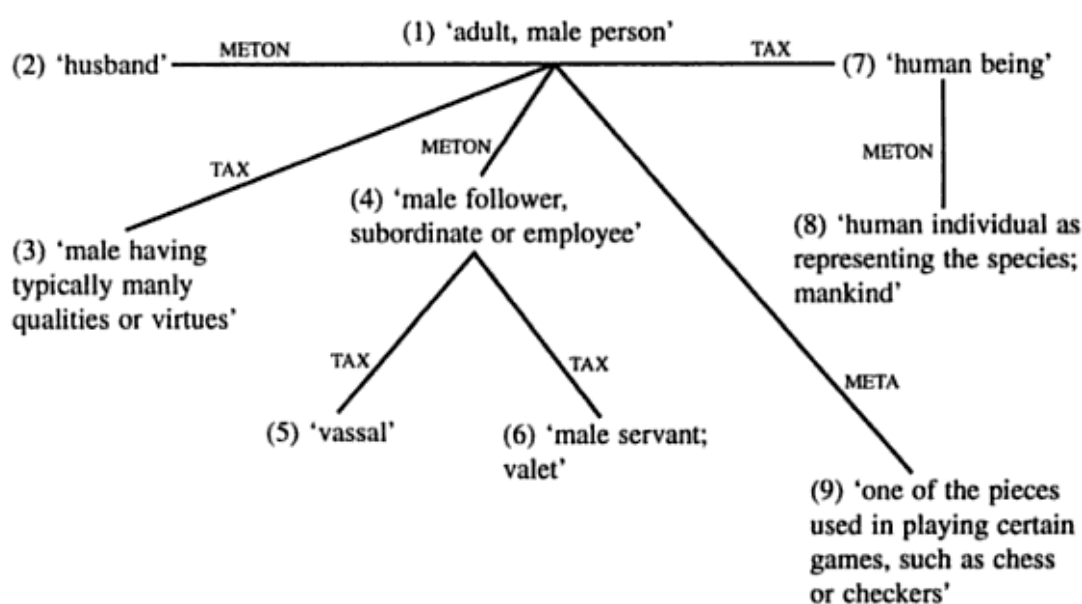
Geeraerts (2006) enfatiza também que, diferentemente de uma estrutura de rede radial (Lakoff, 1987), em que os nós das redes representam sentidos distintos da categoria, o modelo de rede multidimensional apresenta componentes conceituais que co-ocorrem de vários modos. Portanto, “ao invés de conectar sentidos distintos estendidos diretamente ao protótipo ou um ao outro, uma estrutura multidimensional tem que indicar como os sentidos não prototípicos são relacionados uns aos outros pela co-ocorrência de mudanças semânticas nas várias dimensões” (GEERAERTS, 2006, p. 196).



Apresentaremos, a partir de agora, a proposta de *rede multidimensional de polissemia*, desenvolvida por Blank (2003), que se utiliza de redes de polissemia sob um viés predominantemente sincrônico em um de seus estudos, isto é, o autor busca enumerar as relações sincrônicas comuns entre aqueles sentidos relacionados a uma entidade lexical polissêmica. Importante enfatizar que, para o autor, “quando dissermos que uma palavra é polissêmica, isso não significa que todos os sentidos de uma palavra são inter-relacionados ou ‘têm algo em comum’”. Polissemia deveria ser concebida como uma corrente ou uma rede de sentidos” (BLANK, 2003, p. 272).

A partir de análises dos usos em contexto, Blank constrói uma rede de polissemia para o léxico *man*, do inglês, conforme pode-se visualizar na Figura 6.

Figura 6 – Rede multidimensional de polissemia



Fonte: Blank (2003, p. 272).

O que se evidencia a partir da rede apresentada é que, diferentemente de redes do tipo radiais e esquemáticas, que possuem uma estrutura de representação de sentidos mais fechada, as redes multidimensionais, as quais são sincrônicas, segundo Blank (2003), são estruturadas de forma mais livre. Percebe-se claramente, na rede, um sentido prototípico, demonstrado por “(1) adulto, ser masculino”, de onde a maioria do sentido tem origem; sob o nome de META, Blank explicita os sentidos polissêmicos *metafóricos*. De acordo com o autor, “a polissemia metafórica deriva da metáfora como um processo diacrônico. Ambas

são baseadas em uma similaridade mais ou menos saliente entre dois conceitos que pertencem a diferentes, ou mesmo distantes, domínios conceituais” (BLANK, 2003, p. 268). No nosso exemplo, META relaciona *man* com “(1) adulto, ser masculino” e (9) uma das peças para jogar certos jogos”. Já a palavra METON, indica relações do tipo *metonímicas*, as quais “são baseadas em cotiguidade conceitual, ex.: as co-ocorrências típicas e salientes ou sucessão de elementos em frames ou cenários” (BLANK, 2003, p. 269). Ao observar nossa rede, sob esse rótulo, estão as relações entre “(1) adulto, ser masculino” e “(2) marido”; “(7) ser humano” e “(8) humano, como representante da raça humana”; e “(1) adulto, ser masculino” e “(4) seguidor masculino, subordinado ou empregado”. Por último, evidenciamos as relações sob o nome de TAX, as quais denotam as relações de polissemia chamadas *taxonômicas*. Essas se caracterizam por apresentar uma “relação taxonômica concomitante entre dois sentidos, um sendo hiperônimo do outro” (BLANK, 2003, p. 269). Como mostra nossa rede, essa relação ocorre entre “(1) adulto, ser masculino” e “(3) ser masculino, que possui virtudes e qualidades típicas”, e, ainda, a relação é observada em um nível mais específico (visto que o sentido não tem origem no centro prototípico) entre “(4) seguidor masculino, subordinado ou empregado” e os sentidos “(5) vassalo” e “(6) servente masculino, criado particular”.

Para Silva (2006),

a verdadeira natureza da estrutura semântica de uma categoria e, ainda mais, de uma categoria polissêmica tem a forma de um espaço **multidimensional**. Determinado sentido pode assim resultar da combinação de duas ou mais dimensões e, inversamente, uma dimensão pode entrar em diferentes sentidos de um item. **É a análise da multidimensionalidade estrutural o que por vezes falta em algumas descrições cognitivas de categorias semanticamente complexas, como, por exemplo, a famosa preposição *over*.** (grifo nosso, p. 73)

Estamos certos de que são várias as vantagens, muitas delas corroboradas nesta seção, da utilização dos modelos de redes para a representação dos múltiplos sentidos de categorias lexicais polissêmicas. Feitas todas as considerações pertinentes sobre os modelos de rede, faz-se necessário salientar que optamos pela utilização de modelos de rede neste trabalho, visto que percebemos benefícios nessa escolha. Os modelos de rede, até certo ponto, podem representar nossa organização do léxico mental, embora se evidencie ainda muita discussão em torno do modelo mais apropriado a esse fim. Além disso, como mencionamos ao longo desta seção, essas estruturas nos permitem maior liberdade e flexibilidade de representação do léxico e a perspectiva de simbolizar os sentidos nos seus vários níveis de generalização, abrangendo tanto itens mais gerais (esquemáticos) como

mais específicos (polissêmicos), sem que haja malefícios para a estrutura, para relembrarmos algumas das vantagens.

A partir de uma análise que leva em consideração os três modelos aqui apresentados, e, acima de tudo, levando em consideração os propósitos de aplicação da estrutura de rede para a proposta de atividades de ensino-aprendizagem da preposição *in*, entendemos que o modelo de representação mais adequado aos nossos objetivos é, tal como Alves (2009), o modelo de rede *multidimensional*. Essa escolha, segundo Alves (2009), se dá pelo fato, principalmente, de que, diferentemente de outros constructos de rede, esse possui uma estrutura para a representação dos sentidos que se caracteriza por ser mais livre, permitindo a representação das múltiplas dimensões e sobreposições entre os sentidos, nos interessando fortemente, portanto, a noção de *multidimensionalidade* alcançada por esse modelo.

O modelo busca, ainda, representar as conexões possíveis entre os protótipos e seus derivados, mas há uma ênfase, sobretudo, nas dimensões múltiplas e co-ocorrentes na rede. A noção de protótipos múltiplos, em vez de um elemento prototípico centralizador da rede (ALVES, 2009), também pode trazer benefícios para se pensar nas inúmeras situações possíveis no ambiente de ensino-aprendizagem, nas quais se deseje privilegiar diferentes usos preposicionais em diferentes situações de comunicação e em que os vários sentidos de uma mesma preposição, alternadamente, podem ganhar um maior peso estrutural.

## **2.7 Formas de ver cenas espaciais**

Como vimos anteriormente, a organização figura/fundo pode influenciar significativamente na maneira como organizamos uma cena particular para fins de expressão linguística. A organização figura/fundo, segundo Taylor (2002), é apenas um ponto a ser considerado, dentro de uma perspectiva muito mais ampla, que denominamos como a nossa habilidade de construir/interpretar (do inglês *construe/construal*) uma determinada cena ou situação de diversas maneiras.

A partir do momento em que levamos em consideração a importância do *construal* para os fenômenos linguísticos de uma forma geral e, especialmente, para as preposições, passamos a entender o quanto esses itens lexicais e as cenas espaciais entre duas entidades denotados por eles são fundamentadas não somente no uso da língua, mas também na perspectiva do falante com relação à cena, isto é, na forma de ele ver essa cena espacial, além de fatores como o seu ponto de vantagem na situação.

Langacker (2000) afirma que não há um observador que seja onisciente, desencorporificado ou que não se envolva nas situações. A experiência deste é formada, capacitada, além de restringida pela dotação biológica que possui, além de seu desenvolvimento histórico. Ademais, ela é constantemente determinada pela posição ou ponto de vista de quem observa com relação à entidade observada. “Por mais distintos ou distantes que eles sejam, o evento da observação estabelece uma conexão entre eles que inerentemente altera as circunstâncias globais do observado e traz o observador no âmbito da observação” (LANGACKER, 2000, p. 204).

No caso de uma cena espacial, o ponto de vista do falante é fundamental, uma vez que sua posição e/ou ponto de vantagem em uma cena e a relação que deseja evidenciar podem ser determinantes para o tipo de preposição que será utilizada. Retomando os exemplos trazidos por Taylor (2002), em que há a tentativa de descrever a relação espacial entre dois objetos, entendemos que, ao dizermos que *a satellite receiver in a building* está em uma localização diferente de *a satellite receiver on a building* ou uma pessoa *at the corner* está em uma localização bastante distinta de uma pessoa que está *in the corner* (TAYLOR, 2002, p. 43), estamos não apenas categorizando essas relações espaciais, mas também e, muito importante, utilizando de nossa noção de *construal*, do modo como vemos cenas espaciais, com a finalidade de expressarmos nossas perspectivas e cumprirmos com nossos propósitos comunicativos.

Com relação à linguagem, Langacker (2000) diz que o observador pode ser considerado o falante (*speaker*), o qual busca, por meio de sua experiência observacional, interpretar e compreender o significado das expressões linguísticas. Nesse contexto, Langacker afirma que nós todos, enquanto seres humanos, possuímos uma capacidade mental para lidar com a *extensionalidade*, sendo que a extensionalidade espacial pode ser considerada a sua manifestação primeira. Além disso, a *visão* é concebida como uma das principais formas de apreensão do espaço e das configurações espaciais.

A preocupação que de fato ocorre é com as conceitualizações que surgem como significados das expressões linguísticas, as quais têm como conceitualizadores centrais o falante e o destinatário. A forma como conceitualizam uma situação nunca pode ser totalmente neutra, visto que ambos tendem a construí-la seguindo algum modelo, dentre os vários modelos e/ou várias alternativas possíveis (LANGACKER, 2000).

Langacker (2000) enfatiza também que um aspecto importante do *construal* é o grau de especificidade e detalhamento com o qual uma situação é conceitualizada e retratada. O autor explica que esse efeito é similar à perspicácia visual por nós experienciada ao nos

aproximarmos de um objeto que se encontra distante, pois, quanto mais próximos chegamos desse objeto, melhor nos é possível visualizá-lo.

Nesse sentido, Tyler e Evans (2001) enfatizam que a forma como uma cena espacial particular é vista possivelmente determinará sua natureza funcional e também em que sentido ela pode ser significativa. Segundo os autores, toda cena espacial pode ser conceitualizada a partir do que pode se chamar um *ponto de vantagem* particular. De acordo com Langacker (2000), “na visão real, sempre há um *ponto de vantagem* (ou *ponto de visualização*), o lugar no qual o espectador está situado e de onde a cena é vista” (p. 207). O conceitualizador é definido como o ponto de vantagem-padrão, o que sugere, portanto, que uma mesma cena possa ser visualizada ou analisada de diferentes pontos de vantagem.

Outro aspecto a se salientar, de acordo com os autores, é a possibilidade de algumas partes que compõem a cena espacial serem designadas (*profiled*), em vez de outras. Podemos evidenciar essa questão na exposição dos exemplos que seguem. Na frase *the cat is sitting in the middle of the circle*, o TR (*the cat*) está sendo conceitualizado como estando cercado pelo LM (*the circle*); nessa situação particular, conceitualiza-se o LM como o recipiente (*container*), e o espaço que o LM engloba está sendo designado. Diferentemente, em uma frase como *okay everybody, get in a circle*, a parte externa ou a forma do LM é que está sendo designada (TYLER; EVANS, 2001, p. 115).

O parágrafo anterior, apresentado por Tyler e Evans (2001), se refere, mais precisamente, à possibilidade de, em uma cena espacial particular, se chamar a atenção para alguns aspectos/algumas partes de um LM, como mostram os exemplos com a preposição *in*, em que é possível salientar a parte interna de um recipiente ou a sua forma, dependendo do que queremos enunciar.

Evans e Tyler (2005) explicam que, associada à questão anterior está a ideia de que uma mesma cena pode ser representada a partir de diferentes perspectivas. A forma como uma cena espacial é conceitualizada estará intimamente relacionada ao ponto de vantagem físico na cena espacial, e não há dois pontos de vantagem que ofereçam a mesma visão e/ou mesma interpretação da cena. Em uma situação, por exemplo, em que um pano esteja, em relação a uma mesa, cobrindo o topo da mesma, uma cena pode ser construída de modo que se focalize o contato existente entre o pano e a mesa. Em inglês, tal cena provavelmente seria representada da seguinte maneira: *the tablecloth is on the table* (TYLER; EVANS, 2001, p. 115). Por outro lado, a cena visualizada entre o pano e a mesa pode ser organizada de modo que o pano pareça estar obscurecendo, escondendo a mesa da visão do observador. Nessa situação, a cena, em inglês, poderia ser representada pela frase *the cloth is over the*

*table* (TYLER; EVANS, 2001, p. 115). Ainda, uma forma menos comum, porém perfeitamente aceitável, seria a tentativa de colocar a mesa em foco, em vez do pano. Tal situação poderia ser codificada em inglês pela afirmação *the table is under the tablecloth* (TYLER; EVANS, 2001, p. 115). Com esses exemplos, podemos compreender melhor como, à uma mesma cena, se pode atribuir visões e interpretações distintas.

Entendendo o *construal* como um fenômeno relevante para o significado linguístico, percebemos que, de fato, este não pode ser visto como possuindo uma natureza objetiva e um referente particular no mundo, uma vez que o significado está intimamente ligado à forma pela qual a situação é apreendida (LANGACKER, 2008) e, portanto, intimamente conectado às experiências vividas pelo indivíduo e suas percepções do mundo em que vive. Conforme salienta Archard (2008), o significado, sendo antropomórfico e subjetivo, leva em conta não somente as propriedades objetivas que se referem à descrição do objeto, mas também a maneira como o conceitualizador percebe/escolhe construir tal objeto.

Para Archard (2008), o aspecto da interpretação (*construal*) possui papel central para o significado das expressões da língua, indicando a natureza convencional dessas, além da centralidade denotada pelo usuário da língua quando da distribuição de tais expressões linguísticas nos eventos de fala. Langacker (2000 apud ARCHARD, 2008, p. 436) reforça o papel central do usuário nos eventos de fala, afirmando que

não é o sistema linguístico em si que constrói e compreende as expressões novas, mas, ao contrário, o usuário da língua, que direciona para esse propósito todo o arsenal de recursos disponíveis. Além das unidades linguísticas, esses recursos incluem fatores tais como memória, planejamento, habilidade de resolução de problema, conhecimento geral, objetivos a curto e longo prazos, bem como a completa apreensão do contexto linguístico, cultural, social e físico. Uma instância real de uso da língua, resultando em todos esses fatores, constitui o que eu chamo de um evento de uso.

Jean Mandler (apud EVANS; TYLER, 2005), psicólogo de desenvolvimento, elaborou uma pesquisa na qual ele fornece evidência significativa de que há a possibilidade de que a superestrutura semântica responsável pela categorização das preposições seja estabelecida antes mesmo que haja a aquisição da linguagem por parte do indivíduo. Mandler sugere que, porque os humanos possuem uma anatomia altamente desenvolvida, eles compartilham alguns padrões perceptuais comuns. Como a percepção humana é consideravelmente seletiva, os estímulos perceptuais no ambiente não recebem dos humanos o mesmo grau de atenção simultaneamente. Nós, portanto, enfocamos em certos objetos ou ações que nos parecem salientes em qualquer momento, dando uma atenção menor para

outros aspectos da cena. Isso se dá geralmente porque é comum que um cenário de mundo real apresente muitos aspectos para os quais não somos capazes de disponibilizar o mesmo grau de atenção (EVANS; TYLER, 2005).

## 2.8 Elementos funcionais de *containment*

Nesta seção, importa-nos chamar a atenção para os elementos funcionais das preposições, uma vez que se entende que, embora o elemento funcional de *containment* seja o primário, mais representativo e central de toda a categoria e também aquele a partir do qual vários outros sentidos distintos surgem, ele não é o único. Observa-se que configurações espaciais específicas evidenciadas entre duas entidades (TR-LM) tendem a trazer consequências, tanto para o elemento do TR como do LM.

Segundo Tyler e Evans (2003, p. 51),

os elementos funcionais refletem a relação interativa entre o TR e o LM em uma configuração espacial específica (Herskovits, 1986; Vandeloise, 1991,1994). Por exemplo, a relação espacial descrita pela partícula espacial *in* designa a relação em que o TR está cercado pelo LM. Colocado de outra forma, o tipo de LM associado a essa cena espacial é tridimensional por natureza, e o TR está localizado dentro da área limitadora do LM. Como notamos, tal relação físico-espacial interativa tem consequências não triviais; por exemplo, o LM delimita a natureza e a extensão da experiência do TR, tal que o elemento funcional é aquele de *containment*. **É nesse sentido que cenas espaciais são inerentemente funcionais.** (grifo nosso)

Em princípio, os autores, na análise da preposição *in*, trabalham com a ideia de um elemento funcional apenas, aquele a que se atribui o sentido prototípico da categoria, mas eles não excluem a possibilidade de que esse sentido seja associado a mais de um elemento funcional. Em suas palavras, “parece razoável que a experiência humana com uma configuração espacial particular possa ser significativa em diversas maneiras e, portanto, possa ser associada a mais de um elemento funcional” (TYLER; EVANS, 2003, p. 51).

E, conforme veremos ao longo da seção, nos parece que, a partir da experiência dos seres humanos com relações espaciais específicas evocadas pela preposição *in*, outros elementos funcionais, que, por sua vez, acarretam consequências de diversos tipos, surgem.

Importante salientar também que, para uma gama de preposições, a noção de dimensão não é central. Esse não é o caso da preposição *in*, entretanto, afirmam Tyler e Evans (2003), uma vez que ela pode ser considerada sensível a algumas dimensões do LM, isto é, aquelas dimensões que dão origem à noção de limitação (do inglês, *boundedness*). Nesse sentido, um LM limitador/delimitador geralmente nos parece ter três dimensões, a

saber, um interior, um limite e um exterior, como caixas ou salas. Por essa razão, aquelas entidades que não possuem três dimensões não são usualmente pensadas como um LM delimitador, já que elas tendem a não apresentar um interior. Os autores argumentam, contudo, que, como vimos anteriormente, os seres humanos têm a capacidade de construir cenas espaciais de diversas maneiras, habilidade essa que pode se estender para a forma como os indivíduos constroem a dimensionalidade de qualquer ‘coisa’ segundo seus propósitos comunicativos no momento. Assim, ao que parece, a dimensionalidade de uma dada entidade como limitadora não é construída exatamente pela geometria que possui, apesar de ela ser importante. Os indivíduos parecem construir a dimensionalidade de acordo com suas experiências corpóreas e com a forma como interagem com determinados LMs. Vejamos os exemplos que seguem, extraídos de Tyler e Evans (2003, p. 179).

- a. *Turn right **at** George street and go for three blocks.*
- b. *There is a lot of traffic **on** this street.*
- c. *There are several of potholes **in** the street in front of my house.*

Como podemos perceber, em todos os exemplos, o LM é o mesmo, isto é, *street*. Porém, em cada uma das frases, o *construer* (aquele que constrói) interage com o LM conceitualizado de uma forma diferente. No exemplo (a), o LM possui uma dimensão, se trata apenas da referência de um local; no exemplo (b), a entidade física está sendo construída como possuindo duas dimensões, uma superfície plana ou uma passagem que dispõe de uma superfície sólida na qual os carros podem trafegar; já no exemplo (c), *street* se caracteriza por ser uma entidade tridimensional, pois tem uma estrutura interna, identificada pelo *potholes*, estando eles situados não na superfície plana, normal da rua, mas no seu interior, revelando a estrutura interna dela (TYLER; EVANS, 2003).

Como já comentamos aqui, *containment* não é o único elemento funcional presente na preposição *in* (apesar de que, talvez, seja o mais saliente). Ocorre, segundo Tyler e Evans (2003), que o elemento funcional de *containment* é por si só bastante complexo, e envolve diversas consequências funcionais. Assim, para os autores, eles podem restringir, delimitar a noção do TR, como no exemplo da *xícara de café*, apresentado na seção 2.2.1, a qual restringe o movimento do café que está dentro dela em uma localização específica ou, ainda, uma *prisão*, que delimita os movimentos do preso. Há ocasiões, segundo os linguistas, em que a restrição do movimento pode significar *apoio* (*support*), no sentido de que uma flor de corte consegue se manter de pé em virtude de estar plantada dentro de um vaso. Quando os



limites de um recipiente são escuros, eles, conseqüentemente, nos impedem de enxergar além deles ou impede que o interior desse recipiente possa ser visto pelas entidades que estão fora dele, como se verifica com um jardim murado ou uma sala sem janelas.

Além disso, advogam Tyler e Evans (2003), os *containers* podem servir de proteção, como no caso de um cofre de joias. Para aqueles que estão dentro do *container*, este cerca, além de delimitar o espaço onde essas entidades existem. Isso significa dizer, de acordo com os autores, que diferentes tipos de experiências com os *containers* são perfiladas/evidenciadas (seguindo Langacker) por meio dos diversos usos da partícula *in*.

Uma segunda consequência do fato de interagirmos com LMs delimitadores é que eles podem também ser considerados objetivos (*goals*). Como exemplo, Tyler e Evans (2003) explicam que, para grande parte das pessoas, após um dia de trabalho, seu objetivo, ou *goal*, pode ser o de chegar em casa, descansar, relaxar, e o local (*salient space*) onde essas atividades acontecem é geralmente um LM limitado, ou seja, o local onde as pessoas moram. Dessa forma, o fato de estarem em um local que seja delimitado, saliente, pode ser conceitualizado como o atingimento de um objetivo. Ainda, uma terceira forma de interação com espaços delimitados, explicam os autores, é nossa emersão desses locais, no sentido de que saímos do lugar onde moramos todos os dias. Importante salientar, nesse contexto, que todos esses elementos funcionais que identificamos a partir da preposição *in* são construídos levando em consideração, primordialmente, as experiências do falante nos eventos de comunicação, seus propósitos comunicativos e, por consequência, a perspectiva com que vê a cena espacial com a qual está envolvido.

Com relação à preposição *in*, Vandeloise (1991, 1994 apud Tyler e Evans, 2003), ao discutir sobre os elementos funcionais de *containment*, “oferece uma elegante demonstração de que os componentes espaciais não podem ser equalizados unicamente com elementos espaciais” (p. 180). O autor compreende que a figura 7 (mostrada a seguir) poderia ser conceitualizada como sendo uma garrafa (*bottle*) ou uma lâmpada (*light bulb*).

Figura 7 – *Bottle* ou *light bulb*

Fonte: Tyler e Evans (2003, p. 180).

Porém, deve-se entender que, enquanto é bastante possível descrever a relação que existe entre *light bulb* (TR) e *socket* (tomada), conceitualizado como LM, como em *the bulb is in the socket*, não nos é possível descrever a relação que existe entre a garrafa (*bottle*) e o seu respectivo LM, a partir de uma relação denotada pela preposição *in*, como em *the bottle is in the cap* (TYLER; EVANS, 2003). Então, Vandeloise advoga que, como as relações observadas entre os TRs e LMs nas duas afirmações são similares, apenas a *configuração espaço-geométrica* não consegue dar conta da relação evidenciada pelo *in*, ou outra preposição. Portanto, o fator que nos faz aceitar e/ou rejeitar uma das orações deve ser *funcional*, pois, “enquanto a tomada exerce uma força sobre a lâmpada e determina sua posição, o oposto ocorre com a tampa e a garrafa” (VANDELOISE, 1994 apud TYLER; EVANS, 2003, p. 181), isto é, “não apenas é a posição e, portanto, o sucesso no funcionamento da lâmpada contingente em estar *em/na* (*in*) (contido na) tomada, mas também a tomada impede que a lâmpada caia no chão e, portanto, oferece um elemento de restrição ou apoio. Em contraste, a posição e o funcionamento bem-sucedido da garrafa não está contingente em estar *na* (*in*) tampa” (VANDELOISE apud TYLER; EVANS, 2003, p. 181).

Herkovitz (1986, 1988 apud TYLER; EVANS, 2003) também percebeu que somente as relações espaço-geométricas não são o bastante para evidenciar todos os usos espaciais utilizados com as preposições. A autora observou que, com a preposição *in*, por exemplo, diversas cenas espaciais podem ser aplicadas, nem todas necessariamente têm que denotar um TR que esteja contido em um LM. Como exemplo, a autora comenta que o *in* pode evidenciar uma cena como *the pear is in the bowl*, mostrando que há tantas frutas no pote abaixo das peras que elas estão acima da borda do pote e, por isso, não exatamente dentro do pote. Porque os falantes nativos utilizam o *in* a fim de descrever uma cena como essa explica que outros princípios, além dos que apenas dizem respeito a espaços geométricos, estão envolvidos. Esse último parágrafo se refere a um dos usos bastante frequentes evidenciados

com o sentido prototípico de *containment* da preposição *in*, que é a *inclusão parcial*, a noção de que não necessariamente uma entidade física (TR) tem que estar plenamente contida no LM para que se faça uso dessa preposição. Por essa razão, considerar as situações comunicativas, as diversas situações de uso das preposições e as perspectivas dos falantes se torna tão essencial.

Assim, Tyler e Evans (2003, p. 181) explicam que

embora sua solução particular em postular níveis múltiplos de abstração e um conjunto especial de princípios pragmáticos difere em certas maneiras da noção de elemento funcional de Vandeloise, seu reconhecimento de que um componente crucial do significado espacial associado com partículas espaciais se relaciona com a forma com que interagimos com as configurações espaciais – o que nós chamamos de cenas espaciais – é consoante com o espírito do trabalho de Vandeloise e, de fato, com o nosso próprio.

“Uma pergunta recorrente com relação ao *containment* tem sido o quão completamente um TR deve estar cercado pelo LM a fim de ser construído como *contido* ou *contained* (Herskovits, 1988; Vandeloise, 1994, etc).” (TYLER; EVANS, 2003, p. 182). Isso se refere, enfatizam os autores, a como o *in* pode evidenciar uma relação espacial em que o TR está totalmente contido pelo LM como em *the sweater was in a beautifully wrapped box*, mas também uma relação em que apenas parte do TR está envolto pelo LM, como em *the light bulb is in the socket*. Por essa razão, mais uma vez, Tyler e Evans (2003) “argumentam que o reconhecimento do aspecto funcional associado a uma partícula espacial, bem como a flexibilidade na interpretação (*construal*) humana das propriedades pertinentes de qualquer entidade física é crucial para a compreensão do uso das partículas espaciais que mediam relações com LMs limitadores” (p. 182).

## 2.9 Síntese do capítulo

Neste capítulo, trouxemos diferentes elementos e princípios que nos auxiliaram a compreender as preposições à luz da LC e entender como elas são descritas. A partir do que vimos, devemos entender as preposições como categorias lexicais complexas, isto é, polissêmicas, uma vez que possuem múltiplos sentidos relacionados, os quais são geralmente representados por meio de redes semânticas. No caso particular deste trabalho, a rede multidimensional se mostrou a melhor opção como forma de representação da categoria *in* por termos percebido vantagens na sua utilização, tendo em mente, especialmente, nosso

propósito, que é o de elaborar atividades de ensino-aprendizagem desse item lexical em questão.

Vimos que essa categoria não pode ser vista como rígida e/ou arbitrária, mas como possuindo limites imprecisos, uma categoria flexível e difusa, em que os membros (sentidos) da categoria não possuem um *status* único, mas apresentam graus de prototypicalidade, isto é, alguns sentidos dentro da categoria podem ser considerados mais centrais, representativos ou prototípicos do que outros.

Juntamente com essas questões, devemos compreender as preposições em termos de cenas espaciais, uma relação que é, sobretudo, conceitual e que se fundamenta tanto na interação espacial como nas experiências vividas pelos indivíduos. Porque as relações espaciais têm por base também as experiências e percepções dos seres humanos é que se torna essencial compreender o papel das informações sentenciais, do contexto e do conhecimento enciclopédico do usuário para uma interpretação rica, complexa e adequada das preposições, além das inferências que realizam, as quais influenciam diretamente, por exemplo, nos processos de extensão dos sentidos desse item lexical.

Acima de tudo, devemos ter em mente que as preposições envolvem entidades que se relacionam de uma maneira configuracional que é bastante específica e que, nesse sentido, alguns elementos nessa relação tendem a se destacar, ser o foco da atenção ou a figura em oposição a um fundo, que geralmente fica em segundo plano, mecanismo que, como vimos, está diretamente relacionado às diferentes formas pelas quais vemos/construímos cenas espaciais de acordo com nossas perspectivas, pontos de vantagem e propósitos comunicativos. Por último, não podemos deixar de destacar os elementos de *containment* que são relevantes para mostrar os papéis funcionais que uma preposição como *in* desempenha e como esses elementos estão associados à nossa compreensão e interação com o mundo e com as entidades em uma cena espacial.

### 3 LINGÜÍSTICA COGNITIVA E ENSINO

#### 3.1 Considerações iniciais do capítulo

Neste ponto do trabalho em que chegamos, apresentamos noções que nos auxiliam a compreender o paradigma da LC, a visão das preposições a partir dessa perspectiva teórica e as especificidades e peculiaridades que a tornam uma abordagem descritivamente rica, radicalmente diferente de abordagens consideradas de caráter mais tradicional. Nesse contexto, importa-nos, agora, buscar entender que a LC, além de uma teoria produtiva para a descrição de estruturas linguísticas, pode se mostrar também bastante frutífera para pensar o ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, para explorar o ensino-aprendizagem da preposição *in* da língua inglesa.

Para Tyler (2012), a aprendizagem de línguas por parte do aprendiz adulto que se dá em ambientes instrucionais de L2 ou LE se torna mais difícil, tendo em vista que elementos relevantes e sistemáticos de uma língua são ignorados por visões tradicionais, visão essa que tem dominado a maioria das gramáticas descritivas e pedagógicas que baseiam pesquisas em L2, além dos materiais de ensino pelos últimos 50 anos. O que, portanto, a LC vem a oferecer é, segundo o autor, uma visão mais compreensível da natureza da língua, de como ela se estrutura e se organiza, compreensão essa que se caracteriza por ser mais exata, clara e completa do que aquelas fornecidas pelas gramáticas tradicionais.

Para que, então, se cumpra com o objetivo geral deste trabalho e com o objetivo específico deste capítulo, que é o de *explorar o potencial e as contribuições da LC para o ensino-aprendizagem da preposição in*, pretende-se responder à seguinte pergunta: *O que a LC propõe para o ensino de línguas em termos de princípios e metodologia que pode ser utilizado para a preposição in?*

Com esse propósito em mente, o capítulo se estrutura da forma descrita a seguir.

Na seção 3.2, começamos por contemplar noções mais gerais sobre as preposições, discutindo elementos concernentes a elas com o tópico *Desafios para o ensino-aprendizagem das preposições*. Em 3.3, com o tópico *Contribuições da LC para o ensino-aprendizagem de línguas*, desejamos apontar as contribuições da LC para o ensino de línguas, contemplando aspectos como implicações do modelo baseado no uso da LC; a importância da “motivação” e as noções de *construal* e *formas de ver cenas* para o ensino de línguas. Discutimos, ainda, nessa mesma seção, o fenômeno da categorização, protótipos,

redes e polissemia e suas contribuições para o ensino de línguas; as formas de instrução e sua relação com o ensino de línguas sob a perspectiva da LC, focalizando na discussão de como os pressupostos teóricos da LC têm sido utilizados, se sozinhos ou em parceria com outros modelos teóricos de ensino contemporâneos e quais as consequências disso para o ensino de línguas; e, no processo de *dual coding*, o uso de imagens, *physical enactment* e o tipo de conhecimento que as imagens proporcionam. Na seção 3.4, abordamos o tópico *Discussão sobre as variáveis de aprendizagem: a quais perfis de alunos as percepções da LC beneficiam*. Em 3.5, contemplamos aspectos que dizem respeito à *Aprendizagem distribuída*. Na seção 3.6, intitulada *Como a proposta da LC tem sido aplicada: descrição e análise de experimentos*, relatamos alguns estudos que buscam mostrar como a LC tem sido aplicada. Em 3.7, importa-nos salientar *Algumas críticas/ressalvas quanto aos experimentos realizados dentro do paradigma da LC*. Na seção 3.8, trazemos *Algumas considerações sobre a perspectiva da LC* e, em 3.9, finalizamos com a *síntese* deste capítulo.

### **3.2 Desafios para o ensino-aprendizagem das preposições**

Buscamos, primeiramente, compreender o objeto de estudo deste trabalho, suas características gerais, desafios, as interferências cross-linguísticas e as dificuldades que essa estrutura da língua implica, bem como o tratamento geralmente concedido a ela por abordagens mais tradicionais, para então focalizarmos mais aprofundadamente em todos os elementos que devem ser levados em conta quando se opta por olhar para diversos fenômenos da língua a partir da visão da LC.

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) explicam que as preposições em inglês se constituem como morfemas independentes, ou seja, elas não se constituem como afixos flexionais conectados e/ou vinculados, como se verifica em outras línguas. Elas recebem o nome em inglês de *preposition* (preposição), uma vez que elas se caracterizam por preceder o substantivo (*pre-position*). Isso não significa dizer, porém, que essa estrutura da língua siga sempre esse formato, já que podemos verificar um exemplo como *Who(m) are you speaking to?* (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 402), em que a preposição pode vir conectada a um pronome interrogativo quando este se encontra na posição inicial da pergunta.

De acordo com as linguistas, as preposições podem ainda desempenhar diferentes papéis em uma oração, no sentido de que elas podem se tornar substantivos adverbiais, como em *He gets off work at night*, modificadores nominais, *the mayor of Philadélphia*, ou, ainda,

seguirem verbos ou adjetivos, *she is in school* e *she is good at math*, respectivamente (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 402).

As preposições, segundo Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), em sua maioria, são representadas por palavras únicas. Contudo, é importante que se diga que essa não é uma característica universal delas, uma vez que algumas preposições são constituídas de duas ou mais palavras, mas que funcionam como palavras únicas. Esse é o caso de preposições como *because of*, *out of*, *on top of* e *in front of* (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 402). As linguistas comentam também que há preposições que, ao contrário, eram constituídas por duas palavras e se tornaram apenas uma: *into* e *onto*, por exemplo.

Algumas preposições ocorrem, frequentemente, com determinados verbos e adjetivos, a saber, *to consist of*, *to substitute for*, *to be dependent on*, *to be afraid of* (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 402).

Há casos, ainda, em que o uso de um mesmo verbo com preposições diferentes acarretará sentidos diferentes: *you should provide **for** your old age now* (fazer provisões para) e *the Red Cross provided us **with** blankets* (dar cobertores para) (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 403). Por outro lado, é também possível que, às vezes, duas preposições diferentes sejam usadas com um único verbo de forma a não mudar o significado do enunciado: *Joe competes **with/against** his older brother too much* (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 403).

É importante que se saliente que não é nosso propósito esgotar as características e formas de usos das preposições de acordo com visões mais tradicionais, uma vez que as explicaremos seguindo os pressupostos da LC; teoria escolhida para este trabalho, por isso, apenas algumas das principais situações em que as preposições são utilizadas foram aqui exemplificadas.

Agora que demonstramos, de forma geral, as características básicas das preposições e suas formas, passamos a falar de alguns dos aspectos mais importantes e que tornam difícil a compreensão das preposições por parte dos aprendizes de uma LE. A verdade é que, mesmo aqueles indivíduos que já alcançaram um bom nível de conhecimento da língua inglesa (pré-avançado e avançado), continuam tendo problemas com preposições como *in*, *on* e *at*, por exemplo. Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) salientam algumas das razões para tal dificuldade.

As autoras comentam que uma das razões para tal dificuldade é que várias outras línguas têm o funcionamento das preposições realizado por meio de flexões. Já a língua inglesa, porque perdeu um grande número dos seus afixos flexionais com o passar dos anos,

acabou delegando às preposições a função de demonstrar as relações. Elas citam como exemplos que denotam essa relação, a preposição *of*, que, dentre suas funções, pode exercer o papel de marcar posse, ou a preposição *by*, responsável pela função de pôr em evidência um substantivo como o agente da voz passiva. Dessa forma, apesar de os alunos, em sua maioria, conhecerem tais funções da língua, eles devem aprender novas formas para denotá-las na língua inglesa.

Um segundo ponto que também tende a trazer dificuldades para os aprendizes do inglês é o fato de que geralmente o significado das preposições não é universal, ou seja, eles não possuem a mesma correspondência em línguas diferentes, mesmo naquelas línguas relativamente próximas. Vejamos a seguinte situação: *English to = German zu; English at = German an (or in or bei)*, (mas) *John is at home = John ist zu Hause* (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 401).

Segundo Evans e Tyler (2005), outra incompatibilidade pode também ser evidenciada entre o inglês e o francês. A preposição *in* do inglês, utilizada para denotar relações espaciais, corresponde a pelos menos três outros sentidos na língua francesa (*dans*, *sous* e *sur*), como podemos observar nos exemplos que seguem: *La femme est dans La pièce* (the woman is **in** the room) ‘the woman is **in** the room’; *La femme marche sous La pluie* (the woman walks **under** the rain) ‘the woman walks **in** the rain’; *La femme est sur La place* (the woman is **on** the square) ‘the woman is **in** the square’. As gramáticas geralmente concebem a preposição *in* como uma equivalente ao *dans*. Entretanto, é possível que, às vezes, a preposição *in* tenha como seu equivalente a preposição *sur* (on), ou, ainda, a preposição *sous* (under) (EVANS; TYLER, 2005).

Evans e Tyler (2005) explicam que, uma vez que uma cena, por exemplo, espacial, pode ser construída de diversas maneiras, como vimos no capítulo anterior, as línguas, que se caracterizam por ser sistemas de conhecimento já convencionalizados, estabeleceram formas para definir quais aspectos de uma cena privilegiar. Como consequência, as línguas possuem códigos distintos para representar suas cenas espaciais, fato observado por pesquisadores como Pederson e outros (1998) e Bowerman (1996 apud EVANS; TYLER, 2005). Assim, postula-se que, em vez de retratarmos as preposições existentes em diferentes línguas como possuindo diferentes *significados*, pode ser mais frutífero levar em consideração que as línguas tendem a salientar partes diferentes de uma mesma cena ou de uma cena similar (EVANS; TYLER, 2005).

A construção de uma L2, afirmam Ellis e Cadierno (2009 apud TYLER, 2012) é algo mais complexo do que a construção de uma L1, uma vez que o aluno, ao dar início à



aprendizagem de uma L2, já traz consigo uma língua totalmente construída e, portanto, para que aprenda uma L2, necessita passar por um processo de reconstrução. Tal tarefa é mais complexa, visto que “as categorias e construções da L2 estão em competição direta com aquelas da L1 do aluno e estas [frequentemente] representam formas alternativas de construir a mesma realidade” (ELLIS; CADIerno, 2009 apud TYLER, 2012, p. 85).

Os autores salientam, ainda, que a transferência de uma L1 está presente em todos os aspectos da aprendizagem de uma L2, no sentido de que as memórias mais antigas estão em interferência com as novas, e o contrário também é verdadeiro. “Pareamentos de forma-significado estabelecidos na L1e *construals* encrustrados conspiram em influenciar a atenção do aluno e, portanto, o processamento do insumo em L2” (ELLIS, 2008 apud TYLER, 2012, p. 86).

Questões de transferências como essas apresentadas nos parágrafos anteriores são constantes com relação às preposições, especialmente, talvez, com as preposições *in*, *on* e *at*, quando se pensa na aprendizagem de inglês por falantes adultos de português. Isso porque conceitualizamos e lexicalizamos as preposições de forma diferente em diferentes línguas. Enquanto que, na língua portuguesa, utilizamos basicamente a junção de em+ a(s)= (na/nas) ou em+o(s)= no/nos para representar uma gama de relações espaciais locativas, na língua inglesa, a conceitualização dessas mesmas relações espaciais se dá de forma distinta, de modo que temos, portanto, pelo menos três preposições – *in*, *on* e *at* – para designar tais relações, as quais, ao serem utilizadas, levam muito em consideração a perspectiva do falante na cena/evento, seu ponto de vantagem e seus propósitos comunicativos, já que, dependendo da forma com que o falante olha/constrói uma cena, seu ponto de vantagem e o que deseja enunciar, uma preposição diferente será escolhida. Tal forma de construção fica evidente quando pensamos que, para um mesmo cenário/situação, podemos utilizar preposições distintas e, conseqüentemente, lhe atribuir sentidos totalmente distintos, como vimos no exemplo de Tyler e Evans (2003, p. 179) na seção 2.9 com o léxico *street*. Ao priorizarmos que cada língua, em sua origem, fornece formas distintas para que uma mesma realidade/cena seja construída, proporciona-se novas perspectivas para a análise entre as línguas (cross-linguística) e a ideia de que, quando se aprende uma L2, na verdade, se aprende formas alternativas de construir uma mesma realidade, o que significa que há muitas oportunidades para influências cross-linguísticas.

Conforme afirma Tyler (2012), estudos que buscam enfatizar as influências cross-linguísticas para a aprendizagem de línguas não foram ainda realizados, embora já se tenha muito conhecimento sobre como a perspectiva da LC estrutura o curso da aquisição de uma

L2. Nesse sentido, talvez, uma das áreas mais produtivas que analisam as influências cross-linguísticas seguindo a teoria da LC seja o trabalho realizado por Talmy (1983, 1988, 2000a, b) sobre a associação que existe entre a percepção espacial e as línguas, principalmente com relação às diferenças com que línguas distintas constroem eventos de movimento.

Talmy (1985 apud) e Slobin (1996 apud) descobriram, por exemplo, que as línguas podem variar na forma como descrevem “forma de movimento” (GRUNDMANN; LITTLEMORE, 2010, p. 2). No inglês, caso em que a língua é do tipo satélite (*satellite-framed*), o modo/maneira é atribuído ao próprio verbo, como percebemos em “*crawl along a tunnel*”, “*slide out of a hole*”, “*creep round haunted house*”. Já naquelas línguas que são estruturadas por verbos (*verb-framed*), como se evidencia com o espanhol, por exemplo, a ênfase geralmente se dá na direção do movimento, se mencionando o **modo** mais tarde. Então, na língua espanhola, as pessoas tendem a dizer “*move along a tunnel in a crawling manner*”, “*leave the hole in a sliding manner*” (GRUNDMANN; LITTLEMORE, 2010, p. 2).

Em um estudo realizado por Slobin (2000 apud GRUNDMANN; LITTLEMORE, 2010), ele percebeu que, ao serem solicitados a contar uma história, os falantes de uma língua do tipo satélite focalizaram mais o modo do movimento, enquanto que os usuários de línguas estruturadas por verbos se ativeram mais às direções. Esses fatores, de acordo com Grundmann e Littlemore (2010), trazem implicações para o ensino e podem auxiliarnos a compreender o porquê de falantes da língua espanhola aprendendo inglês encontrarem bastante dificuldade com verbos que expressam forma de movimento, principalmente na fase mais inicial de desenvolvimento da língua, circunstância em que a L2 ainda sofre mais influência da L1. Essa dificuldade, ainda de acordo com a autora, pode se dar ao fato de que os usuários da língua espanhola estão acostumados a construir uma cena/evento de uma maneira e encontram dificuldades em superar isso quando se deparam com uma forma diferente no inglês.

A partir de afirmações como essas, notamos a importância que a adoção de determinada perspectiva, determinado modo de ver uma cena, tem para a estrutura linguística e os efeitos que suscita, principalmente se pensarmos nas questões de transferência entre determinada L1 e o inglês, por exemplo. Com relação ao português, evidencia-se a mesma interferência, já que, como o espanhol, o português também é uma língua tipo *verb-framed* e imagina-se, portanto, que os alunos provavelmente vão se deparar com o mesmo tipo de dificuldade quando aprendendo verbos de movimento na língua inglesa. Dessa forma, entendemos que o professor ter conhecimento sobre interferências

como essas entre uma L1 e a L2/LE pode auxiliar seu aluno, no sentido de chamar a atenção dele para fenômenos como esses, os quais são construídos de forma distinta nas duas línguas. Isso é o que também enfatizam Grundmann e Littlemore (2010) quando dizem que

diferentes visões de mundo estão imbuídas em diferentes línguas, o que significa que os aprendizes podem desenvolver “hábitos cognitivos” (Hunt; Agnoli, 1991) como resultado de terem adquirido sua primeira língua, os quais podem ter que ser desconstruídos ou, pelo menos, trazidos para a atenção do aluno, a fim de facilitar o aprendizado de uma segunda língua. Quando eles querem expressar pensamentos em uma nova língua, eles podem ter que reempacotá-los de uma forma levemente diferente. (p. 2)

Com relação às preposições em inglês, fatores que dizem respeito às diferenças nas conceitualizações, lexicalizações e modos de construir cenas espaciais tendem a trazer bastante dificuldades aos alunos nativos do português, como comentamos anteriormente. Entende-se que o professor ter um bom conhecimento, não somente sobre as preposições na língua inglesa, mas também sobre fatores de transferência entre as línguas, pode ser muito útil na sala aula, de modo que ele possa focalizar, chamar a atenção desse aluno para tais diferenças, tentando, ao mesmo tempo, desmistificar o pensamento tão arraigado que eles possuem sobre a arbitrariedade das preposições, ao mostrar que, de fato, elas podem ser relacionadas de forma motivada e seguir princípios de sistematicidade, como demonstra a abordagem da LC.

Evans e Tyler (2005) comentam que o fato de as preposições não possuírem correspondência entre línguas distintas as torna ainda mais difíceis de serem apreendidas quando a relação que se evidencia não é a espacial, mas, sim, um sentido que vai além do espacial, denotando uma relação mais abstrata. Os linguistas explicam que, ao seguir-se uma técnica de ensino mais tradicional, o foco das preposições se direciona no sentido de saber de que forma o significado de uma preposição pode variar de acordo com cada contexto. Além disso, tais equivalentes são vistos de forma arbitrária e idiossincrática, o que faz com que os alunos tenham que recorrer à memorização de regras e de listas de exceções como única forma de aprendizagem.

As visões mais tradicionais tendem a ver as preposições como arbitrárias, idiossincráticas, e cuja semântica é complexa de ser caracterizada, “com toda a regularidade e produtividade associada à língua ocorrendo na sintaxe” (EVANS; TYLER, 2004, p. 2). Para corroborar esse ponto de vista, Chomsky (1995 apud EVANS; TYLER, 2004) diz: “eu

entendo o léxico em um sentido tradicional: como uma lista de ‘exceções’, quaisquer que não sigam os princípios gerais” (p. 2).

Assim, as abordagens tradicionais primam pela aprendizagem de um sistema de regras em si mesmo, isolado e desconectado de outros processos cognitivos mais gerais, nos quais os sentidos distintos do léxico são vistos como unidades lexicais distintas e a polissemia é vista como listas de palavras totalmente arbitrárias que, acidentalmente, possuem a mesma estrutura fonológica (TYLER; EVANS, 2001).

Os usos das preposições tendem a ser variáveis, o que significa que, mesmo falantes proficientes de língua inglesa podem utilizar preposições diferentes para expressar um mesmo significado, como em *going out to lunch* ou *going out for lunch* (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 401). As variações podem de fato ser problemáticas, principalmente quando o que os falantes nativos seguem como regra é o que dizem as normas prescritivas.

Finalmente, Evans e Tyler (2005) ressaltam também que a semântica das preposições pode ser um tanto difícil de caracterizar. Em uma primeira observação, diferenças entre as preposições *over* e *above*, por exemplo, podem não ser percebidas. Por um lado, uma frase como *the picture is over the mantle* poderia ser substituída por *the picture is above the mantle*, mantendo o mesmo significado. Por outro lado, o exemplo *Mary crawled over the bridge* significaria algo diferente de *Mary crawled above the bridge* (EVANS; TYLER, 2005, p. 2).

Tornam-se evidentes os motivos pelos quais as preposições são consideradas uma das estruturas da língua inglesa que representam maior dificuldade para os aprendizes. No entanto, percebe-se que, apesar da reconhecida complexidade que essa estrutura da língua representa, pouquíssima atenção tem sido dada a ela. Uma pesquisa em 10 dos livros de ensino de língua inglesa que estão atualmente em circulação demonstrou que nenhum apresenta e/ou discute esse tópico (TYLER; EVANS, 2004).

Taylor (1995) salienta que as preposições estão entre os itens mais polissêmicos da língua, uma vez que apresentam inúmeros sentidos distintos que se relacionam entre si e que, provavelmente, qualquer aprendiz de língua inglesa confirmará que a polissemia dessa estrutura da língua se aproxima do que se pode considerar caótico.

As preposições, sem dúvida, são de difícil compreensão pelos estudantes de uma língua estrangeira, mas são, sobretudo, um desafio para o professor de língua inglesa que se vê cercado de milhares de sentidos e usos possíveis para uma preposição como o *in*, por exemplo, e encontra sérias dificuldades em tentar proporcionar ao seu aluno a construção

desse conhecimento e a apropriação desses itens lexicais da língua, principalmente porque não encontra bons materiais e/ou métodos nos quais possa se apoiar para o desenvolvimento dessa tarefa. Como corrobora Taylor (1995), “o uso preposicional é idiomático, e ‘simplesmente tem que ser aprendido’. A polissemia preposicional, em outras palavras, é reduzida à homonímia” (p. 109).

Ao discordarmos, portanto, da visão dessas abordagens que veem as preposições de forma arbitrária, idiossincrática, cujos sentidos não possuem qualquer relação, assumimos a decisão de olhá-las e, conseqüentemente, explicá-las a partir da perspectiva teórica da LC, uma vez que essa teoria se opõe radicalmente à posição de abordagens tradicionais, trazendo formas diferentes de conceber e pensar a linguagem, explicações mais claras aos profissionais que se dedicam ao ensino de línguas estrangeiras, além de perspectivas mais positivas e resultados benéficos aos alunos inseridos nesse contexto.

### **3.3 Contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino-aprendizagem de línguas**

Qualquer maior inovação na teoria linguística é obrigada, mais cedo ou mais tarde, a ter um impacto na área de ensino de línguas. Não há dúvidas – e isso é verdade especialmente se nós tomarmos uma ampla visão da história da Linguística – o personagem inovador da linguística cognitiva é menos dramático do que alguns dos seus expoentes atuais querem os fazer. Mesmo assim, há pouca dúvida de que o trabalho de Lakoff, Langacker, Talmy e tantos outros de fato represente uma ruptura maior com o paradigma gerativo-transformacional, o qual tem dominado a corrente principal da linguística acadêmica durante a metade do século passado. Agora que o movimento da linguística cognitiva cresce em força e autoconfiança, é simplesmente natural que os estudiosos estejam se direcionando para as possíveis aplicações pedagógicas do método. (TAYLOR, 2008, p. 37)

No capítulo anterior, vimos, a partir de noções de categorização, de figura e fundo, de protótipos, da representação das categorias em redes semânticas polissêmicas, do papel essencial do contexto para o sentido das unidades linguísticas e de formas de ver e construir cenas espaciais, entre outros, porque a LC se mostra um paradigma consideravelmente mais avançado e completo para explicar de forma clara e detalhada os vários fenômenos de uma língua, como as preposições, por exemplo. Como afirma Tyler (2012), a LC se difere radicalmente de abordagens tradicionais à medida que entende que a língua, como vimos já no capítulo 2, não se constitui como um módulo separado e independente, mas, ao contrário, reflete princípios cognitivos gerais do ser humano, a natureza altamente social dos seres humanos e a forma como experienciam, percebem as “coisas” no mundo e interagem com o mundo físico, social e espacial onde vivem.

Tyler (2012) comenta, ainda, que uma das principais falhas das perspectivas mais tradicionais é o fato de elas não levarem em conta as interações cotidianas com o mundo, sua compreensão e, conseqüentemente, os efeitos que essas interações podem ter para a língua. Assim, a principal consequência da adoção de tal perspectiva para as gramáticas pedagógicas nas quais professores se apóiam e sobre as quais materiais didáticos são construídos, é que funções relacionadas às construções gramaticais distintas, as diversas funções de tempo (referência de tempo, atenuação, contrafactuais, etc) são, muitas vezes, ignoradas e/ou apresentadas aos alunos de forma desconectada, fragmentada, sem nenhuma demonstração de que tais funções possam ser relacionadas e motivadas. Portanto, as gramáticas tradicionais falham ao demonstrar, seja aos pesquisadores, professores ou alunos, as regularidades e conexões sistemáticas existentes na língua.

Os autores também salientam que muitos pesquisadores da área de L2 foram ficando insatisfeitos com esses métodos tradicionais e acabaram por direcionar suas atenções aos aspectos psicológicos da aprendizagem de L2, como atenção e motivação. Os autores observam que, embora pesquisas desse tipo tenham contribuído para a aprendizagem de L2, eles afirmam que “uma compreensão completa não será alcançada sem uma consideração cuidadosa do modelo de língua assumido pelos pesquisadores e professores em L2” (p. 168) e argumentam que “a LC, com seu compromisso em encontrar princípios cognitivos recorrentes refletidos em todos os níveis da linguagem, pode fornecer importantes percepções para a pesquisa em L2 e enriquecer a didática em L2” (p. 168).

Entendemos que aspectos que dizem respeito às variáveis presentes no processo de aprendizagem, como motivação, atenção, estilos de aprendizagem, contexto de aprendizagem, idade, entre outros fatores são relevantes, e pesquisas nesses campos indubitavelmente contribuem para o ensino, no entanto, vemos como fundamental que o professor possa contar com uma boa metodologia de ensino, bons fundamentos teóricos que orientem sua prática, uma vez que essas são condições, na maioria das vezes, para que se alcance melhores resultados com um grupo de alunos.

Tyler (2012) comenta que, nos últimos 60 anos, se evidenciou um grande número de teorias/metodologias de ensino de línguas, as quais se diferenciavam consideravelmente uma das outras, como o *método audiolingual*, *Total Physical Response* (TPR), a *técnica nocional-funcional*, a *abordagem “cognitiva”* de base gerativa, vários *métodos comunicativos* e *baseados em tarefas*. Teorias essas todas que representaram avanços para o ensino de línguas. Porém, percebia-se, com a maior parte desses métodos, que era comum que o ensino das formas gramaticais aparecessem de forma desconectada do seu significado.

O método comunicativo, entretanto, foi responsável por atribuir a importância da comunicação contextualizada, significativa, em vez do ensino de regras e formas, o que possibilitou que as interações entre alunos e entre alunos e professores fossem privilegiadas.

O que Tyler (2012) enfatiza, no entanto, é que, apesar de as teorias terem mudado radicalmente ao longo dos anos, a natureza e a organização da língua que subjaz essas teorias pouco se modificou. A natureza da gramática pedagógica utilizada por essas variadas teorias é bastante similar e sofreu poucas alterações ao longo dos últimos 70 anos. Ao se olhar diferentes gramáticas (LADO, 1957; AZAR, 2002; LARSEN-FREEMAN, 2000 apud), um grande número de sobreposições é encontrado.

Percebemos que as explicações, mesmo nessas gramáticas mais atualizadas, são fragmentadas, desconectadas e não procuram fornecer ao aluno qualquer tipo de explicação mais sistemática, que demonstre a relação de sentido que uma mesma unidade lexical possa ter, como acontece com a preposição *in* da língua inglesa, tema deste trabalho. Os dicionários, não diferentemente das gramáticas, seguem o mesmo padrão de apresentação desconexo. Uma busca recente realizada nos dicionários *Oxford* (2010) e *Longman* (2009) evidenciam essa característica, uma vez que os sentidos da preposição *in* são apresentados em forma de listas, em uma ordem que parece ser aleatória.

Nesse contexto, devemos lembrar que a perspectiva da LC se difere consideravelmente de outras abordagens, no sentido em que vê os itens lexicais, de forma geral, e as preposições, em particular, como categorias lexicais polissêmicas, cujos sentidos são relacionados uns aos outros de forma motivada dentro dessa perspectiva teórica, derivando de um sentido mais central ou prototípico. Os vários sentidos das preposições são ainda melhor representados por meio de redes semânticas, as quais apresentam os sentidos distribuídos de acordo com seu grau de prototipicidade e fundamentados nas experiências do ser humano e nas interações que realiza no mundo sócio-físico-espacial em que vive.

Segundo Tyler (2012), tal representação

não liberta os alunos da completa memorização, na medida em que o sistema espacial particular desenvolvido na sua L1 irá, inevitavelmente, variar daquele do inglês e essas diferenças deverão ser aprendidas. Por exemplo, alunos cuja língua nativa é o espanhol, terão que aprender que as relações espaciais representadas por *en* são representadas por ambos *in* e *on* em inglês. Contudo, o professor armado com uma explicação acessível das diferenças sistemáticas de significado entre *in* e *on* pode fornecer ao aprendiz cuja L1 é o espanhol estratégias de aprendizagem que vão além de listas de usos memorizáveis. (TYLER, 2012, p. 9)

Importa à LC a observação criteriosa de como as estruturas da língua são utilizadas por seus usuários em contextos reais de uso da língua. A LC ainda pontua que as “exceções” comuns na gramática tradicional geralmente oferecem conhecimento sobre como o sistema da língua funciona e que, em vez de colocarmos as exceções fora do escopo de análise da língua, deve-se, ao contrário, tentar compreender as motivações por trás dessas exceções e de que forma elas podem se encaixar ao sistema da língua como um todo. À medida que a LC representa a língua como um inventário de unidades linguísticas motivadas e sistematicamente relacionáveis, ela possibilita uma descrição mais detalhada, as quais levam em conta não somente as unidades linguísticas, mas o agrupamento dessas unidades e o falante (TYLER, 2012).

Nos últimos 10 anos, afirmam Tyler e Vespoor (2009), surgiram vários estudos que buscam sugerir os benefícios da LC para o ensino e, apesar de Nick Ellis ter apontado, já em 1998, o potencial da LC para o campo de *second language acquisition* (SLA), os pesquisadores da área parecem só agora estar descobrindo os reais benefícios da teoria. Por isso, pesquisas que abordam as potencialidades da LC para o ensino são ainda incipientes.

Segundo Meunier (2008), a principal contribuição da LC para o ensino de língua estrangeira tem sido em tópicos orientados à semântica. Com relação à gramática pedagógica, bem menos estudos foram até então focalizados, apesar de estudos como o de Evans e Tyler (2005) terem demonstrado o potencial da LC para a análise linguística, que pode servir de base para apresentações mais coerentes e aprendíveis de aspectos gramaticais, os quais nos pareceram sempre tão arbitrários. De Knop e Dirven (2008) afirmam que “faltou ao ensino de língua estrangeira uma estrutura linguística teórica forte, tanto no passado como hoje, para servir como um pilar para apoiar a prática de ensino de todos os vários aspectos da língua (...) um sério candidato oferecendo toda essa teoria linguística abrangente é a linguística cognitiva, mais especificamente, a gramática cognitiva” (p. 95).

Para Deconick, Boers e Eyckmans (2010), “a principal contribuição da Linguística Cognitiva orientada à pedagogia para a instrução do vocabulário em L2 tem sido propor e validar intervenções que exploram dimensões não arbitrarias do léxico” (p. 96). Segundo os autores, inúmeros estudiosos que se dedicam à LC vêm, nos últimos anos, sugerindo métodos que demonstrem aos aprendizes como os diversos sentidos e os diferentes usos de uma palavra são na verdade relacionáveis de forma motivada, já que, como salientamos anteriormente, a polissemia não se traduz simplesmente por uma palavra assumindo novos sentidos de uma maneira aleatória, mas, sim, de forma motivada, a partir de um sentido central. Infelizmente, uma busca dos sentidos das preposições em dicionários, afirmam



Boers et al. (2008), revela que, geralmente, estes apresentam os múltiplos sentidos de uma preposição, sem sequer mencionar as relações motivadas entre esses sentidos e/ou suas extensões metafóricas.

Tyler e Vespoor (2009) dizem que, se tomarmos por base publicações das últimas três décadas de pesquisas no campo da SLA, grande número delas têm se preocupado com a aquisição de gramática e sintaxe, isso até cerca de 1990, e se assumia que o vocabulário seria aprendido naturalmente por meio de insumo (*input*) (KRASHEN, 1981 apud) e exposição à língua-alvo. Contudo, nos últimos anos, a ideia de que se deve focar vocabulário ficou em voga novamente, e hoje já existe um consenso de que vocabulário deve possuir componentes acidentais e intencionais (voltaremos a falar sobre a questão de acidental e intencional mais adiante, quando discutirmos formas de instrução na seção 3.3.5). Além disso, muitos teóricos da área veem a aprendizagem de vocabulário como sendo fundamental para que se atinja altos níveis de proficiência (BOERS; LINDSTROMBERG, 2008).

Meara (1980 apud BOERS, 2013) também comenta que poucos discordarão da importância de que os alunos possuam um bom vocabulário, já que este não é mais negligenciado na área de pesquisa em L2, como costumava ser. Além disso, o tamanho do vocabulário que alguém possui pode contribuir para a proficiência do falante. Iwashita et al. (2008 apud BOERS, 2013) descobriram que a utilização de vocabulário pode ser um indicador determinante das taxas de proficiência oral, e coeficientes de 70 ou maiores foram encontrados com relação ao tamanho do vocabulário do aprendiz e suas pontuações em testes de compreensão das habilidades de leitura e audição (QIAN, 1999; STAEHR, 2009 apud BOERS, 2013).

Como afirmam Iwashita et al., já mencionados, o aprendizado de um bom número de palavras por parte do aprendiz é fundamental para que este tenha fluência. Contudo, o aprendizado de vocabulário não é algo simples, já que se estima, de acordo com Boers (2013), que seja necessário que o falante acesse um grande número de palavras e/ou de famílias de palavras para compreender textos. Esse número pode passar de 7.000 famílias de palavras (NATION, 2006; STAEHR, 2009; WEBB; ROGERS, 2009 apud BOERS, 2013). De acordo com o autor, há inúmeras formas a serem aprendidas, uma vez que uma família é constituída por um lema e suas derivações, como se percebe no exemplo *argue, argues, argued, arguing, argument, arguments, arguable, argumentation and argumentative*. Schmitt e Zimmermann (2002 apud BOERS, 2013) também comentam que, às vezes, se pressupõe que, se o aluno tem conhecimento sobre um membro da família, suas derivações

vão ser compreendidas, fato que não pode ser tomado como certo. De acordo com Bensoussan e Laufer (1984 apud VESPOOR; TYLER, 2009), é bastante difícil para o aluno compreender os diversos sentidos de uma palavra. Os autores verificaram a tendência de os alunos insistirem em um determinado sentido de uma palavra com a qual eles estavam familiarizados, mesmo quando o sentido dessa palavra não se encaixava no contexto em que aparecia.

Boers (2013) também salienta que a presença de polissemia das palavras dificulta a aprendizagem, já que aprender uma “palavra” geralmente requer que se aprenda mais de um mapeamento de forma e significado. O fato de que alguns alunos sejam familiarizados com a palavra *mushroom* em *She doesn't like mushrooms in her omelette* não significa dizer que compreenderão uma extensão do seu uso em *Second-hand shops have mushroomed across town* (MACARTHUR; LITTLEMORE, 2008 apud BOERS, 2013).

Por todos esses fatores é que a LC, a partir de suas explicações mais claras e completas com relação a uma diversidade de fenômenos da língua, com uma atenção especial para o léxico, tem percebido que sua forma de pensar e conceber a língua pode ser benéfica para o aprendizado de uma L2, buscando “livrar” os alunos das listas de memorização tão comuns às abordagens tradicionais. Nas palavras de Boers (2013), “um critério para estimar a eficácia de uma técnica de aprendizagem de vocabulário é o grau de engajamento com os itens lexicais que ele estimula. Tem sido sugerido que a LC pode fornecer tal estímulo” (p. 211) e, “se o esforço da LC para descrever o fenômeno linguístico como motivado assegura uma certa promessa para a didática das línguas, é precisamente porque, em muitos casos, a motivação não é descaradamente óbvia para o aluno” (p. 211).

Ricker e Knop (2010) também colocam que há cerca de 25 anos, Dirven (1989) salientou que alguns pesquisadores já vislumbravam a possibilidade de a LC ser uma técnica renovadora para pesquisas nas gramáticas pedagógicas. A principal motivação para tal percepção, lembram os autores, vem do fato de que, para a LC, não comunicamos o mundo de forma objetiva, mas a língua o estrutura, a partir das conceitualizações que elaboramos com base nas formas como categorizamos o mundo. O fato de a língua ser considerada como integrada a outros sistemas cognitivos, ser concebida como sistema que integra léxico e gramática e padrões de interação comunicativos e ter como primordial o estudo da língua a partir do uso, pode torná-la “uma ferramenta poderosa para lidar adequadamente com as principais questões da gramática pedagógica e do ensino de língua estrangeira em geral” enfatizam os autores (p. 34).

### 3.3.1 Implicações do modelo baseado no uso da Linguística Cognitiva para o ensino de línguas

Uma das principais contribuições da LC está na questão do uso da língua, uma vez que o paradigma da LC entende que as extensões de sentidos (dos mais literais para os mais abstratos) e a relação que existe entre eles derivam das nossas experiências externas com o mundo em que vivemos, das nossas percepções e das hipóteses que lançamos na interação. Para Grundmann e Littlemore (2010), essa é a questão básica da LC no que se refere também ao aprendizado de uma L1 ou L2, isto é, que o conhecimento de uma língua é adquirido a partir do uso. Segundo as autoras, por meio da utilização da língua em seus diferentes contextos, os usuários são capazes de identificar padrões, relações e correspondências embuídos no sistema linguístico. Por meio desse conhecimento sobre a língua, os falantes desenvolvem inferências e hipóteses sobre as línguas, as quais podem ser verificadas em contextos reais de comunicação e, a partir dessas experiências com o uso da língua, o conhecimento pode ser ampliado.

Essa noção de que o significado da língua é corporificado é principalmente relevante, porque ela é pervasiva tanto no léxico como na sintaxe e na morfologia. Sendo possível ao professor e ao aluno perceberem esses padrões de análise, esses são apresentados como percepções fundamentais para inúmeros aspectos da língua que, do contrário, ficariam perplexos. Ter explicações claras para como, por exemplo, sentidos novos são derivados de sentidos já existentes na língua, por meio da *corporificação*, possibilita que os alunos aprendam os múltiplos sentidos relacionados às palavras, incluindo-se, aí, classes fechadas como preposições (TYLER, 2012).

Se, para outras teorias de ensino-aprendizagem contemporâneas, o uso da língua em contextos mais reais e significativos de interação recebe papel de destaque para que a aprendizagem de uma L2 ou LE se dê de forma bem-sucedida, para a LC, o uso é condição primeira, não somente para o processo de ensino-aprendizagem, mas para compreendermos a motivação das estruturas da língua, como elas se organizam e funcionam, além dos processos de sua extensão. O processo de força pragmática (*pragmatic strenghtening*), já discutido no capítulo 2 deste trabalho, é aquele que dá margem às extensões de sentido de uma palavra por meio da convencionalização das inferências realizadas como consequência das nossas experiências e percepções do mundo que nos cerca, porém, para Tyler (2012), como esses sentidos estendidos tendem a se estabilizar na memória de longo prazo do falante, as situações e inferências iniciais que deram margem a eles tendem a não se manter

salientes e perceptíveis. Com o passar do tempo, o usuário da língua pode não compreender o contexto de uso original que deu margem à inferência e é por isso que, na maioria das vezes, os múltiplos sentidos de um item lexical, como a preposição *in*, podem parecer-lhe arbitrários, sem qualquer relação (TYLER, 2012). Nesse contexto, cabe ao professor de uma L2 ou LE, equipado com o conhecimento da LC e com o conhecimento de como esse aporte teórico analisa as preposições, chamar a atenção dos alunos para as relações de sentidos existentes entre elas e sua natureza baseada no uso, com o objetivo de facilitar a memorização e a compreensão sobre os usos.

O senso comum prega que exposições repetidas com a língua, além de prática, são fundamentais para que o aprendiz desenvolva estruturas cognitivas que possam oportunizar a ele fluência e conhecimento gramatical (BYBEE, 2008). Mais recentemente, várias teorias baseadas no uso da língua, incluindo-se aqui a LC, “reconhecem o impacto do uso na representação cognitiva da língua” (BYBEE, 2008, p. 216). De acordo com o autor, diversos estudos têm associado frequência de uso a fenômenos estruturais da língua; outros têm buscado medir até que ponto os usuários de uma língua retêm informações que são originadas a partir de sua experiência com a língua (ver BOD; HAY; JANNEDY, 2003; BYBEE; HOPPER, 2001; ELLIS, 2002 apud). Bybee (2008) enfatiza, entretanto, que, de alguma forma, isso pode não ser muito bom para o aprendiz, no sentido de que dificilmente ao aluno adulto será possibilitada a exposição do tipo *native-like* necessária na língua-alvo. As boas notícias, contudo, são que as distribuições de frequência que ocorrem de forma natural não necessariamente devem ocorrer em uma sala de aula. Nesses tipos de distribuições, salienta o autor, os itens da língua que possuem uma alta frequência poderão ser encontrados em qualquer material de língua ao qual o aluno seja exposto. A exposição aos itens lexicais de baixa frequência é que demandarão mais esforço.

De fato, entendemos que aqueles itens que possuem alta frequência podem até ser aprendidos por meio de exposição, de forma mais natural. Contudo, é importante que se diga que, para que um usuário da língua seja considerado proficiente e tenha fluência, vai ser preciso que domine também itens menos frequentes e, portanto, mais específicos e, talvez, nesses casos, a instrução e/ou um foco mais claro e direto por parte do professor seja necessário. Desejamos aqui apenas introduzir um panorama geral das questões relativas à instrução das unidades linguísticas, porém, é nossa intenção voltar a discutir esse tópico na seção 3.3.5.

A outra parte das boas notícias advindas da teoria com base no uso, afirma Bybee (2008), é que

os mecanismos analógicos que nós utilizamos todos os dias para produzir e decodificar a língua são simplesmente o que é preciso para que se use uma L2 de forma produtiva. Similarmente, os mecanismos de categorização que nós usamos todos os dias para a língua, bem como para a categorização não linguística estão disponíveis para uso na tarefa de aprender uma nova língua. E, finalmente, o *chunking* e processos de automatização necessários para se ganhar fluência ocorrem naturalmente com a prática de ambas tarefas linguísticas e não linguísticas. (p. 233)

Langacker (2008) concorda com a exposição acima, de que os itens lexicais mais frequentes são os que devam ser aprendidos primeiro, quando diz que o aprendizado de itens lexicais mais específicos se faz necessário e, por um lado, se percebe a grande dificuldade para o aluno em ter que memorizar paradigmas morfológicos complexos. Não há milagre para isso, afirma o autor; o que se sugere, no entanto, é o que geralmente acontece na prática: o que geralmente não ocorre é que o aluno se torne proficiente em todas as formas complexas de um paradigma complexo e imediatamente consiga reter o conhecimento que é necessário para seu uso efetivo; em vez disso, de acordo com o autor, os alunos costumam fazer aquilo que geralmente as crianças fazem quando aprendendo uma língua naturalmente: as formas que eles aprendem primeiramente e mais efetivamente são aquelas que ocorrem com mais frequência.

Boers e Lindstromberg (2006) salientam que a aquisição de uma língua se dá, tanto pela qualidade como pela quantidade de insumo. “Frequência de encontro é a chave – se um usuário da língua encontra uma unidade linguística suficientemente frequente, ela eventualmente se torna um item padrão no inventário linguístico do aprendiz” (p. 306).

Tyler (2012) lembra que grande parte da habilidade do usuário da língua de formar esquemas (generalizações/abstrações) vem de sua grande capacidade de memória, além da sensibilidade que possui para o insumo fornecido e a frequência desse insumo. Estudos que analisam o efeito da frequência (BYBEE, 2003, 2006; BYBEE; MODER, 1983; ELLIS, 2002a, 2002b, 2008a e b apud TYLER, 2012), demonstraram que os seres humanos são na verdade bastante sensíveis à frequência com que encontram as palavras e também com os tipos de construções nas quais essas palavras foram percebidas.

Também importante é que os professores de LE tenham em mente, de acordo com Archard (2008), que o ensino das “regras” de uma dada construção nunca substitui a demonstração da ocorrência dessa regra em situações reais de comunicação, à medida que a regra possibilita que se perceba apenas o que é comum em exemplos individuais. “A concepção com base no uso da Gramática Cognitiva (GC) é crucial para professores de L2 porque ela postula que os aprendizes se beneficiarão mais de exposição verdadeira às

instâncias ‘reais’ de uso da língua” (ARCHARD, 2008, p. 440, 441). Archard (2008) diz que é somente a partir das exposições por parte dos alunos aos eventos nos quais os falantes nativos fazem suas escolhas de construções específicas que eles podem se sentir confiantes e ganhar o conhecimento necessário para eles próprios tomarem decisões quando se depararem com situações semelhantes.

Assim, como sugere Langacker (2008), a ênfase deve se dar no aprendizado real e/ou verdadeiro, à medida que o conhecimento profundo de uma língua exige o aprendizado de uma ampla quantidade de unidades convencionalizadas, as quais devem ocorrer em situações de aprendizagem específicas, baseadas no uso, fato que sugere a essencialidade de possibilitar ao aprendiz ampla exposição aos usos considerados representativos de uma dada unidade linguística.

No que concerne ao seu *status* de modelo baseado em uso, a LC não se mostra em desacordo com outras teorias tradicionais da área de SLA que consideram os papéis do insumo (*input*), interação e produção (*output*), mas voltaremos a falar dessas questões que envolvem o papel de LC diante de outras teorias da área de SLA mais adiante neste capítulo, quando discutirmos as formas de instruções. O que, na opinião de Grundmann e Littlemore (2010), a LC tem de adicional a oferecer para a área de ensino de línguas “é uma descrição detalhada dos processos cognitivos que estão em funcionamento na língua e pensamento, capacitando as pessoas a extraírem conhecimento da língua a partir do seu uso” (p. 1).

A partir da exposição dessas questões relativas ao uso, as quais permeiam o método da LC, parece-nos bastante claro que devemos ter em mente esses passos ao propor atividades para o ensino da preposição *in* em inglês para adultos a partir dessa perspectiva teórica. Dessa forma, vemos como essencial que o professor busque oportunizar ao aluno o maior tempo de exposição possível ao fenômeno da língua em questão na forma como este é utilizado por falantes nativos, além de a possibilidade de que eles pratiquem a língua em diferentes contextos de comunicação, os quais sejam significativos, reais e específicos, a fim de que possam entrar em contato com os diferentes sentidos que permeiam a categoria da preposição *in* e se apropriem deles, ganhem confiança quanto ao seu uso e, dessa forma, tomem melhores decisões com respeito à estrutura. Além disso, começar a apresentação das preposições aos alunos a partir daquele sentido que é o mais frequente e mais utilizado dentro da categoria, o qual está muitas vezes relacionado ao seu sentido prototípico (o qual veremos na seção 3.3.4), parece-nos bastante frutífero também.

### 3.3.2 A importância da “motivação” para o ensino de línguas

Juntamente com as questões concernentes ao uso da língua anteriormente discutidas, talvez um dos princípios mais básicos e significativos seja a *motivação*, isto é, a relação que os sentidos mais abstratos dos itens lexicais têm com o seu sentido considerado mais central e/ou prototípico, demonstrado geralmente por meio de redes semânticas e notório no caso das preposições. Tal concepção transforma nossa forma mais tradicional de pensar a organização do léxico como individual, desconectado, o qual deve ser aprendido de forma fragmentada. Segundo Lakoff (1987 apud BOERS; LINDSTROMBERG, 2006), “algo na língua é motivado quando não é nem arbitrário nem (totalmente) previsível” (p. 309). Boers and Lindstromberg (2008) lembram que, para a LC, a motivação é algo primário e pervasivo, já que a língua é parte integral de outros processos cognitivos do ser humano e os fenômenos linguísticos, como as preposições, são motivados pela experiência do usuário com o mundo que o cerca. Assim, a motivação linguística oferece pelo menos duas possibilidades para a SLA de forma geral e, principalmente, para a o ensino de língua estrangeira ou *foreign language teaching (FLT)*:

- a. No caso de aprendizes que são conscientes de que uma L2 é muito mais do que um sistema arbitrário de conexões de forma e significado arbitrários, é relativamente provável que adotem práticas mnemonicamente frutíferas de aprendizagem perspicaz, em vez daquelas menos efetivas associadas à memorização cega.
- b. Alunos que apreciam que a língua tem rima e razão consideráveis podem aproveitar benefícios afetivos, como o aumento da autoconfiança (a palavra *cognitivo* não foi talvez a escolha ideal de modificador para a Linguística, como, para alguns, possa sugerir que linguistas cognitivos são obrigados, em princípio, a não se preocuparem com motivação psicológica, autoestima, e outros fatores afetivos. A verdade é que linguistas cognitivos não são menos propensos que aqueles de outras escolas a considerar fatores afetivos como cruciais para o aprendizado. (BOERS; LINDSTROMBERG, 2008, p. 18)

Para Grundmann e Littlemore (2010), uma das principais contribuições da LC é que ela passa a oferecer explicações diferentes das relações existentes na língua, como as conexões entre forma-forma (*form-form*), forma-significado (*form-meaning*) e significado-significado (*meaning-meaning*). Elas comentam que, ao se discutir a utilização das palavras de acordo com o contexto, o porquê de determinadas palavras serem usadas em uma dada situação possibilita retirar a arbitrariedade do ensino de línguas e pode ser mais frutífero do que ter que se basear em memorização ou receber a resposta do professor de que “isso é do jeito que é” (p. 3). Entretanto, a maior parte dos estudos da LC, inclusive os que abordam as possibilidades da teoria para o ensino de línguas, diz respeito à conexão significado-

significado. As preposições (levando-se em consideração também partículas e *phrasal verbs*), segundo Boers e Lindstromberg (2006), porque são altamente polissêmicas, como sabemos, têm servido como demonstração dentre os objetos de análise da LC.

Para Boers e Lindstromberg (2006), há três benefícios principais em trabalhar a motivação no ensino. Primeiro, apresentar elementos aos alunos como motivados pode auxiliá-los a alcançar uma compreensão mais profunda de tais elementos, visto que esse processo de ajudá-los a ver a motivação envolve mostrar a eles as conotações e a noção de redes semânticas (BOERS; LINDSTROMBERG, 2006). Apresentar aos alunos a motivação de um *idiom*, por exemplo, mostrando-lhe seu sentido de uso original/literal pode ser benéfico para o aprendizado, ou, ainda, mostrar-lhes a motivação de agrupamentos de diferentes expressões figurativas a partir de sua relação com determinada metáfora conceitual que mostre o domínio-fonte de tais expressões, pode ser positivo também.

O segundo ponto é que apresentar a motivação dos fenômenos em L2 pode trazer resultados positivos também para a retenção. Ao pensarmos, de acordo com Boers e Lindstromberg (2006) em motivações para conexões de forma-forma, forma-significado e significado-significado, estamos pensando em “elaboração” (BARCROFT, 2002 apud). A *elaboração semântica* está relacionada ao desempenho de uma operação mental associada ao *significado* de palavras e construções. Já a *elaboração estrutural* vem associada a uma operação mental que diz respeito à *forma* das palavras ou construções (BOERS; LINDSTROMBERG, 2006). “A elaboração é conhecida por promover a aprendizagem na medida em que ela envolve processar a informação em um nível relativamente ‘profundo’, o que, de acordo com a teoria de ‘níveis de processamento’ (CERMAK; CRAIK, 1979 apud), aumenta a probabilidade de a informação ser retida na memória” (BOERS; LINDSTROMBERG, 2006, p. 314).

Ainda, um terceiro ponto, para os autores, é que a apresentação aos alunos dos elementos motivados da língua pode ser benéfica para a sua consciência pragmática e cultural.

Nesse contexto, vemos como fundamental alertar os alunos para a natureza da motivação dos múltiplos sentidos da preposição *in*, em vez de apresentá-los como listas arbitrárias que devem ser memorizadas, como ocorre com abordagens ditas de caráter mais tradicional. Deve-se ter o cuidado de fazer as adaptações pertinentes, evitando, assim, sobrecarregar o aluno com o uso de muitos termos técnicos característicos da LC, contudo, enfatizamos, e o faremos ainda em outros momentos deste trabalho, que este “chamar a atenção” deve se dar de forma bem pensada, planejada, buscando sempre aproximar as



explicações do cotidiano, das vivências e experiências do aluno, de modo que ele perceba as conexões entre os sentidos de forma mais natural e, conseqüentemente, possa reter os diferentes sentidos mais facilmente, utilizando-os em diversas situações de comunicação.

### 3.3.3 As noções de *construal* e *formas de ver cenas* para o ensino de línguas

Intimamente conectado à importância do uso para a LC, de que a língua se efetiva no contexto e, ainda, às nossas discussões na seção 3.2 sobre as interferências/variações cross-linguísticas, está o fato de que as tomadas de decisão do usuário da língua para expressar determinada afirmação vão levar em conta, além da forma como os fenômenos linguísticos são conceitualizados e lexicalizados nas diferentes línguas, os fatores presentes nesse contexto, como pistas contextuais, por exemplo, e a perspectiva particular que vai adotar na cena ou evento de fala, dependendo dos seus propósitos comunicativos, isto é, o que deseja apresentar, o que a LC chama, conforme já vimos no capítulo 2, de *construal* ou *formas de ver cenas espaciais*. Essa noção, não diferentemente de outros elementos característicos da LC, acarretam conseqüências importantes para o ensino de línguas. Oller e Chen (2008) pontuam que teorias da CG e técnicas associadas à LC afirmam que o *construal* deve ser considerado um elemento dinâmico para a aquisição da língua. O *construal* é “a relação entre o falante (ou ouvinte) e a situação que ele conceitualiza e retrata” (LANGACKER, 1987 apud CHEN; OLLER, 2008, p. 386).

Archard (2008) salienta que a adoção de tal visão, levando-se em conta a perspectiva do aluno, implica no fato de que a integração de expressões linguísticas dentre aquelas que ficarão disponibilizadas ao aluno como recurso para usos futuros dependerá, em grande parte, da sua observação das condições presentes em tempo real (*online*) que motivam sua opção, bem como “o conhecimento de parâmetros específicos que guiam a seleção de construções competidoras” (ARCHARD, 2008, p. 436).

“Uma olhada bem casual nos manuais de língua revelam que as regras gramaticais oferecidas aos aprendizes de uma L2 são geralmente apresentadas como uma propriedade do sistema linguístico alvo, e não como resultado das escolhas do falante” (ARCHARD, 2008, p. 441). Para o professor, à medida que ele opta por focalizar o aprendiz, e não o sistema da língua, afirma o autor, ele passa a se envolver com uma mudança nos padrões de ensino, no sentido de que, ao invés de ensinar conjuntos de padrões de associações lexicais, ele estará preocupado em como relacionar expressões já convencionalizadas da língua com as situações/eventos em que elas podem ocorrer, além é claro da possibilidade de utilização de

diferentes alternativas e/ou perspectivas (flexibilidade da língua), a fim de explicar nuances semânticas específicas.

Chen e Oller (2008 apud TYLER, 2012) acrescentam que expor os aprendizes à língua-alvo em um contexto natural, além de vários anos de instrução à língua, pode não ser o bastante para que os alunos alcancem representações de agenciamentos bem-sucedidas, do tipo nativas.

Mesmo alunos adultos hábeis de L2 podem ter dificuldade em usar construções gramaticais sutilmente distintas. Eles concluem que, se o principal objetivo da instrução de língua é para que os alunos alcancem níveis quase nativos de uso da língua, as questões de *construal* deveriam ser um alvo do foco instrucional. (OLLER; CHEN, 2008 apud TYLER, 2012, p. 89)

No trecho anterior, também é levantada novamente a questão de que talvez apenas exposição natural a uma determinada língua-alvo ou, até mesmo, sua instrução, dependendo da forma como for conduzida, podem não ser o bastante para que os alunos alcancem níveis de proficiência quase nativos. As questões de *construal* deveriam ser foco de um ambiente de ensino-aprendizagem que busque o sucesso do aluno, e poderíamos dizer, ainda, que muitas vezes há de se prestar mais atenção também na forma como essas instruções são dadas e observar se não há necessidade de haver um foco mais explícito na sua condução, discussão que faremos em mais detalhe na seção 3.3.5.

De acordo com Tyler (2012), a LC é um modelo em que se postula que oferecer aos alunos oportunidade para se engajar e analisar textos de ocorrência natural da língua e, ainda, possibilitá-los a utilizá-los para expressar significado pode ser bastante frutífero. Como Langacker (2008 apud TYLER, 2012) coloca, “focalizar na estrutura da língua por meio da construção (*construal*) específica de eventos [focar na língua como ela usada para fazer sentido em contexto] faz do paradigma da LC indiscutivelmente mais compreensivo, revelador e adequadamente descritível” (p. 215). Ainda, diz Tyler (2012) que, a partir da adoção de uma perspectiva da LC, que possui foco no significado, é possibilitado ao aprendiz se situar no centro do evento comunicativo, fato que leva à compreensão, segundo Archard (2008 apud TYLER, 2012), de que a utilização de determinadas expressões por parte do falante no ato comunicativo estão relacionadas à sua escolha, e não às propriedades de uma sistema linguístico, fato que proporciona que o aprendiz veja a língua como um meio de expressão, ao contrário de listas de expressões e estruturas que devem ser memorizadas.

A partir da exposição e discussão de todos esses fatores sobre *construal*, percebemos a relevância de o levarmos fortemente em consideração para uma sala de aula de línguas e, no caso deste trabalho, mais particularmente, para pensarmos na nossa proposta de

atividades para o ensino-aprendizagem efetivo da preposição *in* da língua inglesa. Mostrar aos alunos as situações e/ou cenas em que a preposição de fato ocorre e ter em mente o aluno como centro do processo comunicativo é fundamental, além de procurar mostrar ao aluno as diversas maneiras que uma mesma cena pode ser conceitualizada, dependendo do seu ponto de vantagem na cena, da perspectiva que adota e dos seus propósitos comunicativos pode fornecer-lhe base para que realmente entenda os sentidos por trás da preposição e as diferentes ocasiões em que pode utilizá-la. O nosso foco principal neste trabalho é a preposição *in* e a elaboração de atividades que possam facilitar seu aprendizado, mas, em uma aplicação real dessa preposição em sala e aula, chamar a atenção para as preposições *on* e *at* é importante, justamente para que os alunos observem que, de acordo com a perspectiva que adotam em uma dada cena, seu ponto de vantagem ou o que desejam enunciar, o uso da preposição será diferente.

### 3.3.4 Categorização, protótipos, redes e polissemia e suas contribuições para o ensino de línguas

Sabemos que, ao olhar para um determinado objeto, para uma cena ou evento, não o fazemos de forma uniforme; sempre que construímos uma afirmação para fins comunicativos, estamos em um determinado ponto de vantagem, possuímos uma determinada perspectiva da cena e, portanto, temos a tendência de salientar alguns aspectos em detrimento de outros. Por essa razão que, intimamente relacionado à noção de *construal*, às interferências cross-linguísticas advindas da forma como conceitualizamos e lexicalizamos um determinado item lexical em uma dada língua, estão os efeitos da prototipicidade, elementos mais ou menos centrais ou prototípicos distribuídos dentro de uma categoria complexa, como a da preposição *in*, representada por redes semânticas polissêmicas.

O objetivo desta breve retomada foi para dizer que a relação entre elementos como categorias, protótipos, redes e a polissemia dos itens lexicais não é simplesmente frutífera para a LC realizar uma descrição linguística, mas pode também se apresentar bastante positiva, revelando percepções interessantes para o ensino de línguas. De acordo com Grundmann e Littlemore (2010), as categorias representam a forma como os seres humanos distribuem o conhecimento do mundo a sua volta. O conhecimento conceitual de língua de uma criança é alcançado à medida que ela usa a língua. Ela, então, vai formando categorias

flexíveis que possam dar conta da explicação das relações de vários fenômenos da língua, com os quais elas se deparam no seu dia-a-dia. Segundo as autoras,

Línguas variam em termos da forma como elas categorizam coisas e os padrões de categorização que nós aprendemos na nossa primeira língua podem se tornar encrustrados e, como tais, são muito difíceis de superar. Isso pode tornar a categorização uma noção de significante dificuldade para aprendizes de uma L2. (GRUNDMANN; LITTLEMORE, 2010, p. 2)

Ao compreendermos, portanto, que a língua é um reflexo de processos cognitivos gerais do ser humano e de sua interação com o mundo em que vive, fica implícito que entendamos as unidades linguísticas como categorias, as quais também emergem das nossas experiências com o mundo sócio-físico-social que habitamos (TYLER, 2012). Para o autor, ter conhecimento sobre as categorias convencionalizadas de uma determinada comunidade de fala é ponto pacífico para que se faça uso da língua de uma forma que se relacione com o modo como os usuários dessa comunidade a utilizam. Tyler (2012) advoga que o aprendiz de uma L2 vem para o ambiente da sala de aula já com um conjunto de categorias conceituais associadas às formas linguísticas. Como Ellis e Cadierno (2009 apud TYLER, 2012) comentam, “os significados das palavras de uma dada língua e como eles podem ser usados em combinação, dependem da categorização e percepção do mundo real a nossa volta” (p. 62). Por isso que, conforme afirma Tyler (2012), aprender uma L2 não é somente aprender as formas gramaticais e as palavras adequadas a essas formas, mas ter que recategorizar diversos elementos do mundo ao nosso redor.

Percebemos que, com relação às preposições, não é diferente; elas geralmente denotam sentidos que não são universais, como já comentamos no início deste capítulo. Em espanhol, por exemplo, a preposição utilizada para localização, representada por *en*, é representada no inglês ora por *in*, ora por *on*, fatores estes que geralmente são motivo de problema e confusão para os aprendizes de inglês.

Já falantes adultos do português, ao aprenderem as preposições da língua inglesa, também precisam passar por um processo de recategorização da língua, de modo a entender que esses itens linguísticos são construídos/conceitualizados de forma distinta na língua-alvo, e que, tal característica, pode ser crucial para uma utilização bem-sucedida desses itens lexicais pelos aprendizes.

Vespoor e Tyler (2009) também colocam os mesmos pontos já mencionados por Grundmann e Littlemore (2010) e dizem que, portanto, não é surpresa que os alunos pertencentes a diferentes línguas e culturas terão diferentes categorias e também diferentes

protótipos para as “coisas” no mundo. Como exemplo, os autores mencionam que esses alunos podem ter diferentes tipos de frutas como prototípicas e, como as palavras são categorias e emergem por meio do uso da língua em uma dada comunidade, dificilmente haverá equivalentes reais de tradução entre diferentes línguas. Uma casa prototípica em um lugar que possua um clima quente terá uma arquitetura diferente de uma casa prototípica em uma região fria, por exemplo. O grau em que as palavras representam entidades similares de uma língua para outra também é uma outra diferença. Em inglês, há, por exemplo, duas categorias: *shade* e *shadow*, enquanto, em dinamarquês, há apenas uma: *schaduw* (VESPOOR; TYLER, 2009).

Vespoor e Tyler (2009), portanto, explicam que tais diferenças na forma de categorizar podem trazer problemas para os alunos, os quais tendem a ter dificuldades em compreender as diferenças entre as duas categorias e, como consequência, utilizar a categoria inadequada. Nesse sentido, entender os fenômenos linguísticos como categorias complexas, cujos múltiplos sentidos são organizados em redes, com respeito a um sentido mais representativo oferece, conforme Tyler (2012), percepções sobre alguns dos mais difíceis aspectos da língua inglesa, como as preposições. “Essas percepções nos permitirão desenvolver materiais de ensino e apresentações que enfatizem as relações significativas entre os membros de uma categoria particular, ex.: as preposições, em vez de enfatizar a natureza idiossincrática e arbitrária da língua” (TYLER, 2012, p. 23).

Para Chen (2009), deveria ser dada maior importância tanto para a aquisição como para a instrução de categorias de vocabulário de nível básico. Para o autor, ainda, deveríamos dar muita importância para o aprendizado do vocabulário, uma vez que o ensino do léxico básico pode servir como base para o ensino e aprendizagem de outras categorias de vocábulos. É a partir das categorias de nível básico que o ensino de outras categorias será alcançado.

Conforme afirma Chen (2009), as estratégias de pesquisas por parte da LC levam em conta dois mecanismos: o foco nos processos de categorização do (i) léxico é tomado como ponto de partida metodológico para que então se realizem estudos dos processos de categorização a (ii) nível gramatical. Nesse contexto, Chen (2009) diz que é plausível que se comece a estudar o léxico primeiro. Ao ensinar vocabulário em inglês aos alunos, o professor, na opinião de Chen (2009), deveria alertar o aluno que o significado de determinado item do léxico não é fixo e imutável e que, ao usar nossa imaginação cognitiva, é possível correlacionar várias categorias com base no seu significado prototípico. O autor afirma ainda que palavras centrais têm a tendência de ser mais úteis do que palavras não

centrais e são palavras que frequentemente usamos quando desejamos definir outras palavras. Ao seguir isso, os aprendizes podem ser consideravelmente beneficiados.

Pelo que observamos na literatura da área, é consenso que, ao apresentarmos aos alunos os diferentes sentidos de um item lexical e a relação que possuem uns com os outros na rede semântica, começemos com aquele que se caracteriza por ser o sentido mais central, representativo ou prototípico da categoria (ver TYLER; MUELLER; HO, 2010; XIAOYAN; WOLF, 2010; CHO, 2010, para citar apenas alguns), uma vez que, por ser o sentido mais concreto e, muitas vezes também, o mais frequente, ele vai servir como base para que os outros sentidos estendidos sejam mais bem apreendidos pelos alunos. O estudo de Vespoor e Lowie (2003), que veremos logo a seguir, por exemplo, sugere tal eficácia.

Porque a maior parte das categorias da língua inglesa, assim como as preposições, são polissêmicas, entende-se que tal natureza polissêmica pode causar grandes problemas, não só para elaboradores de dicionário, mas também e, principalmente, aos aprendizes dessa língua que, muitas vezes, sentem-se perdidos, sem saber qual o sentido mais apropriado diante de contextos específicos. Por esse motivo, vemos que a apresentação aos alunos do vocabulário seguindo os princípios claros e motivados da LC pode se mostrar bastante positiva, tanto para a retenção por parte dos alunos desses inúmeros sentidos como para o uso mais efetivo da L2 ou LE por parte dos aprendizes.

Vespoor e Lowie (2003 apud TYLER, 2012) verificaram se a apresentação aos alunos dos vários sentidos das palavras em termos de redes radiais contendo um sentido mais central e sentidos estendidos poderia ser positiva para o seu aprendizado. Os autores verificaram que o fato de ensinar aos alunos o sentido prototípico primeiro possibilitou sua melhor interpretação com relação aos sentidos estendidos que eles desconheciam. Os participantes se constituíam em 78 falantes holandeses que estavam na universidade. Os alunos formaram dois grupos; um grupo que recebeu a instrução baseada nos princípios da LC e outro que recebeu uma instrução tradicional. Cada um dos grupos recebeu uma frase que continha uma determinada palavra-alvo com a sua tradução em holandês. Havia, ainda, acompanhando essa frase, outra sentença, contendo um uso estendido da palavra-alvo da frase anterior. A tarefa dos alunos era a de traduzir o significado estendido presente na segunda frase que receberam. A eles foram dados 18 conjuntos de frases, e todos os participantes tiveram que traduzir o mesmo sentido estendido da segunda frase. A diferença entre os dois grupos foi com relação à primeira frase que eles receberam. O grupo da LC viu a frase com o sentido prototípico da palavra, juntamente com sua tradução. Já o grupo que recebeu uma instrução tradicional, recebeu a frase que continha uma palavra de sentido mais

periférico e teve que traduzir a segunda frase, também com outro sentido periférico. Os alunos trabalharam de forma individual. Vespoor e Lowie descobriram que os alunos aos quais foi possibilitada a apresentação do sentido prototípico antes tiveram maiores condições de interpretar o sentido estendido da segunda frase.

Depois, foi realizada uma discussão na qual a resposta correta para as extensões das palavras foi dada. A eles foi pedido, ainda, que memorizassem o sentido das extensões das palavras e que tentassem perceber relações entre os dois usos das palavras. Depois de duas semanas, os alunos realizaram outro teste (*posttest*), no qual os mesmos 18 sentidos estendidos apareceram, porém, em contextos distintos. Novamente o grupo da LC mostrou vantagem com relação ao outro grupo. De forma geral, foi possível perceber que apresentar o sentido prototípico de uma rede de palavras polissêmicas pode ser facilitador de um aprendizado mais inicial dos sentidos estendidos de uma palavra, como também auxiliar na memória de longo termo do falante quanto aos usos estendidos.

Píríz (2008) concorda com os comentários realizados até aqui, enfatizando que o modelo teórico da LC, o qual advoga pela motivação de extensões semânticas de itens polissêmicos, pode ser bastante promissor para questões relativas ao ensino. Ela afirma que a capacidade do falante de utilizar a língua para se comunicar e expressar suas ideias em diferentes ambientes por meio de um número um tanto limitado de itens lexicais parece ter a ver com a consciência desse usuário sobre a “produtividade” desses itens (extensionalidade semântica). Para Barlow e Kemmer (2000 apud PÍRIZ, 2008), um aprendiz de L2/LE não necessita aprender todos os sentidos de uma palavra, sendo suficiente que saiba alguns padrões de uso, a fim de fazer combinações de palavras específicas, adequadas em determinados eventos, uma vez que, como é de nosso conhecimento, os falantes de uma língua realizam abstrações a partir dos eventos específicos de uso, porque, do contrário, não haveria base para que realizassem extensões linguísticas para além de expressões já conhecidas, encontradas previamente por esses falantes.

Portanto, argumenta Píríz (2008), que, no caso do vocabulário, à medida que os aprendizes da língua inglesa dominarem o sentido central, mais representativo, das palavras que são frequentemente usadas e, ainda, lhes forem possibilitados o conhecimento sobre os princípios de extensão semântica, como, por exemplo, fenômenos como metáfora e metonímia, eles talvez tenham a habilidade de compreender e produzir esses itens lexicais com, inclusive, outros sentidos relacionados.

No caso dos verbos ditransitivos estudados por Goldberg, para continuar nossa fala sobre os benefícios dos protótipos e redes para o ensino, Langacker (2008) comenta que

esses também são apresentados como categorias complexas, representados por redes de variantes relacionadas a partir de um sentido mais representativo. Há o sentido mais prototípico que é o de transferência do agente para o paciente (*give, send, hand, mail, throw, bring*) e um segundo sentido, de padrão básico, no qual um agente cria um objeto para que o recipiente tenha acesso a ele (*cook, bake, knit, build, make, write*). Há verbos mais periféricos, que exprimem compromisso mais positivo (*promise, owe, permit, allow, guarantee*) ou negativo (*refuse, deny*). Ainda, pode haver a proposição de agrupamentos que sejam mais alternativos ou subgrupos. O que se deve ter em mente, contudo, é que tal distribuição deve ser realizada por verbos específicos e frequentes, já bem estabelecidos na construção (LANGACKER, 2008). O autor expõe tal organização para advogar que ela fornece base para propósitos pedagógicos. A sugestão óbvia, segundo Langacker (2008) é que se comece pelo protótipo e depois então se passe para os outros agrupamentos maiores, focando nos verbos mais frequentes e básicos em cada um dos agrupamentos. “O domínio total da construção, com o conhecimento do tipo nativo da extensão convencional de uso, virá somente de forma gradual, por meio de prática a longo prazo com a língua. Mas o mesmo é verdadeiro para os falantes nativos” (LANGACKER, 2008, p. 27).

Aqui, mais uma vez, percebemos a ênfase na importância de que se comece com o protótipo para somente então passar para os outros sentidos da rede, com a observação, ainda, de que o domínio de todos os sentidos tende a vir com a possibilidade de prática com a língua, mais um argumento para a questão de que talvez mais oportunidades para que essa prática de fato aconteça seja preconizada nas aplicações da teoria.

Argumenta-se, no âmbito das técnicas da GC, que uma das suas maiores aplicações para a pedagogia é o uso das redes (TYLER; EVANS, 2005 apud BROCCIAS, 2008). Tanto a GC postulada por Langacker como a gramática das construções de Goldberg advogam que “as construções são relacionadas umas às outras por relações de categorização ou ligações de herança” (BROCCIAS, 2008, p. 82). Nesse sentido, sugere-se que apresentar os vários sentidos de uma preposição, por exemplo, como relacionados ao sentido mais central ou prototípico pode se mostrar positivo para os aprendizes de inglês, os quais não precisariam mais depender apenas de memorização, mas poderiam também estabelecer conexões conceituais para os sentidos que, aparentemente, não parecem ter relação (BROCCIAS, 2008).

Broccias (2008) salienta que as tentativas de organização de palavras e/ou construções em redes são positivas, por questões que remetem à visão teórica da LC, uma vez que elas mostram a natureza não arbitrária do léxico e da gramática. Entretanto, há,



ainda, a necessidade de ver se elas são realmente fundamentais para a aquisição de uma L2. Como já salientamos em outro momento deste trabalho, ainda vamos discutir de forma mais detalhada na seção 3.6 as formas pelas quais a LC tem sido aplicada, mas, de antemão, acreditamos poder dizer que trabalhos bem-sucedidos que tentam mostrar os benefícios da utilização das redes e a apresentação das relações existentes entre os vários sentidos, como extensões do protótipo, já existem (ver TYLER; MUELLER; HO, 2010; TYLER, 2012).

Broccias (2008) chama a atenção para o fato de que Sandra e Rice colocaram em cheque a utilização das redes, mais especificamente, o uso das redes preposicionais, argumentando que os falantes de uma língua fazem tanto distinções mais gerais entre, por exemplo, tempo e espaço, como distinções mais detalhadas. Porém, não é fácil perceber o nível exato de detalhamento no qual tais distinções são realizadas, além do fato de que essas estruturas da língua podem se mostrar frágeis a uma análise mais próxima com respeito aos tipos de relações categorizadoras entre seus múltiplos sentidos. O autor argumenta, portanto, que “muita insistência no uso de modelos de rede na aquisição de L2 pode não ser garantido, afinal de contas. Nós podemos impor mais um fardo aos alunos, nomeadamente aquele de ter que aprender as relações (entre os sentidos), o qual pode não estar correto, em primeiro lugar” (BROCCIAS, 2008, p. 83).

Não que Broccias não acredite na utilização das redes para o ensino de LEs, porém, nas palavras do autor, “a solução para esse problema (a importância das relações hereditárias na nossa visão teórica de gramática e sua real relevância para o ensino de línguas) reside, eu acredito, na própria natureza da LC” (2008, p. 83). Isto é, segundo Broccias (2008), como o modelo de língua que surge da LC é um em que tanto esquemas gerais como específicos coexistem, e como o surgimento de categorias (como também já comentamos) provém de fatores, tais como frequência e ordem, isso significa dizer que aos aprendizes deveria ser possibilitada a exposição a um *input* graduado, como já é prática comum na maior parte dos métodos de ensino contemporâneos, em que, primeiramente, baseia-se nos casos mais prototípicos, para então, depois, se passar para os usos menos prototípicos, “habilitando tanto a criação de esquemas de baixo nível para casos específicos como esquemas gerais, capturando as generalizações por meio dos esquemas de baixo nível” (BROCCIAS, 2008, p. 84).

Até aí se percebe que a opinião de Broccias (2008) não é de todo divergente da opinião de outros autores aqui trazidos, uma vez que ele também advoga que se parta, primeiramente, dos elementos mais prototípicos da rede; segundo o autor, contudo, a questão da motivação não deveria ser tão exigida no ensino de línguas. Em vez disso,

deveria haver um esforço para salientar aos aprendizes de LE os usos não prototípicos, uma vez que eles tendem a entendê-los de forma errada, advertindo-os que, embora tais usos possam, de fato, ser motivados, há dificuldades em compreender os fatores exatos que levam à tal motivação. De acordo com Broccias (2008), esse “método” proporcionaria um aumento da “atenção” por parte dos alunos, diminuindo a ideia que os alunos têm de que a língua é arbitrária, mas não os pouparia da necessidade de memorização.

Assim, para o autor,

a real contribuição da LC é aqui focalizar a atenção do aluno aos padrões problemáticos e sugerir que os padrões são extensões motivadas de um protótipo. Mas os exatos detalhes das relações de extensões não são de importância primária para os alunos de uma língua estrangeira, visto que eles deveriam ter como objetivo acessar tais usos automaticamente, sem muito esforço construtivo. (BROCCIAS, 2008, p. 84)

Então, o que parece ser sugerido por Broccias é que se comece pelos elementos mais prototípicos, mostre-lhes também os usos não prototípicos que surgem de forma motivada como extensões do protótipo, mas sem tocar em maiores detalhes quanto à motivação, porque, dessa forma, pelo menos se evitaria a ideia que os alunos possuem de que o léxico é arbitrário. Mas, diante disso, nos perguntamos se a natureza da motivação das preposições, por exemplo, não for colocada para o aluno, se ele não compreender por que determinado sentido é originado do sentido prototípico ou por que os sentidos são relacionados entre si e, simplesmente, lhe for mostrada a existência de tais relações, estas vão fazer algum sentido para esse aluno? Um dos grandes objetivos da LC não é justamente o de que os alunos possam recorrer, o menos possível, à memorização dos itens lexicais e que compreendam a motivação por trás dessas relações de sentido?

Imaginamos, nesse contexto, é claro, que a natureza das relações das preposições deva ser explicada aos alunos de forma adaptada, buscando recorrer, como já dissemos em outros momentos deste trabalho, a termos menos técnicos e a explicações que se aproximem ao máximo das experiências dos alunos, como mostraremos em nossa proposta de atividades no capítulo 4. Entendemos, porém, que exemplos que toquem na natureza dessas motivações não devam passar em branco, a fim de que o aluno não fique com a sensação de que as relações entre os sentidos das preposições se dão de forma arbitrária.

Dirven e Ibáñez têm uma opinião um pouco diferente de Broccias, como é possível perceber nas falas seguintes. Dirven (2001 apud IBÁÑEZ, 2008) advoga que a rede semântica pode auxiliar o elaborador de uma gramática pedagógica a verificar se todos os

sentidos de uma palavra polissêmica estão inclusos no material didático. Além disso, isso facilita o aprendizado, uma vez que apresenta de forma direta e explícita as relações conceituais. A característica de exatidão descritiva e explicitação de uma gramática pedagógica podem, como consequência, ainda, aumentar o potencial de investigação das diferenças e similaridades entre a L2 e a L1 do aluno. Queller (2001 apud IBÁÑEZ, 2008), tendo como base o modelo de língua baseado em uso de Langacker (1988), comenta que “as redes de polissemia semântica são, em última análise, fundamentadas em agrupamentos de padrões frasais lexicalmente encrustrados que instanciam esquemas de protótipos altamente específicos que podem ser adaptados aos propósitos do ensino da L2” (p. 123). O “encrustramento” se define como um processo padrão de esquematização entre estruturas no polo semântico com o polo fonológico. Ao objetivarmos que os alunos possuam habilidades mais próximas dos nativos, afirma Ibáñez (2008), é necessário que se mostre ao aluno, de uma forma explícita e didática, não apenas as relações conceituais existentes, mas também a natureza dessas conexões e o tipo de motivação das extensões.

Salientamos que já nessa fala de Ibáñez é possível perceber uma preocupação com o tipo de instrução (explícita) em detrimento de uma possível instrução (implícita), a fim de facilitar a aprendizagem do aluno. Não nos ateremos nesse tópico ainda, uma vez que ele será o próximo ponto da nossa discussão, mas é importante chamar a atenção para indicações como essa, visto que verificamos que os tipos de instruções a serem utilizados, o papel da LC diante de outras teorias da área de SLA e sua possível junção com outros métodos são temas de considerável importância dentro do paradigma, quando esse se volta, principalmente, para as questões do ensino de línguas.

Para finalizar esta seção, apenas fazemos a observação de que, mesmo havendo um grande número de estudos na área da LC, os quais vêm buscando demonstrar que os vários sentidos de palavras altamente frequentes possuem relação uns com os outros, o reconhecimento desses estudos surtiram pouquíssimo efeito e trouxeram poucos progressos para os materiais dedicados ao ensino de línguas que se destinam a professores e alunos (BOERS; LINDSTROMBERG, 2008). Em vez disso, o que ainda se vê como norma, conforme afirmam os autores, é, por exemplo, que os casos de polissemia sejam tratados como casos de monossemita ou homonímia.

### 3.3.5 Formas de instrução e sua relação com o ensino de línguas sob a perspectiva da Linguística Cognitiva

Realizando as leituras sobre a LC e sua relação, ainda incipiente, de cerca de 15 anos, com a área do ensino de línguas, percebemos que, entre as principais discussões dentro do paradigma da LC voltadas a essas questões estão: (i) aquelas que se direcionam a questões sobre o paradigma em si e as suas percepções para o ensino de línguas; (ii) os estudos, que, em número cada vez maior, começam a mostrar empiricamente o porquê de a LC ser um modelo mais apropriado para a área de SLA; e (iii) juntamente com isso, fortes discussões que versam sobre o real papel da teoria, sua posição diante de outros métodos contemporâneos reconhecidos e as formas pelas quais as percepções da LC devem ser apresentadas aos alunos, entre outros fatores.

É de nosso conhecimento, afirma Broccias (2008), que, ao longo dos anos, o ensino de línguas passou de algo que se caracterizava por ser descontextualizado, repleto de exercícios do tipo *drilling*, para métodos mais contextualizados, comunicativos, e com base, primordialmente, no significado, características que devem fazer parte do que se pode chamar de modelo baseado em uso de ensino de línguas, como se intitula a LC.

A questão que se coloca a partir do desenvolvimento da LC como um modelo de língua baseado em uso é se “a linguística cognitiva deveria, portanto, simplesmente advogar exposição a grandes quantidades de fala natural em contexto (...) e imersão significativa na língua-alvo” (CHEN, 2004 apud BROCCIAS, 2008, p. 81) com relação à aquisição de L2. Pelo menos, diz Broccias (2008), exposição de grande quantidade de insumo é o que se preconiza para que alguém adquira a L1, portanto, poderíamos pensar que exposição em massa também seria fundamental para a aquisição de uma L2, embora o fenômeno da fossilização, em que a exposição por parte do aprendiz a insumo “correto” da língua-alvo não tem como resultado uma mudança da produção (*output*) do aprendiz, seja bastante conhecido na área.

A questão da instrução explícita e de que talvez ela não seja necessária, ou até mesmo contraproducente para o ensino, é um tópico bastante discutido na literatura da área. Temos, por exemplo, a citação de Allwright (1979 apud BROCCIAS, 2008) que diz que, quando os aprendizes estão engajados “em solucionar problemas comunicativos na língua-alvo, então o ensino-aprendizagem de línguas vai tomar conta de si próprio” (p. 81). Broccias (2008) afirma, no entanto, que as mesmas críticas feitas com relação aos argumentos de Allwright podem ser feitas com relação à técnicas cognitivas ao ensino da gramática. Segundo ele, as discussões que envolvem o ensino de línguas não podem ser desvinculadas de fatores como idade dos aprendizes, sua educação, motivação, nível de proficiência e contexto de ensino-aprendizagem (HARMER, 2001 apud BROCCIAS, 2008).

Broccias (2008) argumenta que uma gramática pedagógica tem o seu papel e não pode ser simplesmente dispensada, mesmo em se tratando dos modelos que se dizem baseados em uso, como a LC. “Pelo menos a gramática pedagógica pode contribuir para o que Schmidt (1990) chama de *noticing*, o processo de se tornar consciente de, ex.: construções que se diferem de forma importante de uma língua para a outra” (BROCCIAS, 2008, p. 82). Chen e Oller (2008) lembram que a exposição natural à língua-alvo pode não ser suficiente, e Pütz, Niemeier e Dirven (2001 apud CHEN; OLLER, 2008) complementam dizendo que é preciso “fazer com que os alunos (re)descubram as estruturas e os princípios motivados que governam uma língua estrangeira” (p. 407), uma vez que não se pode ter como base apenas a aprendizagem inconsciente. Esses autores acrescentam, ainda, que “ambos os processos – aquisição inconsciente e aprendizagem consciente – caminham de mãos dadas e estão sempre presentes em cenários de instrução de línguas, embora em graus altamente variáveis” (PÜTZ; NIEMEIER; DIRVEN apud CHEN; OLLER 2008, p. 407).

Broccias (2008) comenta ainda que, na opinião dele, talvez as técnicas cognitivas possam não necessariamente levar a uma nova metodologia de ensino, mas que elas podem “ainda assim enfatizar a importância de reivindicações que já apareceram na literatura sobre ensino de línguas, em geral, e ensino de gramática, em particular” (BROCCIAS, 2008, p. 82). González (2010) complementa dizendo que a LC não foi aplicada a algum método, especificamente, como percepções de diferentes escolas teóricas que serviram de base para metodologias de ensino de línguas (o método audiolingual ou o código cognitivo), contudo, foi responsável pelo surgimento de muitas aplicações para o ensino de línguas.

Já comentamos brevemente neste trabalho que a LC, como um modelo que se caracteriza por ser baseado no uso, não está em desacordo com outros métodos mais contemporâneos e tradicionais de ensino de línguas, os quais levem em consideração insumo, produção e interação. Pelo contrário, preconiza o uso, a exposição do aluno a instâncias reais e naturais de uso da língua em contextos específicos e significativos de comunicação e interação, mas percebe-se, como vamos ver ainda com a exposição e comentários de outros autores da área, que há uma tendência de a LC buscar inserir em seus estudos e suas aplicações um foco mais explícito com relação à sua didática, à forma como tanto vocabulário e gramática são apresentados aos alunos. Conforme sugerem Chen e Oller (2008), tornar, tanto os elementos de sistematicidade e motivação como a não arbitrariedade dos fenômenos linguísticos claros e explícitos aos alunos de uma L2 e, além disso, situar o ensino-aprendizagem dessa língua em contextos culturais naturalísticos aumentará a

motivação dos alunos e fornecerá, ao mesmo tempo, maneiras autênticas para que eles desenvolvam intuições sobre a língua que estão aprendendo.

Por aprendizagem de gramática que se dê de forma explícita, Terrel (1991 apud ELLIS, 2008), entende “o uso de estratégias instrucionais para chamar a atenção dos alunos para, ou focar em forma e/ou estrutura” (p. 389), momento em que o tipo de instrução utilizada busca salientar infleções, além de outros mecanismos da língua que são comumente ignorados, de forma a, primeiramente, apontá-los e explicar sua estrutura e, em um segundo plano, possibilitar ao aprendiz que tenha acesso a insumo significativo que apresente inúmeros exemplos das mesmas relações gramaticais de forma-significado introduzidas aos alunos. Lembremos que a instrução explícita, aqui, está sendo definida para tópicos, sobretudo gramaticais, mas ela, da mesma forma, pode e geralmente é utilizada dentro do paradigma da LC para o ensino do vocabulário, chamando a atenção, de maneira mais explícita, para as relações motivadas do léxico, para o sentido mais prototípico da rede, etc.

Niemeier e Reif (2008), em seu artigo sobre o ensino do presente progressivo da língua inglesa para alunos alemães, comentam que, para elas, o ensino da gramática deveria contemplar duas questões: permitir que os alunos tentem compreender de forma significativa os conceitos que estão por trás das construções gramaticais e, ainda, poder ser integrado em ambientes de ensino-aprendizagem comunicativos. Como Archard (2004 apud NIEMEIER; REIF, 2008) argumenta, “as técnicas cognitivas para a gramática podem oferecer possibilidades para combinar instrução de gramática e metodologia comunicativa” (p. 326). As autoras, ao focar o aspecto temporal (*tense-aspect*), sugerem materiais didáticos e estratégias de ensino que buscam aliar forma e uso contextualizado, além de trazer para seus estudos conceitos da GC sobre o significado e o *construal*.

Niemeier e Reif (2008) são categóricas ao dizer que essa visão não é divergente de percepções mais contemporâneas daqueles que pesquisam o ensino de LE, pedagogos e praticantes, os quais “têm comentado que a competência gramatical é essencial para a comunicação (...), mas não pode ser alcançada unicamente através de exposição ao insumo significativo” (HINKEL; FOTOS, 2002, p. 327). Aqui, mais uma vez, percebe-se a relevância de uma junção entre a instrução gramatical e não só gramatical, mas também a instrução de outros fenômenos da língua, como fica mais claro quando olhamos detalhadamente para os vários estudos empíricos da área (o que veremos na seção 3.6), com atividades que preconizam o uso, a interação e o contexto significativo, visto que a LC não vê, simplesmente, a exposição ao insumo de forma natural como suficiente para que a

aprendizagem se efetive, principalmente se levarmos em consideração que a significativa contribuição da LC para o ensino de línguas seja talvez sua perspectiva diferente de descrever e analisar os fenômenos da língua, dentre eles, as preposições, e sua afirmação de que, para que tais percepções surtam um efeito positivo aos alunos, um “chamar a atenção dos alunos”, um “mostrar de forma mais explícita” por parte do docente será certamente necessário.

A eficácia de currículos estritamente estruturalistas ou estritamente comunicativos, afirmam Niemeier e Reif (2008), tem sido questionada nas últimas décadas, por razões que se diferem, pela literatura linguística e pedagógica. Aqueles que argumentavam por uma abordagem comunicativa eram contra a instrução de gramática formal em um formato tradicional, uma vez que os alunos até obtinham o conhecimento das regras gramaticais, mas não conseguiam utilizá-las de forma comunicativa (NIEMEIER; REIF, 2008). Por outro lado, dizem as autoras, abordagens estritamente comunicativas, as quais, em sua maior parte, surgiram nos Estados Unidos e Canadá, durante a década de 1980, em virtude do modelo monitor de Krashen, também não se mostraram sem problemas. Em especial, o fato de não haver a instrução de gramática nos ambientes de ensino do tipo comunicativos foi uma questão altamente debatida, “uma vez que os aprendizes nos programas de imersão não atingiriam, intuitivamente, acurácia gramatical. Pedagogos, bem como linguistas aplicados expressaram, portanto, seu receio de uma fossilização dos erros dos alunos” (HINKEL; FOTOS, 2002 apud NIEMEIER; REIF, 2008, p. 328).

As autoras enfatizam, portanto, que estão em concordância com técnicas de ensino de LE que proporcionem ao aluno tanto instrução gramatical na forma explícita, com atividades comunicativas, e que, se por um lado, as visões estruturalistas e gerativistas não estavam de acordo com um modelo de ensino-aprendizagem que tenha como foco a comunicação, “a GC pode ser uma nova opção para preencher a lacuna entre questões relacionadas entre forma e significado na sala de aula de língua estrangeira – embora tal hipótese realmente precise de confirmação empírica” (NIEMEIER; REIF, 2008, p. 328).

Com o que vimos até aqui, fica evidente a visão da LC de que uma sala de aula deve ser contemplada tanto com instruções mais explícitas dos inúmeros fenômenos da língua como com atividades que enfatizem a comunicação e a interação. Essa visão da LC, portanto, está em acordo com muitas abordagens contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas, e, talvez, principalmente, com o método conhecido como “Foco na Forma” (LONG, 1991), que preconiza a utilização de instrução com foco mais explícito aliada a atividades comunicativas contextualizadas.

Como já dissemos, a tendência de os pesquisadores da LC utilizarem uma forma de instrução mais explícita em seus estudos empíricos não fica reservada apenas às estruturas gramaticais da língua, mas vem sendo bastante utilizada também para o ensino do vocabulário. Há, ainda, segundo Boers e Lindstromberg (2008), alguma discussão na área sobre se o vocabulário deveria ser ensinado ou não, e dois teóricos que acreditam que deveria, (LAUFER, 2005; NATION, 2001 apud BOERS, 2013), advertem que há aqueles que não concordam com isso e que afirmam que apenas a comunicação, a interação, atividades que tenham por base o significado, seja dentro ou fora da sala de aula, sejam suficientes para a aquisição do vocabulário. Laufer (2005 apud BOERS, 2013), por exemplo, “faz um apelo para direcionar mais vocabulário explicitamente em atividades e exercícios focados na língua” (p. 209).

Para Nation (2007 apud BOERS, 2013), a aprendizagem focada na língua (*language-focused learning*) é uma das quatro vertentes que, em proporções iguais, deveriam fazer parte de programas de proficiência, sendo os outros três o insumo focado na mensagem (*message-focused input*), a produção focada na mensagem (*message-focused output*) e o desenvolvimento de fluência (*fluency development*). Boers faz uma ressalva, alertando que, na verdade, Nation utiliza os termos “insumo e produção focados no sentido” (*meaning-focused input/output*) e que o autor opta pelo termo “mensagem”, uma vez que, para a LC, todos os itens linguísticos de uma língua são considerados significativos.

A vertente da aprendizagem focada na língua, de acordo com Boers (2013), se dá no momento em que a atenção do aluno se direciona para o que é dito e para a forma com que é dito. Tal atenção se orienta, ainda, para o código, e não para o conteúdo da mensagem, e pode ser instigada pelo próprio aluno, mas há a tendência de que seja instigada pelo professor ou, muitas vezes, pelo material didático, que é orientado para tal. Há, geralmente, procedimentos em que certos mecanismos ou fenômenos da língua se tornam o objeto da atividade, e intervenções são proporcionadas, a fim de que a atenção do aluno se oriente para o código por algum momento no decorrer das atividades focalizadas na mensagem (BOERS, 2013). Esses, segundo Boers (2013), têm se tornado conhecidos por procedimentos focados nas formas (*forms-focused*) e focados na forma (*form-focused*) (LONG, 1991 apud BOERS, 2013). O autor enfatiza, ainda, que os procedimentos geralmente utilizados nos experimentos com base na LC tem sido do primeiro tipo.

Segundo Boers (2011), nessa linha, tanto professores quanto materiais chamam a atenção do aluno para mecanismos específicos da língua. Esse pode ser “proativo”, no sentido de que os fenômenos/estruturas da língua são ensinados e, posteriormente, colocados



em prática ou pode ser “reativo”, no sentido de que o *feedback* corretivo é disponibilizado ao aluno no decorrer ou depois das atividades comunitivas. Ele ressalta, ainda que é a aprendizagem focada na língua que as pessoas tendem a relacionar mais diretamente com o “ensino”. Nas palavras de Boers (2011), “é evidente que os tipos de instrução da semântica cognitiva que nós discutimos aqui se encaixam nessa linha, ao lado de muitos outros tipos de instrução focados na língua” (p. 254).

De acordo com Nation (apud BOERS, 2013), entretanto, a aprendizagem focada na língua não deveria tomar mais do que 1/4 de uma aula e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. A partir do momento, então, que se decida focar na instrução de vocabulário, se deveria ter certeza de que essa é uma forma de instrução que oportuniza bons resultados, “que acelerará o processo de aquisição em comparação com outros tipos de instrução dentro da vertente da aprendizagem focada na língua ou em comparação com oportunidades para a aquisição acidental por meio das vertentes focadas na mensagem” (BOERS, 2013, p. 210). A aprendizagem acidental que se compara aqui com a aprendizagem com foco na língua se refere ao aprendizado que se dará sem instrução explícita, em que o aluno aprende de forma mais natural, por meio de atividades que focalizam a mensagem tão somente. Nesse contexto, há o questionamento se existe lugar, no âmbito da aprendizagem focada na língua, para que se incluam as ideias da LC.

Entende-se ser necessário fazer uma ressalva sobre os dois tipos de procedimentos, a saber, *focus on forms* e *focus on form*. Saber discerní-los é fundamental, inclusive para que se possa entender as opções realizadas até aqui pela LC com relação à maior parte dos seus estudos e aplicações. Conforme Boers e Lindstromberg (2008) apresentam, o termo *focus on forms* significa a “prática mais ou menos tradicional de programar estágios de atividades relativamente prolongadas (ex.: com uma subestrutura de teste-ensino-teste), nos quais elementos particulares da língua-alvo são ensinados de uma forma parcialmente ou inteiramente não comunicativa” (p. 4). Já o termo *focus on form* quer dizer “incorporação dentro de tarefas comunicativas, orientadas ao significado, de atividades de *noticing*, geralmente não planejadas, mais esporádicas e o uso não intensivo pelo professor de técnicas do tipo ‘quando a necessidade surge’ de reformulação, elaboração do insumo e sinalização do erro” (p. 4-5).

Reiteramos que, apesar desses procedimentos terem sido utilizados, em sua maior parte, para a discussão e instrução de fenômenos gramaticais da língua, eles, mais recentemente, vêm sendo utilizados também nas discussões que concernem ao tipo de

instrução de vocabulário que se deve adotar, se acidental ou explícita (BOERS; LINDSTROMBERG, 2008).

Além de uma instrução com foco mais explícito, é possível verificar, também a partir da citação direta de Boers (2011, p. 254) e da citação indireta de Boers (2013), as opções que a LC tem feito com relação aos tipos de procedimentos a serem utilizados em seus estudos. Esses, conforme vimos por meio das afirmações do autor, tendem a ser do tipo “foco nas formas” (*focus on forms*), os quais se dão por meio de um ensino mais tradicional, em que sequências do tipo “teste-ensino-teste” são realizadas com inúmeros itens lexicais e/ou gramaticais da língua e, nos quais, ainda, não se preconiza fundamentalmente o uso da língua, uma vez que tais elementos são ensinados de forma parcialmente ou inteiramente não comunicativa.

No entanto, ao longo da seção, temos comentado sobre a tendência de aplicações ao ensino da LC, mostrando que, embora sua forma de explicar e descrever a língua sejam bastante inovadoras, as aplicações ao ensino ainda pecam, talvez, por possuir um caráter mais tradicional, visão essa que fica clara a partir da fala de Boers, que se configura como um reconhecido teórico dentro da LC e que tem dedicado a maior parte de suas pesquisas a questões do ensino.

Se, por um lado, como os próprios teóricos afirmam, o tipo de concepção de língua tomado pela LC e a perspectiva adotada por ela para analisar e descrever seus inúmeros fenômenos exigem um “chamar a atenção”, um “focar” mais explícito do professor para que todas as características e princípios da teoria sejam evidenciados e para que os alunos possam ser beneficiados a partir deles, percebe-se, por outro lado, que a adoção desse procedimento (mais focado nas formas e/ou tradicional), na maior parte dos estudos da LC, parece não estar de acordo com os pressupostos que a perspectiva diz possuir e com os elementos que ela diz preconizar. À medida que ela toma a decisão de utilizar, sobretudo o procedimento “foco nas formas” em seus experimentos, o elemento do uso, tão fundamental para a concepção de língua em que a LC acredita, a comunicação significativa e contextualizada, a interação e as trocas por parte dos alunos parecem ganhar um espaço ínfimo, ou nem mesmo aparecer. Assim, estamos confirmando, ao longo das nossas leituras e discussões, que o propósito da LC é o de oferecer aos alunos instrução explícita dos vários fenômenos e mecanismos da língua integrados a atividades comunicativas, características que não têm preponderado nas suas aplicações até o momento.

Langacker (2008), entretanto, argumenta que as discussões realizadas no âmbito do paradigma da LC têm sido mais focadas na teoria do que em percepções realmente práticas e

diz ainda que, se vamos sugerir que os princípios e conceitos da GC podem ser benéficos para o ensino de línguas, devemos responder a algumas questões básicas, como, por exemplo, para quem esses conceitos e princípios são relevantes. Respondendo à pergunta, ele diz que talvez seja relevante para os professores, alunos e aqueles que são responsáveis por elaborar materiais de ensino e por desenhar o currículo de uma instituição. Levando-se em consideração sua autenticidade, afirma Langacker (2008), defende-se que uma consciência explícita dos elementos da GC seria particularmente benéfica para aqueles que elaboram os materiais de ensino. Nas palavras do autor,

com materiais efetivos e um currículo sensível, um instrutor com menor consciência das percepções da gramática cognitiva pode, no entanto, ainda explorá-los. E os alunos iriam, esperançosamente, se beneficiar, mesmo que eles nunca sejam expostos a conceitos teóricos ou análises explícitas (LANGACKER, 2008, p. 85).

Langacker imagina que os elementos e princípios constitutivos da LC e sua visão de língua são, na realidade, de interesse universal e que suas descrições e análises conceituais relacionadas aos inúmeros fenômenos da língua são bastante reveladores e podem ser apreciados de forma abrangente. O autor imagina, assim, ver as concepções presentes no paradigma fazendo parte integral do currículo de ensino de L1 e, ainda, sendo bastante úteis para o ensino-aprendizagem de uma L2, principalmente, para níveis mais avançados de conhecimento da língua.

Continuando com nossa fala sobre a predominância de abordagens de caráter explícito no âmbito do paradigma da LC, Hudson (2008) comenta que, principalmente a noção e aplicação de “redes” trazem importantes consequências para o ensino de uma L2. O autor questiona se o professor que deseja que seu aluno aprenda generalizações deva deixar que eles as deduzam por meio do uso e, portanto, implicitamente, ou deva mostrar a eles tais generalizações de forma explícita. Ele salienta, ainda, que mesmo o ensino da L1, pelo menos em países como o Reino Unido, é realizado de forma explícita, em todos os níveis e, embora esse tenha sido considerado desfavorável por algum tempo, hoje em dia é amplamente aceito (NORRIS; ORTEGA, 2000; ELLIS, 1994, 2002; VANON, 2005 apud). Nas palavras de Hudson (2008),

se o objetivo do ensino de línguas é o de ajudar a enriquecer redes para crescerem nas mentes dos alunos, os benefícios do ensino explícito são muito claros. Por um lado, ele compensa pelo rico insumo que falta ao aprendiz de uma L2, guiando o aluno para generalizações exatas; e, por outro lado, ele fornece uma gama de

experiências ricamente variadas que o aprendiz precisa para encaixar cada nova palavra em uma rede rica e distinta. (p. 110)

No trecho descrito, fica bastante evidente a opinião desse autor, defensor da perspectiva da LC de que o ensino de uma L2, para que seja, de fato, efetivo, deve também ser considerado a partir de uma didática mais explícita, além da necessidade de se utilizar os elementos de descrição e análise de língua desse paradigma teórico, como as redes, por exemplo.

Archard (2008) pontua, no entanto, que não é o modelo da GC em si que preconiza determinado tipo de instrução: implícita ou explícita, e que a decisão de utilizar uma ou outra forma será tomada fora dos seus princípios. O linguista acrescenta, ainda, que “a adoção da concepção de língua da GC não constitui em si uma metodologia de ensino global, e não pode ser esperada dela, portanto, que trate de toda a extensão de assuntos que tais metodologia tratam” (ARCHARD, 2008, p. 435).

Importante salientar que, na opinião do autor,

A gramática cognitiva claramente fornecerá os resultados mais satisfatórios quando usada em conjunto com um modelo de instrução comprovado, dentro do qual sugerirá direções úteis para a concepção geral de instrução de gramática, bem como para a apresentação específica de instruções individuais. (ARCHARD, 2008, p. 435)

Neste ponto do trabalho, é de nosso conhecimento o tipo de instrução geralmente utilizada dentro do paradigma e, como vimos discutindo, a instrução explícita parece ser aquela mais aceita e amplamente utilizada, mas, como o autor ressalta, essa decisão é algo que não interfere no paradigma em si, suas noções, princípios e forma de descrever e analisar os fenômenos da língua. Com as palavras dele, também fica mais fácil perceber que a LC não deve ser considerada como uma metodologia de ensino pronta para ser utilizada em sala de aula, mas que, ao contrário, o modo de pensar, conceber e explicar a língua desse aparato teórico fornece percepções que podem ser amplamente utilizadas para o ensino de uma L2 ou LE de forma bastante positiva e frutífera. Quanto à questão de que, para que se obtenha resultados mais efetivos a partir de suas percepções, se deva utilizá-la em conjunto com outros modelos comprovados de ensino, verifica-se que a maior parte dos estudos, como vimos ao longo desta seção e ainda discutiremos na seção 3.6, tenta unir a teoria ao modelo de instrução “foco nas formas”, os quais, contrariando alguns dos pressupostos mais importantes da LC, optam por uma instrução mais explícita, tradicional e, na maioria das vezes, não comunicativa dos fenômenos da língua.

Questionamo-nos, no entanto, se há, obrigatoriamente, a necessidade de unir o paradigma teórico da LC a um outro modelo de ensino, já que nos parece que o paradigma conta, por si próprio, com características suficientes para ser aplicado de forma independente.

Entendemos que aliar a LC a outros modelos (foco na forma, teoria sociocultural, etc) que também sejam baseadas no uso é pertinente, já que essas teorias compartilham características; contudo, não vemos tal união como algo fundamental. Afinal, a LC, ao contrário de qualquer outra teoria ou modelo de ensino, concebe e explica os inúmeros fenômenos da língua de uma forma que, ao que parece, é mais completa e lógica. Ela ainda, diferentemente de muitos modelos, parte do sentido, da motivação por trás das formas linguísticas, buscando mostrar suas relações/conexões, e não da forma, da sintaxe isolada e desconectada. A LC preconiza o uso, as experiências contextualizadas com a língua, a exposição dos alunos a instâncias reais, significativas e específicas de comunicação e interação. E, não menos importante, a LC tende a colocar o usuário/aluno no centro do evento comunicativo, partindo de suas perspectivas e objetivos comunicativos, e não da forma em si. Esses são alguns dos fatores que, ao que nos parece, são suficientes para que a aprendizagem do aluno seja facilitada e que se possibilite a eles experiências mais positivas, satisfatórias e enriquecedoras com a L2 e/ou LE, sem que, para tanto, outra teoria tenha que ser utilizada.

A visão de Archard (2008) é corroborada por Tyler (2012), quando este também afirma que “a ênfase no *link* forma-significado, que é fundacional para a LC, a coloca diretamente em linha com as tendências recentes em aprendizagem de L2, tais como foco na forma (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 1991 apud) e o aprendizado baseado em tarefas (ROBINSON; GILBERT, 2007 apud)” (TYLER, 2012, p. 14).

O linguista comenta, ainda, que nenhuma técnica e/ou modelo nasce de forma isolada, o que significa dizer que a perspectiva geral adotada pela LC, tal como ela é tratada em uma gramática pedagógica, possui vários precursores. Tyler (2012) comenta que um dos precursores é a abordagem comunicativa, originada por (HYMES, 1972, 1974 apud) e reinterpretada, tempos depois, por Canale e Swain (1981 apud). E, uma importante ramificação da abordagem comunicativa foi o inglês para propósitos específicos (ESP), (ex.: SWALES, 1990, 1995 apud). Além de outras peculiaridades dessas duas propostas, nas quais não entraremos em detalhes aqui, o fato de ambas darem importância para o uso da língua, como afirma Tyler (2012), mostra que estas podem ser consideradas precursoras da LC.

Um segundo precursor da LC surge a partir de teóricos como Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999 apud), Cohen (1999 apud), McCarthy e Carter (1994 apud) etc., teóricos esses que sofreram influência dos adeptos ao modelo funcionalista, como Givón (1995, 2001 apud), Halliday (1983 apud) e Halliday e Matthiessen (2004 apud), e aqueles que se intitulam analistas do discurso, tais como Gumperz (1982 apud), Schiffrin (1987 apud), Scollon e Scollon (1995 apud) e Tannen (1989 apud), etc. (TYLER, 2012). Segundo o autor, esses linguistas foram responsáveis por elaborar gramáticas pedagógicas ou materiais direcionados aos professores, os quais salientam aspectos discursivos e o uso funcional das estruturas gramaticais. Há, por parte desses estudiosos, a tentativa de reconceitualizar o papel/função da gramática, o que significa abordar a gramática de uma forma que se aproxime um pouco mais do sentido e do uso, apesar de que tais abordagens sofreram grandes influências na forma de representação da gramática tradicional na representação de suas estruturas de forma prática.

Tyler (2012) pontua que outra vertente, que deriva de outra tradição, é o trabalho de Lev Vigotsky (1987 apud) e de linguistas como Brunner (1983 apud), seguidor de seu trabalho, que apresenta relações relevantes com a LC. A utilização das ideias de Vigotsky por linguistas como Donato (1989 apud), Hall (1995 apud) e Lantolf (2002, 2007, 2009 apud) possibilita a realização de conexões bastante importantes com a perspectiva adotada pela LC (TYLER, 2012).

De acordo com Tyler (2012),

a visão de ensino de línguas como sendo (1) crucialmente embebidas em uma interação com andaimes entre o especialista e o novato, cujo propósito é o de criar comunicação significativa, e (2) a criança adquirindo a língua através da acumulação de um inventário de *frames* representa um afastamento radical da visão tradicional. Os constructos estão em consonância com os aspectos-chave de uma abordagem da LC. (p. 16, 17)

Essa breve exposição dos modelos e/ou abordagens que precederam a LC são importantes por dois motivos: (i) para percebermos que uma abordagem nunca surge de forma isolada, sem qualquer característica em comum com modelos de ensino prévios e (ii) para que evidenciemos, de forma mais clara, que a LC, de fato, não busca um rompimento com modelos de ensino mais contemporâneos, estando, ao contrário, em consonância com alguns deles. O que essa teoria tem, principalmente, a oferecer, é uma descrição e uma análise muito mais claras, completas e explanatórias dos fenômenos da língua do que abordagens consideradas tradicionais, podendo, dessa forma, oferecer ao aluno chances de

compreender melhor a língua e perceber que esta deve ser uma ferramenta essencial para a comunicação em contextos reais e significativos, e não listas de regras e exceções que devem ser memorizadas.

Segundo Rycker e Knop (2010), a LC e a teoria sociocultural (SCT) se encontram justamente no ponto em que ambas acreditam, fundamentalmente, que a língua está baseada em processos/habilidades cognitivos gerais do ser humano e, com relação ao ensino de L2 ou LE, uma ênfase maior deveria ser dada na tentativa de compreender os processos de comunicação como sendo processos cognitivos. Importante salientar também que, nas palavras dos autores, “onde a teoria sociocultural pode enriquecer a LC é através da orientação mais pronunciada da primeira em direção à interação interpessoal e participação em atividades socioculturais” (RICKER; KNOP, 2010, p. 40). Lantolf (2009), nesse sentido, também salienta que “a teoria sociocultural e a LC, fundamentadas como elas são no significado em vez de na estrutura, são teorias altamente compatíveis, que podem ser integradas em um modelo efetivo e unificado para o desenvolvimento da linguagem nos ambientes de sala de aula” (p. 303). O autor diz, ainda, que “a teoria sociocultural oferece o quadro psicológico que organiza o desenvolvimento enquanto a linguística cognitiva oferece o quadro linguístico, que fornece a substância do que deve ser aprendido” (p. 303).

O parágrafo anterior é bastante relevante e vem ao encontro do que vínhamos comentando ao longo desta seção sobre o fato de que são justamente os aspectos relacionados à interação entre os alunos e as atividades mais práticas com o uso da língua-alvo que parecem faltar na maior parte dos estudos da LC, apesar de a teoria se mostrar em consonância com a necessidade de que esses elementos façam parte do ambiente de ensino-aprendizagem de uma L2/LE. Nesse sentido é que a SCT poderia perfeitamente ser integrada à LC, beneficiando, assim, esta última, principalmente, no que diz respeito às percepções fornecidas pela SCT sobre as atividades comunicativas, a interação e a colaboração. Contudo, voltamos a reiterar que não acreditamos que tal união deva ser condição para que a LC possa ser aplicada e traga resultados positivos para o ensino, uma vez que, como dissemos anteriormente, acreditamos que a LC possui princípios, noções e elementos suficientes para ser aplicada de forma independente.

Swain (2007 apud RICKER; KNOP, 2010) afirma que um programa de ensino de línguas que seja equilibrado deve possuir três ingredientes: ser extensivo, intensivo e analisado, seja com relação ao insumo ou à produção, sendo todos eles igualmente importantes. Segundo a autora, aos alunos é necessário que se possibilite uma quantidade extensiva de língua falada e escrita, de preferência autêntica ou, pelo menos, não muito

“arrumada”, a fim de que, de forma inconsciente, seus processos de aquisição entrem em ação, além de oportunidades para que produzam a fala e a escrita de forma mais livre, fatores esses que vão plenamente ao encontro do que Langacker (2001) – e o modelo baseado no uso que ele defende – mostra quando diz que “o desenvolvimento ótimo da língua requer exposição interativa a grandes quantidades de fala natural em contexto” (LANGACKER apud RICKER; KNOP, 2010, p. 40).

Para finalizar, os autores enfatizam que uma técnica que seja cognitivamente orientada ao ensino de uma LE deve ter por base um modelo que integre características dominantes da LC e que inclua também as percepções advindas de recentes descobertas e modelos, tanto cognitivos como socioculturais. Com um modelo que mostre tal integração, deveríamos ser orientados sobre quais itens linguísticos ensinar e como ensiná-los (RICKER; KNOP, 2010).

Tyler (2012) lembra, ainda, que não importa o método de ensino que se defenda ou em que se acredite, o profissional de ensino de línguas ou o pesquisador estarão mais bem armados se puderem contar com uma explicação clara e exata de como os fenômenos gramaticais de uma língua se organizam e se estruturam. Mesmo para aqueles que utilizam um método mais indutivo e/ou implícito, afirma o autor, o conhecimento da língua por parte do profissional é algo essencial, seja para a elaboração de um currículo ou do material de ensino. Como todos sabem, os alunos costumam fazer inúmeras perguntas sobre as estruturas gramaticais da língua, as quais o professor deve estar preparado para responder (TYLER, 2012). Segundo o autor, Norris e Ortega (2000) apresentam, em seus estudos que buscam verificar a eficácia de abordagens explícitas *versus* implícitas para a instrução de uma L2, que as explicações gramaticais realizadas de forma explícita, em conjunto com atividades comunicativas, se mostram mais eficazes e consistentes do que abordagens totalmente implícitas, nas quais os alunos não recebem qualquer tipo de explicação.

Em resumo, os pesquisadores e professores em L2 precisam ser capazes de ter uma compreensão o mais completa quanto possível de gramática e léxico e das formas motivadas pelas quais eles são utilizados na comunicação. A fim de fazer isso, eles estão mais bem servidos por uma gramática pedagógica que seja exata, acessível e completa. Idealmente, nós queremos uma gramática pedagógica que seja baseada em um modelo de língua que forneça as ferramentas e percepções necessárias para fornecer tal perspectiva de língua e, adicionalmente, sugira as formas pelas quais estas informações possam ser usadas em apresentações de ensino de línguas, materiais e currículo. (TYLER, 2012, p. 17)

A partir da fala do autor, percebemos que, mesmo que outras variáveis presentes no ensino sejam importantes, o conhecimento do professor sobre a estrutura e a organização da



língua é fundamental, e tal conhecimento pode ser fornecido de forma mais completa e explanatória pelo aparato teórico da LC. Este é o principal objetivo da teoria: fornecer ao pesquisador, mas, principalmente ao profissional que trabalha com o ensino, explicações mais motivadas e exatas sobre os inúmeros fenômenos da língua, possibilitando, dessa forma, que estes estejam mais preparados, munidos de mais conhecimento para lidar com os questionamentos feitos pelos alunos em sala de aula. Se ainda, esse modelo puder fornecer também dicas e possibilidades de como pode ser utilizado em sala de aula, o modelo terá cumprido com o seu papel de forma ideal, e é isso que a abordagem da LC vem tentando fazer nos últimos anos.

A visão de Tyler é complementada, ainda, com outra fala sua com Mueller e Ho (2011) quando dizem que ter um aparato teórico de descrição de língua não é suficiente para a aprendizagem de uma L2. Assim, poder contar com um paradigma completo e exato de descrição linguística representa um considerável avanço para a área de ensino-aprendizagem de L2, mas é importante que esse paradigma seja transformado em materiais didáticos efetivos. Nesse sentido, um dos maiores desafios da LC é tornar as percepções teóricas acessíveis, tanto aos professores como aos alunos. Portanto, “materiais de ensino efetivos baseados na LC devem também atender aos princípios do trabalho na psicologia e no campo da SLA, ex.: a importância do *noticing*, interesse, papel do insumo ‘forçado’ e, seguindo Norris e Ortega (2000), instrução explícita seguida de atividades comunicativas” (TYLER; MUELLER; HO, 2011, p. 196-197).

Ao falar sobre a instrução com base na LC, Lantolf (2009) diz ainda que o conhecimento conceitual é algo que se faz essencial para a instrução de língua (e sabemos que o é); então, é fundamental que se disponibilize aos professores, nos programas de treinamento, conhecimento intensivo e extensivo sobre a LC e sua aplicação para o ensino. O autor enfatiza também que os programas de educação tendem a focalizar assuntos como *design* de currículo, metodologias, testes práticos, tecnologia e teorias de aprendizagem, e deixam de lado questões concernentes à linguagem em si, com a exceção da verificação da proficiência comunicativa que o professor possui. Essas questões, na opinião de Lantolf (2009), não são suficientes para preparar o educador. O conhecimento extensivo da língua-alvo por parte do professor não pode ser deixado de lado; “se o é, é difícil imaginar como os professores podem guiar os alunos a desenvolverem conhecimento sofisticado que permita a eles usar a nova língua de forma criativa e agentiva” (LANTOLF, 2009, p. 314).

Para o autor, talvez a razão mais significativa em unir os princípios da SCT à LC se dê em virtude da flexibilidade e do sentido de agenciamento que tal união pode

proporcionar, basicamente devido à forma pela qual se compreende a linguagem em ambas as teorias.

Já foi demonstrado (e vamos acompanhar esses tipos de estudos com mais detalhe na seção 3.6, reservada a eles) que, se os professores direcionarem, de forma sistemática, a atenção dos alunos para o domínio-fonte de expressões metafóricas ou, ainda, para algum vocabulário que envolva a metáfora, “então, a profundidade de conhecimento dos alunos para aquela linguagem e sua habilidade para retê-la podem melhorar significativamente (ver Boers 2000)” (LITTLEMORE; LOW, 2006, p. 7).

Como exemplo, podemos mencionar um excerto de um estudo de Littlemore (2004) em que um grupo de alunos japoneses de nível avançado dialoga para tentar entender o sentido da expressão *skirt around*. A autora sugere que um pouco de *andaimento* (*scaffolding*) por parte do professor pode ser benéfico, pelo menos em algumas circunstâncias. Pesquisas pedagógicas, no decorrer dos anos, sobre tópicos como a autonomia do aprendiz (BENSON, 2001apud) períodos reflexivos (STORCH, 1998 apud), estratégia de monitoramento (COHEN, 1998 apud) e *noticing* (SCHMIDT, 1990 apud), todos indicam que auxiliar o aprendiz na compreensão e na identificação dos processos que subjazem seu pensamento metafórico, além de praticar um determinado grau de controle sobre eles, têm chances de facilitar tanto o aprendizado como a utilização da L2 (LITTLEMORE; LOW, 2006).

Para os autores, “o papel extensivo desempenhado pela metáfora para desempenhar funções ideacionais, manipulativas heurísticas e imaginativas sugere mais uma vez que pode ser benéfico auxiliar os alunos a observarem (*noticing*) quando a metáfora está sendo usada de uma forma de não lhes é familiar” (LITTLEMORE; LOW, 2006, p. 15). As metáforas são usualmente vistas por pessoas que não são da área da linguística como uma linguagem “poética” e, por isso, os alunos não esperam ouvir esse tipo de linguagem em uma comunicação normal, em contextos mais prosaicos. Por essa razão, pode ser positivo chamar a atenção desses alunos para a ubiquidade da metáfora e enfatizar que, na verdade, ela é pervasiva e utilizada para uma variedade de funções da língua.

Após termos realizado uma discussão aprofundada sobre todas as questões que concernem à LC e as formas de instruções que têm sido utilizadas no âmbito do paradigma, faz-se essencial reiterar que, nesse contexto de discussões, o processo de ensino-aprendizagem das preposições deverá focalizar em atividades que sejam comunicativas, significativas, contextualizadas e reais. Para o ensino desse elemento da língua, devemos ter em mente um foco mais explícito das preposições, um “chamar a atenção” para esses itens

lexicais e para as formas pelas quais a LC os explica, isto é, por meio da utilização de elementos como a motivação, o uso, o *construal*, os protótipos, as redes, entre outros, enfatizando, porém, a mensagem, o sentido, a ampla exposição e prática desses itens linguísticos por parte dos aprendizes. Ainda, se fará fundamental a exposição a itens menos frequentes e mais específicos também, além da interação e da troca de conhecimentos por parte dos alunos. Deve-se pensar, portanto, em todos os elementos apresentados aqui como essenciais para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, os quais, entretanto, não têm sido adotados em sua completude, pelo o que é nos possibilitado ver nos experimentos da área.

### 3.3.6 O processo de *dual coding*, o uso de imagens, *physical enactment* e o tipo de conhecimento que as imagens proporcionam

Efeitos mnemônicos são explicados com base em teorias bem-sucedidas sobre memória, principalmente, as teorias de níveis de processamento (ex.: CERMAK; CRAIK, 1979 apud) e a teoria de *dual coding* (PAIVIO, 1976 apud). Nesta última, “a associação da informação verbal com a imagem mental é vantajosa, porque cria um caminho adicional para lembrar da informação verbal” (BOERS et al., 2009, p. 369). Ao informar o aluno sobre o sentido literal de um determinado *idiom*, afirmam Boers et al. (2009), é possibilitado a ele buscar na sua mente a figura/imagem da cena concreta.

O processo de *dual coding*, como mencionado, de fato pode ser proporcionado a partir do momento em que se instigue o aluno a perceber o sentido literal de uma expressão idiomática, já que ele tende a relacionar na sua mente essa expressão com uma cena mais concreta, da qual esta se origina, como em *pass the baton* com a cena de uma *relay race* (BOERS; LINDSTROMBERG, 2006, p. 327); porém, evidencia-se que o processo de *dual coding* é ainda mais provável de acontecer se imagens reais dessas cenas concretas forem apresentadas aos alunos.

Muitas aplicações da área utilizam imagens como recurso para ilustrar o sentido literal de dada expressão. Boers (2011) comenta que tais ilustrações podem se traduzir por desenhos, geralmente quando a temática são preposições, por serem, muitas vezes, altamente esquemáticos ou um pouquinho mais concretos. De acordo com Boers (2011), ao adicionar-se imagens/ilustrações que retratam a semântica de certas expressões, tem-se por propósito tornar as expressões que devem ser aprendidas mais facilmente memorizáveis. Percebe-se, segundo o autor, que as imagens fornecem concretude à semântica associada aos itens e,

assim, as tornam passíveis do processo de *dual coding* (PAIVIO; DESROCHERS, 1979; PAIVIO, 1986 apud BOERS, 2011).

Estudos que utilizam as imagens para tornar o que deve ser aprendido mais concreto aos alunos têm sido uma tendência dentro da perspectiva da LC. É comum vermos tais recursos serem usados (ex.: TYLER; EVANS, 2004; TYLER; MUELLER; HO, 2011; TYLER, 2012). Essa ferramenta pode se tornar relevante para que os alunos percebam os sentidos de itens abstratos da língua de forma mais concreta, por meio da percepção visual do “seu sentido literal”, facilitando, dessa forma, o processo de *dual coding*. Para o Boers (2011), dada a importância de imagens (*imagery*) para as descrições de língua realizadas pela LC e da teoria de *dual coding*, não é surpreendente que muitos dos recursos de ensino-aprendizagem usados por teóricos proponham *visuals*.

O uso de ilustrações/imagens para chamar a atenção do aluno para a semântica associada às expressões da língua, diz-se proporcionar aos aprendizes um estímulo adicional para o processo de *dual coding* e, conseqüentemente, para a retenção do conteúdo associado às expressões (BOERS, 2011). Com o auxílio de imagens, diz o autor, os alunos tendem a se lembrar mais facilmente da origem de determinada expressão e transferir esse novo conhecimento para inferir o sentido idiomático da expressão.

Boers et al. (2008), entretanto, dizem que se deve ter cuidado ao afirmar o sucesso da utilização de uma pedagogia baseada em imagens de uma forma geral e, mais particularmente, naquela baseada na utilização de desenhos e/ou figuras (*pictorials*). Primeiramente, os autores colocam que nem todas as palavras são passíveis de elucidação por meio de figuras/ilustrações, além do fato de que as figuras variam no que se refere ao grau em que auxiliam na compreensão do aluno das expressões e/ou palavras que instanciam. Em segundo lugar, afirmam Boers et al. (2008), embora a utilização da ilustração tenha auxiliado na compreensão por parte do aluno e, de algum modo, tenha sido instanciada na memória do usuário juntamente com a palavra, pode ser que a ferramenta tenha contribuído para que o aluno se recorde do *sentido* da palavra, porém, não se pode dar como certo que a técnica será também benéfica para que o aluno se recorde de sua *forma* ou da composição lexical de uma expressão para fins de produção ativa, fator que nos leva para uma das questões que vamos discutir logo a seguir e que se refere ao tipo de conhecimento que as imagens (tendem) a proporcionar.

Alguns pesquisadores clamaram que as imagens podem demonstrar ambigüidade (ex.: GOMBRICH, 1972; FODOR, 1981 apud). Para esses autores, uma figura não poderia convencionalizar um sentido delimitado e particular. Nesse caso, as figuras, mesmo assim,

teriam alguns dos usos por nós conhecidos, como o de buscar estabelecer associações em uma atividade de *brainstorming*, por exemplo; contudo, seriam consideradas improdutivas, infrutíferas para comunicar o significado de um item lexical específico (BOERS et al., 2008). Dessa forma, Boers et al. (2008) comentam que dois itens lexicais diferentes não serão necessariamente instanciados pela mesma ilustração e que há alguns itens lexicais que não serão elucidados por ilustração alguma; portanto,

a eficácia de elucidar o significado de uma palavra ou expressão por meio de ilustrações dependerá de muitas variáveis, incluindo a qualidade da figura e a imaginabilidade da palavra ou expressão que é alvo. Contudo, como a LC mostra uma forte preferência por se direcionar a palavras e expressões que são altamente imagináveis em primeiro plano, pode haver mais espaço para otimismo sobre o uso de figuras na pedagogia inspirada pela LC do que na maioria das outras linhas da lingüística educacional. (BOERS et al., 2008, p. 191)

Com relação, mais particularmente, à qualidade das imagens, assume-se, enfatiza Boers (2011), que essas devem ser escolhidas de forma apropriada e, portanto, de acordo com o significado das expressões que instanciam, mas que, na prática, nem sempre isso acontece. MacArthur e Boers (*forthcoming* apud BOERS, 2011), trazem exemplos de livros-textos conhecidos e livros de vocabulário de autoestudo em que as ilustrações apresentadas para as expressões idiomáticas não têm relação com o seu significado. Na verdade, as ilustrações se constituem como “trocadilhos multimodais”, os quais as pessoas só são capazes de entender se já forem familiarizadas com o *idiom* (BOERS, 2011). Dentre os exemplos, comenta o autor, está a ilustração de um pássaro empuleirado na maçaneta de uma porta com o objetivo de indicar a expressão *fly off the handle* (MCCARTHY; O’DELL, 2002 apud BOERS 2011, p. 244) e um desenho de uma mulher que segura um espelho a fim de olhar a parte interna do seu nariz, procurando ilustrar a expressão *look down your nose [at someone]* (GUDE; DUCKWORTH, 1999 apud BOERS, 2011, p. 244), ilustrações que deixam a dúvida de que realmente possam auxiliar os alunos a identificar o sentido da expressão (BOERS, 2011). Presume-se, afirma o autor, que os estudiosos de ensino da área da LC façam uma escolha adequada de ilustrações, as quais possam ser compatíveis com os domínios-fonte das expressões ou, no caso particular deste trabalho, que as ilustrações e/ou desenhos realmente contribuam para ilustrar os sentidos mais abstratos de uma preposição como o *in*, auxiliando os alunos na retenção dos seus inúmeros sentidos.

Faz-se relevante ressaltar aqui que acreditamos na eficácia da utilização de imagens para o processo de ensino-aprendizagem das preposições de uma forma geral, e não somente de imagens, mas também atividades que envolvam movimento (*physical enactment*), como

veremos logo a seguir, de modo a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desses itens lexicais. Entretanto, devemos levar em consideração algumas de suas variáveis e entendermos que, em se tratando de imagens, principalmente, uma escolha adequada é essencial para que se alcance resultados positivos dentro da sala de aula. Elas devem ser claras e facilmente comunicar o sentido literal de uma expressão ou de um item lexical, porque, do contrário, só causariam mais confusão aos alunos. Com relação ao fato de que a utilização de figuras é bastante positiva para a compreensão do significado de uma expressão ou item lexical, mas não para a lembrança quanto à forma deste, há realmente uma discussão dentro do paradigma, que realizaremos logo a seguir.

Tyler (2012) também lembra da importância da imagem sensorial para a forma como conceitualizamos entidades e/ou eventos e que este é, sem dúvida, um aspecto relevante do fenômeno da corporificação (*embodiment*). O autor reforça que são vários os pesquisadores que têm direcionado seu trabalho para as *pistas visuais*, além da utilização de *movimento*, e descobriram que a utilização de imagens, bem como a encenação física (*physical enactment*) dos sentidos podem ser positivas para a instrução da L2/LE.

Particularmente, a questão da utilização do movimento, outro aspecto diretamente relacionado ao *embodiment*, foi pesquisado por Lindstromberg e Boers (2005), afirma Tyler (2012). Esses autores comandaram vários estudos sobre alguns verbos do inglês que exprimem movimento, tais como *trudge*, *saunter* e *shrug*. No primeiro deles, os alunos foram divididos em dois grupos. O grupo da LC recebeu algumas definições e foi pedido a eles para encenar as ações referentes aos verbos. Já o grupo da abordagem tradicional recebeu os mesmos verbos, mas a eles foi dada uma explicação verbal. Os autores descobriram que o grupo que encenou os verbos obteve uma maior retenção deles (TYLER, 2012).

O autor comenta também que Roldal Holme (2009) foi responsável por estabelecer conexões entre movimento e o ensino de línguas. Roldal argumenta (apud TYLER, 2012) que o movimento físico é crucial para a forma como compreendemos o mundo à nossa volta e que pode, portanto, se mostrar uma ferramenta bastante útil para o ensino de uma L2/LE. Nas palavras do autor, “atividades que relacionam movimento também relacionam a língua como uma entidade presente/evocada. A aprendizagem de vocabulário (em particular) pode ser aprimorada por (...) encenação física” (*physical enactment*) (HOLME, 2009 apud TYLER, 2012, p. 80).

Holme (2009 apud TYLER, 2012) advoga, ainda, que a compreensão de muitas palavras consideradas comuns pode envolver a noção de movimento quando diz:

Palavras como bola e roda (...) conotam categorias de objetos fixos, mas derivam uma boa porção da nossa compreensão daquela categoria a partir da nossa compreensão de como elas funcionam no mundo, incluindo como elas se movem e seu potencial para movimento. Quando aprendendo significados, nossos movimentos podem ajudar a reacessar a imaginação motora, portanto incorporando vocabulário de L2 dentro de imagens apropriadas. (HOLME, 2009 apud TYLER, 2012, p. 80)

Além da utilização de imagens, como acabamos de ver, o uso de atividades que envolvam movimentos físicos e/ou mímicas tende a se mostrar bastante positivo para que os alunos consigam, de modo mais fácil, internalizar o significado de expressões e itens lexicais como as preposições, e recorrer a eles em eventos comunicativos futuros. Esses são ainda explorados em menor número do que as aplicações que utilizam imagens, porém, seu uso pode ser também positivo.

Como comentamos anteriormente, uma discussão que se faz no âmbito do paradigma é quanto ao tipo de conhecimento que a técnica de utilização de imagens proporciona. Sobre essa questão, Boers (2011) enfatiza que, ao buscarmos estabelecer as contribuições que as imagens proporcionam para que o aluno se recorde das expressões de uma L2, é importante diferenciar entre a contribuição que essa técnica tem para a retenção do significado de uma expressão e sua contribuição para a retenção da forma, da composição lexical da expressão, ou seja, é importante discernir entre o uso de imagens a fim de que se promova conhecimento *receptivo* e *produtivo*, respectivamente.

Uma razão para isso é que as imagens não elucidam palavras diretamente; elas elucidam conceitos. Uma imagem pode trazer à lembrança um conceito, e pode, portanto, indiretamente privilegiar uma palavra ou expressão associada àquele conceito, *se* aquela palavra ou expressão é prontamente recuperável na memória. Não há garantia, é claro, de que o aprendiz será capaz de lembrar precisamente a palavra ou expressão da L2 para qualquer conceito que vier à sua mente se a imagem associada ao conceito estiver – ou não – também armazenada na memória. (BOERS, 2011, p. 245)

Há vários estudos (ex.: BOERS et al., 2008; BOERS et al., 2009; YOSHII, 2006) sendo realizados dentro do paradigma da LC que sugerem que as imagens podem de fato contribuir para a aprendizagem do aluno, mas em se tratando, mais particularmente, da retenção do significado da palavra ou expressão da L2, não de sua forma. Entendemos, dessa forma, que a utilização de imagens pode ser benéfica, mas ela está atrelada aos objetivos com sua utilização. Se o professor desejar, talvez, que os alunos lembrem não somente do significado do item lexical, mas também de sua composição lexical, para fins de reprodução, outras técnicas devem ser utilizadas em conjunto com as imagens/ilustrações.

De acordo com Boers (2011), se a utilização de imagens é benéfica também para a apreensão/retenção da forma, é duvidoso. Um experimento realizado por Boers et al. (2008) sobre o uso de imagens para elucidar a origem de *idioms* também mostrou que o grupo de comparação, o qual havia recebido apenas explicações verbais com relação aos sentidos literais/originais dos *idioms* (sem as imagens) foram mais bem-sucedidos no pós-teste de preenchimento de lacunas (*gap-fill post-test*), utilizado para testar o conhecimento produtivo (conhecimento da forma) dos alunos. Como ficou intrigado com tais resultados, comenta Boers (2011), Boers et al. (2009) realizaram um novo experimento, no qual os alunos também receberam explicações sobre os sentidos originais dos *idioms* antes do teste de preenchimento de lacunas. Porém, para uma metade dos *idioms*, as explicações foram acompanhadas por imagens, enquanto que, para a outra metade das expressões, os alunos receberam apenas explicações verbais. Os resultados do teste mostraram que a presença das imagens não fez diferença para que os alunos se lembrassem das palavras que já conheciam. Quanto às palavras que eram novas para esses alunos, a presença das imagens no insumo interferiu negativamente no desempenho deles. O autor comenta, ainda, que parecia que os alunos eram capazes de lembrar os conceitos elucidados pelas imagens, mas não se lembravam da palavra precisamente que fazia parte das expressões idiomáticas. Boers et al. (2009) enfatizam que, quando há uma competição entre o insumo verbal e a imagem pela atenção do aluno, é a última que tende a ser mais bem retida pelo aluno.

Para Nelson et al. (1976 apud BOERS, 2011), essas descobertas não são surpreendentes, uma vez que se tem conhecimento sobre o fenômeno chamado *superioridade da imagem (picture superiority)*, isto é,

quando palavras são apresentadas junto à imagens, são as imagens que possuem a maior chance de serem lembradas. As imagens também têm a probabilidade de direcionar a atenção do aluno para longe das palavras e, portanto, a superioridade da imagem pode vir às custas de não lembrar o insumo verbal preciso. (BOERS, 2011, p. 246)

Lembra o autor que, a fim de que se produzam expressões ou palavras de forma precisa, é necessário que se recorde da sua forma ou composição. No caso de expressões a serem aprendidas cujas palavras já fazem parte do inventário de palavras do aprendiz, a introdução/distração de imagens pode não se tornar um problema, uma vez que essas palavras já estão encrustadas na memória do falante; é apenas a questão de relacionar a forma da palavra sobre a qual já se tem conhecimento com o conceito elucidado pela imagem. Portanto, comenta Boers (2011) que a elucidação realizada por meio de imagens



provavelmente tem um efeito benéfico para os casos em que o aluno recorda de palavras altamente frequentes e morfologicamente simples, como são os casos das preposições.

Diante do comentário feito no trecho anterior, faz-se importante salientarmos que, embora haja essa forte discussão dentro do paradigma sobre o potencial das imagens e o tipo de contribuição/conhecimento que elas podem fornecer aos aprendizes de uma L2/LE, entendemos que, para a preposição *in* (tema do nosso trabalho), por ser esse um item lexical morfologicamente simples e altamente frequente na língua inglesa, tal empasse não deverá ser um problema, e a exploração de ilustrações por parte do professor como técnica/ferramenta dentro da sala de aula deverá contribuir efetivamente para auxiliar os aprendizes a internalizar os diversos sentidos abstratos da preposição.

Quando, no entanto, a questão se volta para palavras desconhecidas aos alunos, diz Boers (2011), as ilustrações podem, sim, auxiliar no encrustamento do conceito na memória, mas como essa ferramenta possui o efeito de dispersar, pode, ao mesmo tempo, diminuir as chances de o aluno lembrar da forma exata da palavra associada a determinado conceito. Para que, então, se aprimore a retenção por parte do aluno da forma de dada expressão ou palavra, faz-se geralmente necessário que haja um foco na forma (*form-focus*) (elaboração estrutural) como complementação ao um foco no significado (*meaning-focus*) (elaboração semântica), este último estimulado pela utilização de ilustrações.

Com vistas a investigar a retenção da forma, salienta o autor, alguns linguistas começaram a explorar o potencial da motivação fonológica, mais presente na convencionalização de aliterativos e expressões assonantes, tais como *time will tell; from pillar to post; rule the roost; through thick and thin; steer clear* (BOERS; LINDSTROMBERG, 2009 apud BOERS, 2011, p. 246) e de que forma a investigação desse tipo de motivação pode auxiliar os aprendizes a recordar não somente a forma das expressões como também seu significado.

Boers et al. (2009) complementam dizendo que o uso de ilustrações/imagens podem de fato tornar o material didático mais atrativo ao aluno, e é provável que surta um efeito positivo nos alunos. Ademais, nos dias de hoje, não seria nada realista tentar fazer com que alunos e produtores de material deixassem de utilizar imagens. O que suas descobertas sugerem, no entanto, é que, se o objetivo da aula/curso é fazer com que os alunos recordem a forma de uma determinada palavra e/ou expressão para fins de produção ativa, (re)produção, é aconselhável que se acrescente um estágio dentre a sequência de atividades dos alunos para que se direcione a atenção deles para a forma/composição lexical, além do significado. O autor sugere ainda que, talvez, isso pudesse ser feito, por exemplo, ao se apresentar as

ilustrações aos alunos apenas depois que lhes fosse dada a informação verbal dos itens da língua em questão, ou direcionando a atenção deles, de forma explícita, para aqueles mecanismos formais da língua que são conhecidos por apresentarem potencial para a memorização, como assonância e consonância.

Imaginamos que, ao se apresentar as imagens após uma explicação apenas verbal, ao invés de ao mesmo tempo, entendemos que não haveria uma competição entre os dois tipos de insumo pela atenção do aluno, o qual poderia, então, direcionar sua atenção primeiramente para o estímulo verbal, com o objetivo de se lembrar da composição lexical da palavra ou expressão para fins de (re)produção e, depois, para as ilustrações, a fim de reter o sentido do item lexical, já que, quando apresentados em conjunto, como salientaram os autores, as ilustrações tendem a ser superiores e ganhar a atenção do aluno.

### **3.4 Discussão sobre as variáveis de aprendizagem: a quais perfis de alunos as percepções da Linguística Cognitiva beneficiam?**

A maior parte dos estudos dentro do paradigma da LC direcionados às questões do ensino tende a apresentar resultados gerais sobre a eficácia desse aporte teórico, mas muito poucos, na verdade, olham também para os alunos de forma mais individual, buscando entender seus estilos de aprendizagem, variáveis cognitivas, predisposição para as técnicas propostas pela LC, entre outros fatores. Como afirmam Boers e Lindstromberg (2006), “nem toda pedagogia inspirada na LC parece produzir ganho do aprendiz igualmente encorajador para todos os alunos individualmente. Variáveis relacionadas aos alunos incluem níveis de proficiência e atitude” (p. 337). Os autores comentam que a maior parte dos estudantes de uma L2 ou LE não é especialista em línguas e podem não ter interesse em desvendar a “motivação” dos itens lexicais da língua, a não ser que os benefícios dessa atividade para o seu aprendizado sejam suficientemente claros, até porque os objetivos de uma pedagogia dedicada a uma L2 é o de aprimorar e tornar mais rápido o processo de sua aquisição.

Ainda que os alunos e, portanto, os não especialistas da língua, vejam a utilidade de explicações e atividades inspiradas no paradigma da LC para aqueles fenômenos da língua cuja motivação é bem concreta e perceptível, eles podem não demonstrar a mesma predisposição e não ver a importância de gastar tempo e esforço cognitivo quando se trata de itens lexicais da língua mais abstratos, cuja motivação, em sua visão, é improvável (BOERS; LINDSTROMBERG, 2006). Nas palavras de Boers e Lindstromberg (2006), “no pior cenário, o efeito negativo, devido a falta de validade aparente do método instrucional, pode

até interromper os benefícios do processamento profundo ao qual o método se destina a estimular (ex.: STENGERS; EYCKMANS; HOREMANS; BOERS, 2004)". (p. 337).

Nesse cenário, entendemos ser essencial mostrar aos alunos de forma didática e mais explícita a “motivação” das preposições, fenômenos esses que até então se julgavam arbitrários, os quais deviam ser aprendidos por meio de memorização. Contudo, ao mesmo tempo em que as explicações fornecidas pela LC podem proporcionar resultados positivos, explicações longas e cansativas podem exigir muito esforço cognitivo do aluno e não render resultados mais positivos. Nesse sentido, atividades que primem pelas explicações das motivações desses elementos da língua inseridas em atividades com foco comunicativo podem alcançar melhores resultados, como comentamos anteriormente.

Os trechos anteriores vêm ao encontro de um outro fator, que, para BOERS (2011), pode interferir diretamente nas técnicas inspiradas na LC, isto é, o tipo de motivação que se tem para a aprendizagem de língua. Especialistas em língua têm a tendência de apreciar mais as explicações fornecidas sobre as propriedades da língua do que aqueles alunos que possuam um objetivo mais instrumental com o aprendizado dela. O autor pontua que alguns estudos realizados por Boers (2001) e Boers et al. (2004), cuja aplicação foi feita com especialistas em língua, obtiveram resultados mais favoráveis para o uso da LC do que estudos realizados por Csábi (2004) e Condon (2010), em que os participantes do estudo eram alunos de ensino secundário e também de economia. Já outro estudo, salienta Boers (2011), de Juchem e Krennmayr (2010), reportam um experimento bem-sucedido, em que elas incluem percepções da metáfora conceitual dentro de um curso de inglês para negócios direcionados a alunos de comércio e economia. Boers (2011) complementa dizendo que “mais pesquisa longitudinal seria bem-vinda, a fim de descobrir se o entusiasmo observado nos alunos instrumentalmente motivados não poderia ser devido, primeiro e, sobretudo, à novidade da instrução, podendo gradualmente diminuir” (p. 247).

Talvez até seja um fato que profissionais de língua demonstrem mais interesse nas explicações das propriedades de língua fornecidas pela LC, uma vez que se trata de uma teoria que fornece explicações motivadas e mais completas sobre inúmeros fenômenos desta. Esses profissionais, é claro, tendem a possuir uma motivação maior para a aprendizagem, já que a linguagem se constitui como um objeto de seu interesse, podendo, até mesmo, apresentar uma facilidade maior para a compreensão das instruções e, como consequência, se beneficiarem disso. A nosso ver, entretanto, isso não quer dizer que pessoas não especializadas possuam menos motivação e/ou interesse com a língua, apenas podem, acreditamos, terem mais dificuldade para entender alguns aspectos dela, o que vai exigir,

mais uma vez, do professor, a elaboração de explicações e tarefas que sejam acessíveis a esses alunos, contempladas de forma didática, significativa e, o mais importante, que sejam unidas a atividades comunicativas, que aproximem ao máximo o que deve ser aprendido de situações reais do cotidiano do aluno.

De acordo com Boers e Lindstromberg (2006), uma outra importante variável associada ao aluno e que pode interferir na eficácia de uma técnica instrucional que seja baseada nos princípios da LC é o perfil cognitivo do aprendiz. Estilo cognitivo, segundo Boers et al. (2008) define-se como

uma característica individual e técnica consistente de organizar e processar informação. Embora haja algum debate sobre a extensão pela qual o estilo cognitivo de um indivíduo é dito ser fixo, há alguma evidência que sugere um grau de consistência na forma com que alguém prefere processar informações recebidas. (p. 193)

Segundo Boers e Lindstromberg (2006), não se tem por objetivo abordar todos os estilos cognitivos da literatura da área e também não se tem muito conhecimento para abordar sobre as várias correlações que são estabelecidas entre perfis de estilos cognitivos e o modo como as pessoas processam o fenômeno da metáfora para além do estabelecimento da distinção entre *high* e *low imagers*. *High imagers* “são pessoas que mostram preferência por pensar em imagens/figuras mentais” e *low imagers*, “pessoas que mostram uma preferência por pensar em palavras” (BOERS; LINDSTROMBERG, 2006, p. 337).

Experimentos realizados com o objetivo de avaliar a retenção de *idioms* por parte dos aprendizes por meio de *dual coding* mostram que os alunos que possuem o perfil de *high imagers* tendem a se beneficiar mais da apresentação do sentido literal/original de uma expressão idiomática do que alguém que tenha o perfil de *low imager* (BOERS; EYCKAMANS; STENGERS, 2005). Os autores argumentam que muito da instrução que tem por base os princípios da LC incentiva que se “pense figurativamente”, porém, deve-se levar em conta que não são todos os perfis de alunos que respondem bem a essa tarefa. Por outro lado, eles afirmam que os *low imagers*, diz-se beneficiarem mais do que os *high imagers* do efeito da motivação fonológica encontrada, como já dissemos aqui, em fenômenos de aliteração e rima.

Assim, “expandir o escopo da motivação para além da figuração pode, portanto, oferecer a possibilidade de atender aos alunos cujos perfis de estilo cognitivo estão menos

em sintonia com o reconhecimento de metáforas conceituais (CMs) e metonímias”<sup>6</sup> (BOERS; LINDSTROMBERG, 2006, p. 337).

Um conhecido instrumento que busca verificar se a pessoa pode ser considerada um *high* ou *low imager* é o questionário de estilos cognitivos, chamado de *estilo de escala de processamento (style of processing scale)*, o qual foi proposto por Childers, Houston e Heckler (1985 apud) (BOERS et al., 2008). Nesse tipo de questionário, afirmam os autores, pessoas são convidadas a marcar, em uma escala, que vai de 1 a 4, em que grau as 22 afirmações são aplicáveis a eles. Metade das afirmações objetiva verificar até que ponto o respondente tem a tendência de pensar em imagens mentais (verificar a extensão com a qual ele pode ser considerado *high* ou *low imager*). Alguns exemplos incluem *I like to relive special times in my life by mentally picturing just how everything looks; when I have forgotten something I try to form a mental picture to remember it; e my thinking consists of mental images* (BOERS et al., 2008, p. 194). Já a outra metade das afirmações é similar a essas, contudo, elas buscam verificar a inclinação dos respondentes em pensar em palavras, em vez de figuras/imagens. Essa autoavaliação que os respondentes fazem fornece uma indicação do tipo de estilo cognitivo que eles possuem, se de *high* ou *low imagers*. Boers et al. (2008) dizem, ainda, que muitos estudos presentes em sua obra utilizam o questionário em seus experimentos.

Boers (2011) complementa dizendo que as técnicas utilizadas pela LC geralmente encorajam os alunos a utilizarem “imagens mentais” (*mental imagery*), no sentido de facilitar sua compreensão e lembrança do sentido figurativo das palavras e/ou expressões em uma L2/LE; contudo, nem todos os alunos possuem tal inclinação. Em vários experimentos sobre o ensino-aprendizagem de expressões figurativas com base na LC, Boers et al. (2008 apud BOERS, 2011) relatam ter evidenciado uma relação positiva entre os benefícios alcançados pelos alunos e sua inclinação com relação ao processamento de imagens, verificados a partir de dados de questionários.

Importante, Boers (2011) salienta, ainda, que não significa que aqueles alunos cujo estilo de aprendizagem/perfil cognitivo não seja inclinado para o processamento de imagens

---

<sup>6</sup> Conforme reporta Alves (2009, p. 64), “as definições de metáfora e metonímia não são unânimes. Delimitar em detalhes essas noções exigirá aprofundadas investigações que ultrapassam os objetivos desta dissertação. Apresentaremos apenas uma definição geral. A extensão metafórica ocorre quando um sentido associado a um domínio conceitual é construído em termos de outro (cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987). Ex.: *Ela tem um poder estranho sobre mim*, em que o sentido de ‘controle’ é tido como derivado do sentido de ‘acima’ a partir da associação metafórica ‘CONTROL IS UP’ (EVANS; GREEN, 2006, p. 36). A metonímia conceitual ocorre quando um sentido ocorre no lugar de outro, sendo ambos pertencentes ao mesmo domínio. Ex.: O exemplo clássico de metonímia *ham sandwich* representa uma instância de metonímia porque ambos o *customer* e o *ham sandwich* pertencem ao mesmo domínio CAFÉ”.

não possam se beneficiar da instrução baseada na LC, apenas, talvez, que esses alunos necessitem de um insumo maior para obterem o benefício, mas se sugere, sim, que técnicas pedagógicas complementares podem ser bem-sucedidas para dar conta dos diferentes estilos de aprendizes.

Acreditamos ser relevante voltarmos a essa questão, afirmando que, na verdade, não se deve pensar que, devido sua forma de conceber e pensar a língua, esse aporte teórico vai ser positivo apenas para alguns estilos de aprendizes e que, portanto, sua ampla aplicabilidade se tornará mais difícil, pois, em uma sala de aula, nos deparamos com alunos com os mais variados estilos de aprendizagem. O que devemos ter em mente é que, para aqueles alunos que não se beneficiam instantaneamente das técnicas da LC, principalmente em se tratando do ensino de expressões figuradas, uma complementação com a utilização de outras técnicas e/ou ferramentas pode ser necessária. Podemos verificar, por exemplo, nos estudos de BOERS et al. (2009), que, para aqueles alunos considerados *low imagers* (que possuem dificuldade em estabelecer imagens mentais), a utilização adicional de imagens reais/concretas, já uma tendência dentro do paradigma, pode se mostrar positiva. Lembremos ainda que esse “problema” encontrado pelas técnicas inspiradas na LC é enfrentado por todos os métodos de uma forma geral, os quais têm que buscar complementações aos seus princípios e percepções, de modo a acomodar a diversidade de estilos de aprendizagem que encontramos no cotidiano de uma sala de aula.

Como já comentado em outros momentos deste trabalho, por Langacker, por exemplo, Boers (2011) também lança a questão sobre se as técnicas com base na LC são acessíveis aos alunos de diferentes tipos de proficiência. O autor comenta que, se fizermos uma comparação entre os experimentos, de uma forma geral, realizados e revisados, os resultados parecem menos perceptíveis quando se tratavam de pessoas que possuíam um nível de proficiência mais baixo. Um exemplo bem claro é o estudo de Gao e Meng (2010 apud), que tinha por objetivo ensinar expressões idiomáticas para raiva (*anger*). No estudo, o agrupamento de expressões idiomáticas a partir de metáforas conceituais se mostrou mais vantajoso para alunos que possuíam um nível proficiência mais alto, mas não para os que tinham um nível de proficiência mais baixo (BOERS, 2011).

Boers (2011) traz algumas possíveis razões para esses resultados. Primeiramente, de acordo com ele, os alunos com nível de proficiência mais baixo podem não só ter que se familiarizarem com as expressões, mas podem ter mais dificuldade do que alunos com níveis de proficiência mais altos com as explicações no decorrer da instrução. Em segundo lugar, os alunos com baixa proficiência na língua podem, ainda, não ter o conhecimento sobre os

sentidos básicos/prototípicos das palavras que são utilizadas nas expressões figurativas. Então, enquanto os alunos com níveis mais altos de proficiência podem obter os benefícios da LC em estabelecer relações entre os sentidos novos, figurados de uma palavra, com seu sentido mais básico e/ou prototípico, já conhecido por eles, os alunos com baixo nível de proficiência, contrariamente, podem ter que se familiarizar com ambos os sentidos, a fim de conseguir se apropriar da técnica da LC. E, em terceiro lugar, o autor coloca que pode ser que os tipos de expressões escolhidas para o ensino podem ser vistas pelos alunos com baixo nível de proficiência como não tendo utilidade para eles no estágio de desenvolvimento em que se encontram. Entretanto, Boers (2011) reitera que nenhuma dessas justificativas significa que as intervenções inspiradas na LC sirvam apenas para alunos que já possuam um alto nível de conhecimento (intermediário ou superior/ avançado), e sugere “a necessidade de uma melhor correspondência entre a escolha de tópicos para a aprendizagem e o nível de proficiência dos alunos” (BOERS, 2011, p. 248).

Antes que demos continuidade aos fatores relacionados às variáveis de ensino-aprendizagem, entendemos ser necessário tecermos alguns comentários sobre as três questões levantadas pelo autor. Quanto ao primeiro argumento lançado por ele, entendemos que, de fato, os alunos que possuem um nível de conhecimento inferior na língua podem apresentar mais dificuldades com as explicações, as quais devem lhes exigir um esforço cognitivo maior, mas, também acreditamos, como já dissemos aqui outras vezes, que o professor tem sempre a responsabilidade de tentar adequar o que deve ser aprendido ao perfil de alunos que ele tem, realizando uma boa escolha do tópico e/ou expressões que devam ser ensinadas, além de buscar tornar essa instrução o mais clara e simples possível.

Com relação ao segundo ponto levantado pelo autor, que está, a nosso ver, relacionado ao terceiro ponto, entendemos ser preciso, nos casos em que o autor menciona, que o professor busque abordar, primeiramente, os sentidos mais básicos ou prototípicos do fenômeno que deseja trabalhar com os alunos para, então, depois, por meio da prática, partir para sentidos mais abstratos, menos concretos e/ou figurados. No caso das expressões idiomáticas, acreditamos que os alunos serão capazes de compreendê-las melhor se tiverem conhecimento sobre o sentido prototípico das palavras utilizadas nas expressões. Podemos imaginar que, se, talvez, os alunos tenham que fazer um esforço cognitivo enorme a fim de compreender os dois sentidos (o mais básico e o figurado), essas expressões se tornem muito complexas para esses alunos, para o estágio de desenvolvimento em que se encontram, por isso, conforme traz o próprio autor, esses alunos podem demonstrar falta de interesse em

aprendê-las. Concordamos com Boers (2011) principalmente quando ele afirma que se deve ter cuidado com a escolha dos tópicos a serem ensinados aos alunos.

### 3.5 Aprendizagem distribuída

Apesar dos benefícios sugeridos com os estudos inspirados na LC, os quais, em sua maioria, tendem a ser realizados por meio de agrupamentos de expressões figuradas de acordo com a metáfora conceitual que instanciam ou o domínio-fonte do qual derivam, alguma discussão tem se instaurado entre os pesquisadores das correntes principais da área de ensino-aprendizagem sobre até que medida essa forma de apresentação de vocabulário aos alunos pode realmente oferecer benefícios a eles para que retenham vocabulário com mais facilidade, de forma mais natural. Vários estudos, segundo Boers (2013), mencionam que a aprendizagem de palavras que são relacionadas semanticamente (ex.: palavras para profissões, roupas, traços de personalidade, etc.) pode levar mais tempo do que a aprendizagem de palavras que não possuam relação semântica (TINKHAM, 1997; WARING, 1997; FINKBEINER; NICOL, 2003; ERTEN; TEKIN, 2008 apud), já que o fato de essas palavras apresentarem traços comuns pode causar confusão aos alunos. Afirma o autor, ainda, que, em se tratando de palavras que apresentam similaridades quanto aos seus aspectos formais, o risco de confusão pode ser maior, como podemos observar nas palavras *lemon* e *melon*, as quais não se recomenda que sejam ensinadas juntas em um conjunto de palavras para frutas, por exemplo. Para Boers (2013), o risco de duas palavras similares serem confundidas pode ficar menor se houver tempo para que uma delas se estabilize na memória de longo termo do falante. Então, se, por exemplo, a palavra *lemon* já estiver estabilizada na memória, a inserção da palavra *melon* provavelmente não competirá por aquele espaço. “Em resumo, a maneira óbvia de reduzir o risco de associações cruzadas errôneas entre palavras relacionadas é aprender bem uma palavra primeiro e somente aprender a outra palavra mais tarde” (BOERS, 2013, p. 217).

Boers (2013) complementa dizendo que os agrupamentos de expressões figuradas por meio de CMs parecem distintos dos agrupamentos semânticos, os quais têm sido desaconselhados. Como exemplo, o autor apresenta um conjunto de *idioms* que remetem ao domínio-fonte do *boxe*: *flex your muscles*, *lower your guard*, *take it on the chin*, *be on the ropes* e *throw the towel* e diz que cada um ocupa uma parte no cenário ou *frame*, o que significa que o agrupamento é episódico, e não semântico. Tais exemplos podem também ser comparados com palavras como *castle*, *dark*, *haunted*, *scream*, as quais formam um



*frame*, que se traduz por uma *história de fantasma*. O aluno, salienta Boers (2011), pode não só encaixar cada palavra em um dado momento no *frame*, mas o conjunto contém poucas palavras consideradas da mesma classe – o que torna o conjunto de palavras distinto daquele conjunto de palavras em itens da mesma classe que são apresentados conjuntamente aos alunos. Esse é o tipo de organização de vocabulário, acredita Nation (2000 apud BOERS, 2013), que é benéfico para a aprendizagem. Porém, salienta Boers (2013) que, mesmo com a utilização dessa técnica de agrupamento de vocabulário, seria considerado insensato apresentar um grande número de vocabulário desconhecido aos alunos em uma única vez. Assim, expressões como *stick your neck out*, *be in a tight corner* e *be down for the count* poderiam ser adicionadas quando for oportuno.

Se levarmos em consideração o conjunto de expressões figurativas que fazem parte das intervenções da LC, é visível que algumas delas remetem a episódios, afirma Boers (2011). Sugere-se, segundo o autor, que *idioms* para raiva (*anger*) que estão sob a metáfora conceitual *hot fluid in a container* como *fuming*, *exploding* e *simmering down* podem ser apresentados na ordem que está associada à sequência desses eventos no domínio-fonte. Tendo em mente a recomendação de que se atente para uma aprendizagem mais distribuída, aconselha-se que se evite apresentar aos alunos aquelas expressões que se refiram ao mesmo momento em um *frame*, pelo menos até que o primeiro conjunto já esteja estabilizado na memória do falante (BOERS, 2011).

Ao que tudo indica, os tipos de agrupamentos preconizados pelas técnicas baseadas na LC se diferem consideravelmente daqueles apresentados inicialmente, os quais são geralmente desaconselhados, visto que sua forma de organização parece bem mais lógica e acessível ao aluno, que passa a compreender as expressões como episódios que fazem parte de uma cena maior, geralmente seguindo uma sequência lógica no domínio-fonte. Porém, aqui também fica a ressalva de que se deve evitar apresentá-las em um grande número ao aluno e em um único momento, para que ele não se sobrecarregue, isto é, uma aprendizagem mais *distribuída* pode ser a melhor opção.

Talvez, então, deva-se rever a ideia de solicitar aos alunos que estudem *conjuntos* de preposições, por exemplo, independentemente do tipo de técnica que está sendo adotada. Boers (2011) explica que as técnicas que se baseiam na LC tendem a agrupar os *phrasal verbs* de acordo com o sentido da partícula, porém, os mais céticos poderão questionar se isso é realmente diferente de um agrupamento de verbos. Não há um argumento claro para o fato de que deveria haver um risco menor para associações cruzadas incorretas ao estudar, por exemplo, o conjunto *show up*, *turn up*, *pop up*, *bring up*, *look up* e *call up* do que ao

estudar o conjunto *turn up, turn in, turn out, turn down, turn over* e *turn into*. A principal dúvida das correntes principais de pesquisa em L2 é, em primeiro lugar, se os alunos deveriam estudar conjuntos de expressões ou se uma aprendizagem que se desse de forma mais distribuída não seria mais efetiva.

Nesse sentido, Boers (2011) advoga que as percepções da LC podem fazer parte do contexto de uma sala de aula sem que, para isso, seja necessário apresentar aos alunos conjuntos de expressões figuradas (ou os múltiplos sentidos das preposições), como as apresentações com base na CM sugerem. À medida que os alunos se deparam com uma determinada expressão dentro da sala de aula, o professor pode chamar a atenção deles para a motivação que está por trás dessa expressão sem interromper muito as atividades comunicativas em desenvolvimento. Com relação às preposições, o mesmo procedimento pode ser utilizado, isto é, os múltiplos sentidos de uma mesma preposição podem ser estudados e analisados aos poucos, à medida que eles surgem em contexto, em meio a atividades com foco na mensagem. Para o autor, se esse modo mais acidental de expandir a consciência dos aprendizes para o uso da metáfora irá com o tempo auxiliá-los mais a organizar as expressões da L2 às quais são expostos, em *clusters*, em vez de em apresentações mais explícitas baseadas em CMs, não é possível de se saber, assim como não é possível saber se esse tipo de organização é de fato necessária para que se experiencie os benefícios advindos da CS.

A apresentação de vocabulário seguindo os pressupostos da LC, porém de uma forma mais acidental, parece, de fato, proporcionar benefícios para a aprendizagem do aluno, além de respeitar mais o ritmo que este tem para aprender uma L2 ou LE. No entanto, faz-se necessário levar em conta também que, conforme vimos na parte mais inicial desse capítulo, o conhecimento por parte dos alunos de vocabulário é parte essencial para que eles desenvolvam competência e fluência em uma LE. Portanto, é importante que, sobretudo, se avalie bem o ritmo dessa aprendizagem e o quanto de vocabulário deverá ser aprendido, a fim de que o aprendiz se desenvolva e ganhe fluência na língua, de modo a se comunicar efetivamente.

Boers (2013) questiona sobre como devemos agir com relação às palavras altamente polissêmicas, como as preposições e a maneira como elas têm sido apresentadas nos experimentos inspirados na LC. Essas técnicas geralmente envolvem explicações sobre os diversos usos de algumas poucas palavras e sobre como esses usos se organizam em uma rede semântica em torno de um sentido mais central ou prototípico. A técnica, afirma Boers (2013), parece acessível em um primeiro momento, mas compreender e interpretar dezenas

de usos distintos de um item lexical (*on the bus, on Sunday, on the phone*) e, ainda, a distinção desse item com as preposições relacionadas, cada uma delas também contendo vários sentidos distintos (*in bed, in the morning, in trouble, at work, at night, mad at me*) pode ser considerado um caso de aprendizagem massiva também, em que os alunos ficarão provavelmente sobrecarregados.

Ao mesmo tempo em que se deve apresentar os diferentes sentidos de uma preposição como motivados de forma sistemática dentro do paradigma e utilizar a representação por redes semânticas, a fim de mostrar aos alunos as relações entre os sentidos mais e menos prototípicos parece ser uma técnica positiva para facilitar a aprendizagem desses itens lexicais da língua, os quais tendem a parecer-lhes sempre tão arbitrários (vários estudos sugerem isso), faz-se relevante ponderar sempre a forma mais didática de realizar essa apresentação e, ainda, o número de sentidos a ser trabalhado em uma única vez com esses alunos. O ideal é que se tenha tempo suficiente com os alunos para trabalhar, por exemplo, os sentidos da preposição *in* e suas relações aos poucos e para que não se tenha que apresentar conjuntamente todos os sentidos dessa preposição e, ainda, suas diferenças com preposições com as quais possui parentesco, como o *on* e o *at*, uma vez que isso sobrecarregaria os alunos, como diz o autor, se tornando um caso de aprendizagem massiva também.

Boers (2013) complementa dizendo que

uma técnica sistemática para a polissemia não precisa, na prática pedagógica, coincidir com um procedimento intensivo “vamos agora aprender tudo que há para saber sobre essa palavra”. Assim como com *idioms*, os professores podem chamar a atenção do aluno para um novo uso de um polissema “conhecido” quando ele surge em contexto e então traçar a conexão com o seu sentido básico à medida que a oportunidade se apresentar. Parece, para mim, que esta técnica de “ensinar de acordo com a necessidade” poderia fazer a instrução no estilo da LC mais saborosa. (p. 217)

A utilização dessa aprendizagem mais distribuída, de acordo com o autor, tornaria a abordagem da LC mais fiel à sua natureza baseada no uso. Na maioria dos estudos que o autor revisou, o vocabulário a fazer parte dos experimentos foi muito pouco contextualizado, acarretando na falta de sugestões de insumo sobre os padrões de usos mais comuns e frequentes, justamente o tipo de sugestão que é necessária para que alguém adquira sua L1. Por enquanto, lamenta o autor, ainda há pouquíssimos estudos sobre o potencial e/ou efeitos da aprendizagem distribuída nos experimentos inspirados na LC.

Para concluir, Boers (2011) explica que a razão pela qual as técnicas inspiradas na LC não tenham dado a importância devida para os possíveis efeitos negativos de se aprender vocabulários em conjuntos é abrandada pelo fato de que, ao que tudo indica, os tipos de conjuntos do qual a LC faz uso em seus experimentos não são necessariamente os mesmos que são ditos causar efeitos negativos para a aprendizagem. O cuidado, no entanto, que se deve ter com a técnica da aprendizagem por conjuntos orienta para que se realizem mais experimentos longitudinais que possam avaliar os efeitos que a apresentação das motivações dos vocabulários aos alunos, de uma forma mais acidental, durante atividades centradas no significado, mais comunicativas, pode ter.

Finalizamos a seção com uma citação de Boers (2011) sobre a aprendizagem distribuída.

Por um lado, isso parece abandonar uma das maiores forças da semântica cognitiva, considerada por assegurar grande promessa para a aprendizagem de línguas, nomeadamente sua habilidade de encontrar sistema e coerência na linguagem idiomática. Por outro lado, nós vimos em várias ocasiões nesse artigo que, das diferentes forças da CS como um paradigma em descrição linguística, é provavelmente esta que é a mais difícil de implementar de maneira que esteja em acordo com as percepções da corrente principal da Linguística Cognitiva. (p. 250, 251)

### **3.6 Como a proposta da Linguística Cognitiva tem sido aplicada: descrição e análise de experimentos**

Como enfatizamos em outros momentos deste trabalho, o que se percebe, talvez, como um ponto negativo da LC e de sua aplicação para o ensino de línguas é o fato de que, apesar de o paradigma apresentar uma descrição de língua completa e preconizar o uso da língua, grande parte de suas aplicações ao ensino parece ainda não oferecer oportunidades para a utilização real e significativa do uso da língua e momentos de comunicação, interação e trocas entre os aprendizes. A teoria é categórica em afirmar que o ensino de regras não pode substituir suas ocorrências em situações e contextos reais, que os alunos devem ser expostos a esses usos em situações de aprendizagem específicas, que deve ser possibilitado a eles que vejam como os falantes nativos realmente utilizam (escolhem) elementos da língua para que eles também possam fazer escolhas mais apropriadas. Porém, quando vamos olhar detalhadamente as aplicações, percebemos que tais noções, tão relevantes dentro da teoria, na maioria das vezes não são utilizadas, o que nos faz pensar que talvez as técnicas

inspiradas na LC não estejam colocando em prática todos os princípios e potencial fornecido por esse aparato teórico.

Nesse contexto, é nosso propósito, portanto, descrever alguns estudos baseados no paradigma da LC e analisá-los segundo os elementos e princípios fornecidos pela teoria, de modo a mostrar como esses estudos vêm sendo realizados e, principalmente, se eles têm buscado colocar em prática noções que a LC diz preconizar.

### 3.6.1 Experimento sobre a voz passiva

O estudo apresentado a seguir foi conduzido por Chen e Oller (2008) e busca observar quais são os mecanismos ou escolhas linguísticas que alunos chineses de inglês e falantes nativos fazem, a fim de expressar suas perspectivas na comunicação quando são solicitados a construir uma história a partir de um livro de histórias contadas por imagens, sem texto (BERMAN; SLOBIN, 1994 apud). O contexto proporcionado pela história, intitulada *Frog, Where Are You?*, entre as interações entre os dois personagens principais e outros 4 personagens secundários, fornece oportunidades ricas para que se estude a voz passiva e alternativas de mecanismos para tomadas de diferentes perspectivas. São escolhidos cinco episódios da história.

Como princípios da LC utilizados no estudo, vemos fortemente a noção de *construal* servindo como base para o estudo e análise da voz passiva, uma vez que, na perspectiva da LC, a voz passiva é uma construção independente da voz ativa, e não derivada dela por transformações. Além disso, o experimento toma como base um estudo de Slobin (1994) sobre codificação linguística de cada evento, determinada por quatro decisões comunicativas, como (i) tópico; (ii) local de controle e efeito; (iii) perspectivas cognitivas na sequência do evento; e (iv) o grau de agenciamento envolvido (ver mais detalhes em Chen e Oller, 2008, p. 393-394).

O estudo incluiu 12 participantes chineses aprendizes de inglês do nível avançado. Eles possuíam idades entre 28-35 anos e começaram a aprender inglês na China com aproximadamente 12 anos de idade. Esses alunos se especializaram em inglês na faculdade e estavam participando de um programa de doutoramento em uma universidade americana quando os dados foram coletados. Eles estavam nos EUA por cerca de 30,2 meses. Doze participantes nativos de inglês participaram do experimento como grupo comparativo.

A cada aluno (participante) foi mostrado todo o livro de imagens, do início ao fim. Depois que o livro todo foi mostrado, com todas as cenas, o pesquisador retornou ao início

do livro e pediu que cada um dos participantes contasse uma história com base no livro todo. A fim de que o entrevistador não praticasse controle sobre as narrativas dos participantes, apenas poucas instruções foram disponibilizadas, tais como “this is a story about a boy and a dog” ou incitações verbais, tais como “what’s next?” ou “what about the boy?”. Cada narrativa oral foi gravada em áudio e transcrita de acordo com as convenções do *Child Language Data Exchange System* (CHILDES; MACWHINNEY, 2000 apud).

No que concerne aos resultados mais gerais da pesquisa, sem nos atermos em cada um dos detalhes trazidos pelos autores, os autores comentam que, tanto os alunos chineses como os nativos utilizaram construções ativas transitivas, construções passivas e construções ativas intransitivas, de modo a expressar diversos tipos de *construals* dos eventos. Há evidências de que os participantes chineses, no entanto, possuem menos flexibilidade no que diz respeito ao uso da diversidade de mecanismos para que se tomem diferentes perspectivas em um evento na língua-alvo do que os falantes nativos de inglês, isso porque, de acordo com Chen e Oller (2008), saber uma língua, ter conhecimento sobre ela não é garantia de fluência, utilização da língua de forma correta e exata.

Como os alunos adquiriram a capacidade cognitiva de realizar escolhas de perspectivas como parte da sua aquisição da L1, não deveriam, portanto, ter mais problemas na seleção da perspectiva de evento quando construindo narrativas do que os falantes nativos de inglês. O que se percebeu como mais difícil para os alunos chineses foi construir as diferentes perspectivas de um evento de forma apropriada de acordo com um número muito grande de opções em termos de mecanismos linguísticos disponíveis na língua inglesa. Para Chen e Oller (2008), “os alunos chineses falantes de inglês como LE, apesar dos seus anos, tanto de aprendizagem de inglês em sala de aula na China, como mais exposição natural à língua e cultura inglesa nos Estados Unidos, ficam aquém de todo o potencial da língua inglesa no *construal* de aspectos sutis e relações dentro das sequências de evento” (p. 407). Os autores acrescentam que há espaço para desenvolvimento em flexibilidade linguística no seu discurso.

Avaliamos o experimento como positivo, no sentido de que, diferentemente de muitos estudos que já vimos de forma mais superficial ou que vamos ainda analisar nesta seção, esse estudo propôs, basicamente, uma atividade que teve como objetivo que os alunos de fato utilizassem a língua-alvo, importante, de forma mais livre, minimamente controlada pelo pesquisador. Vemos como ponto negativo o fato de a atividade de construção dos eventos da história ter sido feita individualmente (cada participante teve que contar a história de forma independente), já que entendemos que uma atividade que fosse realizada de forma

colaborativa (em pares) rendesse melhores resultados, mas, talvez, o objetivo do experimento fosse ver o uso individual que os alunos chineses fazem das vozes ativa e passiva.

Pelo que os autores descrevem, não houve qualquer tipo de contextualização, seja sobre o uso, características da voz passiva, ou, mais particularmente, sobre o tipo de história que eles deveriam contar, apenas lhes foram apresentados o livro de figuras do início ao fim, aspecto que vemos como negativo no experimento. Os resultados mostraram a dificuldade de esses alunos chineses construir as sequências de eventos com a utilização da mesma variedade linguística dos falantes nativos, fato que mostra que, mesmo alunos com um nível de proficiência bastante avançado na língua e, ainda, com uma vivência e exposição natural à cultura dessa língua por um longo tempo no país em que ela é falada podem não ser fatores suficientes para que os aprendizes de uma L2 consigam se expressar de forma apropriada e/ou como os falantes nativos se expressam, o que significa, conforme salientam os autores, que apenas exposição natural à língua pode não ser suficiente e que há, portanto, a necessidade de que os alunos sejam apresentados às estruturas e princípios motivados de uma LE.

Isso vai ao encontro da necessidade que, talvez, ao importante princípio de *construal* disponibilizado e explicado pela LC, seja aliado um foco de instrução um pouco mais explícito, a fim de mostrar aos alunos motivações e princípios que subjazem à estrutura do fenômeno estudado, de modo que os alunos obtenham uma maior aprendizagem da língua-alvo. As palavras dos autores a seguir corroboram essa questão: “o aperfeiçoamento na aquisição de sutilezas mais profundas das construções investigadas no presente estudo vão seguir a partir de maior exposição e aumento da atenção às diferenças no *construal* do falante de passivas e estruturas alternativas no ensino de L2” (p. 409).

### 3.6.2 Experimento sobre os verbos modais

O estudo apresentado a seguir se baseia na descrição fornecida por Tyler (2012). Tyler, Mueller e Ho (2010), comenta Tyler (2012), conduziram um estudo em grande escala, a fim de investigar os benefícios de se utilizar uma técnica baseada na LC para ensinar os verbos modais, mais particularmente, os princípios de extensão metafórica e dinâmica das forças de Talmy (1988) e Sweetser (1990), acompanhados de instrução explícita. Os

participantes eram 64 alunos estudantes de uma universidade nos Estados Unidos. Eles haviam conseguido uma pontuação de 80 no teste TOEFL *online*. Com base nos resultados do TOEFL e em um teste de escrita institucional interno, foi solicitado a esses alunos que fizessem um semestre de aulas de escrita para estudantes internacionais. Os alunos falavam diferentes línguas, mas mais da metade dos participantes eram falantes nativos de chinês, e a maior parte deles estava morando nos Estados Unidos ou em outro país de língua inglesa por menos de um ano. Seus professores haviam dito que os verbos modais se constituíam como uma área difícil para esses alunos.

Os participantes foram divididos em três grupos: 38 alunos faziam parte do grupo da LC; 16 alunos pertenciam ao grupo de tratamento e 10 faziam parte do grupo controle, os quais apenas realizaram os pré e pós testes, sem receber qualquer tipo de instrução, a fim de medir se a aprendizagem não ocorreu com a realização dos testes apenas. Tanto o grupo tradicional como o grupo da LC fez um pré-teste no primeiro dia. No segundo dia, os dois grupos de participantes receberam instruções do professor e, em seguida, uma atividade em dupla que objetivou a utilização adequada dos modais por parte dos alunos em cenários diferentes. No terceiro dia, os alunos realizaram um módulo de exercícios de autoinstrução no computador, seguido de um pós-teste. Houve cuidado para que os dois grupos participantes passassem a mesma quantidade de tempo nas tarefas e fossem expostos aos modais por períodos de tempo iguais. A fim de que houvesse uma explicação adequada dos verbos modais a partir da LC, bem como prática dessa estrutura da língua, apenas quatro modais foram selecionados para o experimento: *could*, *would*, *should* e *must*.

Tanto o pré como o pós teste possuía o formato de preenchimento de lacunas. Eles possuíam 40 diálogos, cada um com uma lacuna, que deveria ser preenchida com um modal, e os participantes deveriam escolher o modal mais adequado para o preenchimento da lacuna, dentre as quatro possibilidades. Estes, ainda, foram construídos a fim de que apenas um modal se encaixasse corretamente. Foram selecionados 20 itens como significado social (*social meaning*) e 20 itens como significado de previsão lógica (*logical prediction*), seguindo a teoria da dinâmica das forças.

Para o grupo de tratamento *cognitivo*, o pesquisador forneceu 50 minutos de instrução interativa sobre os modais a partir da perspectiva da dinâmica das forças e forneceu detalhes sobre ela. Depois, forneceu aos alunos uma folha que representava a dinâmica das forças associada a cada um dos modais em forma de diagramas simples. O instrutor explicou as convenções necessárias para que eles compreendessem cada modal. Utilizando essa folha, o pesquisador prosseguiu com a discussão de cada um dos modais.



Algumas estratégias durante a explicação dos modais foram utilizadas, como movimentos físicos, algumas interações com os próprios alunos servindo de exemplo para explicar, por exemplo, a previsão lógica.

Passou-se à tarefa interativa realizada em pares. Os alunos receberam um cenário como modelo com perguntas e mais dois cenários como acompanhamento. O professor conduziu a turma pelo cenário modelo e as perguntas. Depois de fazer o modelo com os alunos, o professor pediu que eles realizassem os outros dois cenários adicionais e escrevessem as respostas para as perguntas na sua folha. Podiam usar todo o material que tinham (diagramas, explicações sobre a dinâmica das forças) para realizar a tarefa. A atividade foi finalizada em 20 minutos.

#### Quadro 1 – Cenário modelo

Example 1: You should go to the doctor.  
 In what context do you use **should**?  
 Context sentence is underlined.  
 Case A: You've been coughing for two weeks. You should go to the doctor.

Do you think **should** works for this context? Why or why not?

Answer: Yes, **should** works. By using **should**, the speaker (who is acting as the outside authority) is giving a strong suggestion. The speaker is very concerned about his friend's health since he has been sick for so long. **Should** also shows the speaker thinks the listener has some responsibility to follow the suggestion. Anyone who has had a bad cough for two weeks knows going to the doctor is a good idea. The speaker thinks that it is clearly in the listener's best interest to follow this suggestion.

Fonte: Tyler, Mueller e Ho (2010, p. 42).

Quatro dias depois, eles se encontraram no laboratório de informática para proceder com os exercícios *online*. No computador, revisaram a explicação sobre a dinâmica das forças e viram mais exemplos dos usos. Depois, ainda no computador, lhes foram apresentados mais oito cenários, cada um acompanhado de três questões focando nas explicações da LC para o uso do modal. Quando possível, o cenário era acompanhado de ilustrações, a fim de tornar a tarefa mais interessante. Depois de realizada a autoinstrução no computador, os alunos realizaram o pós-teste. Segue abaixo um modelo da atividade realizada no computador.

#### Quadro 2 – Modelo do cenário do computador

Consider the forces at play in this use of MUST:

Rachel: *Our professor is very strict about meeting deadlines. He said he would not accept any late homework. That means I must get my homework in by 5pm today or not get any credit.*

Click on the source of the force shown by Rachel's use of **must**:

1. *Rachel's internal desire to do well in the course.*
2. *Rachel's respect for the professor and her internal acceptance of his authority.*
3. *Rachel's understanding of the professor's right to set strict deadlines and that she has no choice but to follow the rules if she wants to get credit for the homework.*

(Correct choice is 3).

Fonte: Tyler, Mueller e Ho (2010, p. 43).

O grupo de tratamento *tradicional* começou assistindo um vídeo clipe de uma comédia de TV popular dos Estados Unidos em que apareceu a utilização dos modais *could* e *would*. O instrutor segue com a discussão com os usos desses modais no diálogo. Ele fala sobre o uso ambíguo de *could* (*request/ability*) e comenta também sobre as diferenças de sentido entre o uso de *could* por um falante e o uso de *would* pelo outro. Depois, o pesquisador distribui uma lista de verbos modais com suas funções nos atos de fala (*speech act*). O instrutor discute com os alunos sobre as funções dos atos de fala e os modais que são utilizados para realizar essas funções. Eram nove funções representadas por verbos modais, juntamente com cada um dos verbos modais específicos ditos serem usados para expressar essas funções. Tal apresentação foi baseada em vários livros de inglês como LE. Segue o exemplo de duas funções:

Tabela 1 – Funções do *speech act*

Speech Act	Modal	Examples
<i>Give advice</i>	<b>should</b>	Anne seems to struggle with math and physics. She <u>should</u> get a good tutor.
	<b>ought to</b>	If you are having trouble making friends, you <u>ought to</u> spend more time with the rest of us.
	<b>had better</b>	Harry looks very tired. He'd <u>better</u> get some rest. The exam is tomorrow morning.
<i>Make assumption</i>	<b>may</b>	I have tried to call Mary several times but no one has answered. I <u>may</u> have the wrong number.
	<b>might</b>	She <u>might</u> be at the library. She always studies hard for her exams.
	<b>could</b>	I heard someone at the door. It <u>could</u> be my husband coming home from work.

Fonte: Tyler, Mueller e Ho (2010, p. 44).

Aos alunos, individualmente, foi solicitado que lessem a lista em voz alta e explicassem o significado de cada modal de acordo com a força da atitude do falante e lhe pediram também que produzissem mais alguns exemplos seus, de acordo com cada uma das funções. A discussão durou cerca de 40 minutos, e foi seguida de três atividades interativas, as quais os alunos deveriam completar em duplas. Os alunos deveriam levar em consideração as inúmeras funções que haviam sido vistas com os modais e então praticá-las utilizando os verbos inseridos em contexto. Na primeira tarefa, realizada em duplas, eles deveriam construir um diálogo, seguindo um modelo de diálogo como sugestão, e usar os modais apropriados; a segunda tarefa era constituída de um diálogo que possuía seis erros com o uso dos modais, erros que eles deveriam identificar e mudar para modais apropriados – essa tarefa também foi feita em duplas; na terceira atividade, os alunos formaram grupos de quatro alunos, receberam uma programação de TV e deveriam decidir que programa específico assistir em uma determinada hora, tarefa que focalizava as funções de *request*, *give advice*, *give suggestion* e *mostrar uma preferência*. A correção foi realizada por meio da discussão no grande grupo dos resultados de cada grupo. Houve cuidado para que houvesse um equilíbrio quanto às chances dos alunos usarem as nove funções e cada um dos verbos modais.

Quatro dias depois, assim como o grupo de tratamento cognitivo, os alunos receberam 50 minutos de atividades no computador sobre os modais. A instrução consistia em nove passagens baseadas em livros de inglês como LE e continha figuras para tornar o material mais interessante. Cada passagem focava no uso de uma das nove funções, de acordo com a instrução que os alunos haviam recebido no primeiro dia, e possuía uma breve

revisão da função focalizada. Tomou-se cuidado para que os alunos tivessem contato com os modais-alvo pelo mesmo número de vezes que o grupo cognitivo, apesar de terem sido expostos a uma quantidade maior deles. A revisão realizada como autoinstrução foi seguida por um conjunto de exercícios. Havia dois tipos de exercício: um consistia em uma passagem com três modais em destaque; os alunos deveriam dizer qual a função que cada um desses modais estava expressando. O segundo exercício se tratava de uma passagem com modais utilizados incorretamente. Os alunos deveriam identificar os erros e colocar o modal correto. O tempo de duração da instrução dos alunos no computador foi basicamente o mesmo do grupo cognitivo. O grupo cognitivo envolveu mais explicações de conceitos, como a dinâmica das forças e extensão metafórica; por essa razão, tentou-se promover um equilíbrio, fornecendo aos alunos do grupo tradicional mais exemplos de usos de modais em contexto. O grupo terminou a autoinstrução no computador em 50 minutos e, logo depois, realizou o pós-teste.

Em suma, os resultados gerais mostraram um ganho significativo para o grupo da LC quanto à utilização dos verbos modais, enquanto o grupo tradicional não apresentou ganhos.

Tendo em mente a descrição do experimento feita acima, importa-nos, agora, fazer alguns comentários e enumerar pontos positivos e negativos que entendemos que o experimento possui. Primeiramente, percebemos a utilização dos princípios da LC acompanhados por uma instrução explícita dos modais, aspecto que vai ao encontro do que já comentamos em outros momentos neste capítulo, de que ter um conhecimento avançado da língua e estar inserido/exposto a um contexto natural em que a língua é falada podem não ser elementos suficientes para que os alunos utilizem os modais de maneira apropriada, já que foi dito pelo professor desses alunos que eles possuíam dificuldade com esse fenômeno da língua. Além disso, o tipo de instrução utilizado demonstra uma tendência bem forte no âmbito do paradigma da LC.

A ideia do grupo de controle, que apenas realizou os testes, parece interessante, uma vez que contribui para a validação do experimento e para os resultados obtidos pelo grupo cognitivo, assim como a proposta de um pré-teste, uma vez que também serve para enfatizar que os alunos realmente tiveram ganhos com a instrução a partir dos princípios da LC. Ademais, a utilização de pré-teste vai ao encontro da primeira das ressalvas feitas por Boers (2011) na seção que veremos a seguir, no sentido de que, quando se propõe dois grupos de tratamento diferentes para verificar a eficácia de um deles, é importante que ambos possuam o mesmo nível de conhecimento do fenômeno em questão.

Também vemos como positiva a escolha de um número menor de modais, já que reforça a ideia sobre a necessidade de a aprendizagem ser mais distribuída e, portanto, de se evitar apresentar aos alunos grandes quantidades de insumo em uma única vez.

Com relação ao grupo cognitivo, os diagramas parecem bastante eficientes, pois explicam os novos sentidos apresentados pela dinâmica das forças de um modo claro, compreensível, com exemplos contextualizados. Acreditamos que os alunos passam a entender mais facilmente os sentidos e as funções exercidos pelos modais, porque podem perceber e comparar, na tabela, o sentido raiz (social) de um modal, como funciona sua extensão metafórica e o sentido preditivo (lógico), tudo com ilustrações e exemplos. Percebe-se como benéfica, ainda, a utilização de técnicas mais interativas, como gestos e movimentos (*physical enactment*) para a condução das explicações, além dos *visuals*.

Quanto à tarefa interativa, é interessante a condução do professor pela situação-modelo primeiramente. Essa é talvez menos mecânica, uma vez que os alunos recebem um contexto com o uso do modal e têm que dizer se o sentido é adequado, fornecendo explicações que se baseiam no *sentido* do modal, explicações que podem ser fornecidas com base na dinâmica das forças. Contudo, sente-se falta de atividades mais colaborativas e dinâmicas entre os alunos, uma vez que eles apenas respondem à atividade no papel, não interagem ou utilizam os modais para se comunicarem, fator que, a nosso ver vai de encontro ao que preconiza a LC.

A revisão realizada no computador foi importante. O fato de os cenários terem sido, na maioria das vezes, acompanhados por ilustrações, também é positivo, já que temos observado os prováveis efeitos benéficos que as imagens proporcionam. A atividade em si está de acordo com os princípios da LC, já que atenta para o uso da dinâmica das forças e se direciona para o sentido que os modais assumem em diferentes contextos, embora não sabemos de onde tais contextos foram extraídos e se, de fato, retratam usos reais dos verbos modais em contextos de ocorrência natural do fenômeno estudado. A partir de uma situação, os alunos têm que clicar na fonte da força apresentada pelo uso do modal. Contudo, novamente sentimos falta de atividades em que os alunos usem a língua de fato para interagir e colaborar uns com os outros a fim de ampliar e trocar conhecimento. Em suma, as atividades propostas com base na LC seguem os princípios, enfatizam o significado, mas não oportunizam aos alunos usarem, de fato, a língua, se comunicarem.

Quanto ao grupo tradicional, o uso do vídeo como forma de contextualização dos modais foi interessante. Ele procurou mostrar, através de uma pequena situação, os usos ambíguos de modais como o *could* (usado para *request* e *ability*). Porém, não há uma

explicação contextualizada que verse sobre os sentidos desses modais ou, ainda, das diferenças entre este e o *would*. Logo, o instrutor distribui uma lista apenas, que, em princípio, deve ser memorizada, com as nove funções desempenhadas pelos modais e os modais apropriados a cada uma. Essa lista é bastante arbitrária, e não possui explicação alguma, por exemplo, do porquê há três modais para a função de *give advice*, e em que situações se usa cada um deles. Os alunos devem ler as frases e explicar seu uso de acordo com a força da atitude do falante apenas, o que parece um tanto confuso. O fato de terem, eles próprios, que produzirem exemplos é positivo, até mesmo para que adquiram mais segurança com os usos.

Com relação às tarefas, tanto a primeira como a segunda soam um tanto mecânicas, já que, na primeira, eles criam um diálogo, mas seguem um modelo sugerido e, na segunda, têm que identificar erros nos usos dos modais e corrigí-los. A terceira tarefa parece mais interativa, mas é pouco contextualizada. O fato de todas as atividades terem sido desenvolvidas em duplas ou grupos é benéfico, uma vez que os alunos trocam conhecimento, dúvidas e tendem a aprender uns com os outros, algo que percebemos faltar bastante ainda nos experimentos inspirados na LC.

A revisão realizada no computador conduzida com ilustrações é importante, mas a forma como ocorre é novamente arbitrária e mecânica. Há apenas a apresentação do modal, a função que desempenha e um exemplo, sem explicações sobre quando utilizar um ou outro. As atividades realizadas após essa revisão não eram muito diferentes das outras, também um tanto mecânicas.

Acreditamos que há um equilíbrio entre os dois grupos no que concerne à quantidade de instruções e conceitos recebidos. Como Tyler, Mueller e Ho (2010 apud TYLER, 2012) colocam, o grupo cognitivo recebeu uma carga maior de conceitos, mas o grupo de tratamento tradicional foi exposto a uma quantidade maior de modais e exemplos. Os autores colocam, ainda, que os ganhos foram moderados, mas acreditam que foi um ganho considerável, se levarmos em conta o pouco tempo do tratamento. Há de se levar em conta, também, segundo os autores, que o grupo cognitivo teve muito mais conceitos para aprender e tiveram que pensar nos modais de uma forma diferente. Aprenderam sentidos novos e específicos para os modais e em como são usados para fazer sentido em contexto. Já o grupo tradicional, salientam Tyler, Mueller e Ho (2010 apud TYLER, 2012), foi apresentado apenas a uma revisão de conceitos que já haviam visto no passado; receberam exemplos de modais e regras para guiar a escolha dos modais corretos. Entretanto, eles receberam considerável insumo e chances de memorizar os usos dos modais.

Finalmente, os autores acrescentam que novos estudos deveriam verificar a eficiência da LC em outros níveis de conhecimento, pois esses alunos possuíam nível avançado de inglês, assim como focar uma maior quantidade de modais. O número de participantes, segundo eles, também poderia ser mais equilibrado.

### 3.6.3 Experimento sobre as preposições *to*, *for* e *at*

#### *Experimento 1*

A partir de agora, vamos relatar dois experimentos realizados por Tyler, Mueller e Ho (2010 apud TYLER, 2012) sobre a semântica das preposições *to*, *for* e *at*. Participaram do estudo 14 alunos de inglês com nível avançado, tradutores profissionais, cuja L1 era o italiano. Todos haviam estudado inglês por, pelo menos, 10 anos. No momento do estudo, eles participavam de um programa de curta duração em uma grande universidade nos EUA. Como parte da instrução que recebiam nesse programa, os alunos receberam instrução sobre as preposições.

Quanto ao *design* do estudo, os alunos fizeram um pré-teste no primeiro dia que mostrou lacunas no conhecimento deles sobre os sentidos estendidos das três preposições. No segundo dia, receberam instrução *teacher-fronted* sobre a preposição *to*, seguida de atividades em dupla que focavam no uso da preposição em vários cenários. No terceiro dia, os alunos tiveram uma instrução sobre as preposições *for* e *at*, também seguida de trabalho em dupla. Depois de 15 minutos, os alunos fizeram o pós-teste. Os testes possuíam um formato de preenchimento de lacunas. Eram diálogos ou parágrafos em que faltavam preposições. Os alunos deveriam escolher a preposição mais apropriada a fim de preencher cada lacuna.

Com relação ao tratamento, no primeiro dia, um dos pesquisadores forneceu uma instrução interativa aos alunos de cerca de 50 minutos sobre a semântica do *to* baseada na LC. Começou falando da rede de significados relacionados e da noção de que o sentido mais representativo de cada uma das preposições se refere a uma relação espacial entre um elemento F e um G. Havia uma apresentação de *slides* com imagens, entre elas *cartoons* e vídeo clipes. Havia, para cada significado, um diagrama, que buscava refletir aquele significado.

Depois da instrução, os alunos realizaram duas atividades interativas em pares. Os alunos receberam uma folha com um mapa de significados, sem os nomes (etiquetas), para

as representações visuais da rede da preposição. Eles tinham que colocar as etiquetas corretas acompanhando cada imagem. O professor circulava enquanto os alunos faziam a atividade. Depois de etiquetar os mapas, eles fizeram uma frase para cada significado/sentido da rede. Novamente, o professor acompanhou a atividade, circulando pela sala.

Na segunda tarefa, os alunos receberam *headlines*, cada um para um sentido distinto da preposição. Os alunos deveriam fazer uma estória em duas frases que se relacionava ao sentido da preposição no *headline* (ex.: o *headline* que demonstrava *experiência perceptual com to* poderia ser observada em *water in the Gulf region tastes foul to birds in the area*). Todos os alunos completaram a tarefa no tempo previsto.

No segundo dia, o mesmo pesquisador forneceu uma explicação interativa com o uso de imagens no *Power Point* para as preposições *for* e *at*. O restante da intervenção foi a mesma da aplicada para a preposição *to*.

Quanto aos materiais, eles foram basicamente os mesmos para as três preposições. As explicações e *slides* seguiram fortemente a ideia das redes para cada preposição. O pesquisador começou explicando que as preposições possuem um sentido espacial entre um elemento que está em foco e um que está em segundo plano; que um dos objetos é menor, móvel e está geralmente em foco. O diagrama do *to* (sentido central), por exemplo, foi mostrado e explicado. Depois da apresentação do diagrama, o pesquisador buscou apontar as nossas experiências cotidianas, em que pessoas olham e/ou se movem em direção a um objeto e buscou extrair outros exemplos dos alunos. O *Power Point* também trazia vários exemplos com o sentido central da preposição, todas acompanhadas de imagens. As discussões dos sentidos estendidos seguiu o mesmo padrão. O diagrama representando um determinado sentido foi apresentado aos participantes por meio do *Power Point*. Também havia *slides* explicando os elementos no diagrama. Seguiu-se com várias frases exemplificando o uso estendido da preposição, também acompanhadas com imagens. Ainda, o pesquisador, quando possível, atuava com os alunos alguns minicenários para ilustrar os sentidos estendidos, como o passar de um saco de doces de um aluno para o outro para ilustrar o *receiver's sense*: "I'm giving the candy bag **to** X. Notice that X received the candy. **To** marks the receiver in these situations. X help yourself and then give some **to** the person next to you". (TYLER, 2012, p. 157).

Quanto aos resultados, exceto por um participante, todos eles ganharam no pós-teste indo de (48,8%) para (60,9%). Porém, os autores comentam que há algumas limitações que devem ser consideradas. Os resultados foram bastante positivos, porém, eles não são



suficientes para averiguar a eficácia da teoria. Eles questionam, por exemplo, se os alunos, recebendo os mesmos materiais, mas sem explicações com base na LC, teriam o mesmo resultado. Portanto, para se afirmar que a instrução com base na LC fornece resultados superiores, é necessário que se avalie sua eficácia mediante um outro grupo que receba um tratamento bem construído e não baseado nos pressupostos da LC. Ainda, os participantes eram poucos e tinham um nível avançado da L2. Deveria-se, portanto, verificar o método com mais participantes com outros níveis de proficiência.

Fazendo uma análise do estudo acima descrito, consideramos como um ponto negativo o fato de o estudo ter contado com um número pequeno de participantes, os quais já possuíam um nível avançado de conhecimento da língua inglesa, já que se espera, assim, que eles tenham mais facilidade com as preposições. Quanto à aplicação dos pré e pós-testes, entendemos que esses, como ocorre com a maior parte dos estudos que analisamos, têm um caráter muito tradicional, arbitrário e rígido.

O momento em que se dá a explicação das preposições nesse estudo, diferentemente de outros já analisados neste trabalho, possui um caráter um pouco mais flexível, considerando-se que o pesquisador busca fornecer uma exposição mais interativa, com algumas pequenas brincadeiras e, muito importante, com a presença de várias imagens apresentadas também de forma mais interativa, por meio de *slides*. Interessante também que o pesquisador começou abordando o sentido espacial mais representativo da categoria, o que parece, de fato, ser uma tendência dos estudos orientados nessa perspectiva teórica. Ainda, entendemos ser eficaz a utilização de diagramas que refletem cada significado, pois ela auxilia na compreensão dos aprendizes desses itens lexicais.

As atividades nesse estudo ocorreram em duplas, fator importante, já que reiteramos, no decorrer de todo o capítulo, que a LC preconiza o uso, a interação e as atividades comunicativas, mas que, na prática, a maioria dos seus experimentos tende a ser rígida e tradicional. Nota-se uma tentativa dos autores em aproximar um pouco mais os princípios da LC à prática. As atividades, embora não tenham promovido o uso real da L2, pelo menos foram mais colaborativas, no sentido de que os alunos tinham que discutir e organizar o mapa de significados relacionando os nomes desses sentidos às suas respectivas imagens. A tarefa, em si, acreditamos ter sido interessante para que os alunos se habituassem com a organização dos sentidos e suas relações em redes e as imagens; entendemos que ajudam na retenção dos alunos. O fato de os alunos terem que, a partir dessa primeira atividade, criar frases para cada sentido tornou a tarefa um tanto mais complexa, porém,

descontextualizada, a nosso ver. Outro ponto negativo é que, ao que parece, os alunos apenas escreveram tais frases, ou seja, não houve produção oral.

Na segunda atividade, embora os alunos tivessem que interpretar os *headlines* fornecidos, lembrar o tipo de contexto que indicavam para, então, produzir as frases, a atividade, observamos, também foi descontextualizada, e apenas de caráter escrito. Acreditamos que faltaram aos pesquisadores disponibilizar aos alunos atividades que primassem pelo uso da preposição em contexto natural. Percebemos fortemente a presença das noções da LC nas explicações, visto que elas contaram com elementos como o de F e G, protótipos, redes, relação de sentidos, etc. As explicações dos sentidos, tanto do central como dos estendidos, foram interessantes, já que possuíram um caráter mais contextualizado e buscaram relacionar tais sentidos com as experiências cotidianas dos alunos. Os vários exemplos trazidos nos *slides* acompanhados de imagens também foram positivos.

### *Experimento 2*

A fim de sanar algumas das dúvidas presentes no experimento anterior, um outro experimento foi realizado. Ele envolveu dois grupos de tratamento: um grupo que recebeu uma instrução tradicional das preposições e um outro que recebeu o mesmo tratamento do grupo de alunos italianos do experimento anterior. Ainda, o grupo de alunos era mais heterogêneo e possuía um nível menos avançado.

Os participantes eram 63 alunos adultos de inglês, de idades entre 18-25 anos. Eles estudavam em grandes universidades em Hanoi, Vietnam. Os alunos se voluntariaram para participar do experimento e foram escolhidos de forma aleatória para cada um dos grupos de tratamento. O grupo cognitivo consistiu de 31 participantes, e o grupo tradicional, de 32.

Quanto ao *design*, o experimento aconteceu em duas seções. Para ambos os grupos, a seção 2 aconteceu 48 horas após a primeira seção, e houve cuidado para que os dois grupos recebessem o mesmo tempo de instrução e tarefas. No que diz respeito aos pré e pós-testes, estes foram os mesmos desenvolvidos para o experimento anterior, testes de preenchimento de lacunas.

Com relação aos materiais para o grupo cognitivo, estes foram basicamente os mesmos utilizados no experimento anteriormente descrito.

Quanto ao grupo tradicional, os pesquisadores buscaram proporcionar aos alunos materiais que se equiparassem, o máximo possível, àqueles fornecidos ao grupo cognitivo. O grupo tradicional teve acesso aos mesmos exemplos, acompanhados de imagens e *cartoons*,

que o grupo da LC. Os pesquisadores também atuaram com os alunos em algumas situações para servir como exemplo, como o ato de dar e receber doces. A grande diferença foi que o grupo tradicional não recebeu instruções/explicações sobre as preposições segundo a perspectiva da LC. Não houve explicação da natureza central do sentido espacial da preposição, apesar de a explicação fornecida pelo pesquisador também ter sido iniciada pelo sentido espacial. Os alunos não tiveram acesso a qualquer diagrama a fim de auxiliar na compreensão do sentido das preposições. Foram também ensinados aos alunos os mesmos sentidos distintos das preposições que ao grupo cognitivo, porém, sem as etiquetas, tais como *receiver* ou *expected response*. Eles foram, de forma intencional, apresentados aos alunos em uma ordem aleatória, da mesma forma como apareceriam em um dicionário. Como as explicações para o grupo tradicional foram menores, os pesquisadores tentaram compensar isso fornecendo a esses alunos mais exemplos ilustrativos no *Power Point* de cada um dos sentidos. Assim, o grupo tradicional acabou por receber mais *input* implícito do que o grupo da LC.

Depois da explicação, os alunos, também em pares, realizaram duas atividades. Na tarefa 1, os alunos receberam folhas contendo 21 conjuntos de expressões em que as preposições eram utilizadas, sendo que dois terços eram aceitáveis e um terço, não. Eles deveriam circular as expressões que julgavam ser incorretas e comparar suas respostas com as do colega. O professor também circulava enquanto os alunos faziam a atividade. Para cada grupo de expressões, os alunos ainda tinham que, depois de escolher a expressão correta, fazer uma frase com ela. A segunda atividade foi a mesma do *headline* da atividade com o grupo cognitivo.

No que concerne aos resultados, os pré-testes mostraram que o desempenho dos dois grupos foi parecido. Ambos os grupos obtiveram em torno de 36% de respostas corretas. Os pós-testes identificaram que o grupo da LC alcançou em torno de 59.3% de respostas corretas depois da intervenção. Já o grupo tradicional alcançou em torno de 53% de respostas corretas. Os participantes (tanto do grupo tradicional como do grupo cognitivo) apresentaram um ganho significativo entre o pré e pós-teste.

O segundo experimento, entende-se ter sido relevante, no sentido de que contou com um número maior de alunos, os quais possuíam um nível menor de proficiência. Ainda foi importante, a fim de atestar a eficácia da LC, pois, dessa vez, o experimento contou com dois grupos de tratamento: um grupo da LC e um grupo tradicional. Relevante também dizer que os grupos eram mais heterogêneos e foram escolhidos aleatoriamente para cada um dos grupos, além de que havia números bastante similares de participantes em cada grupo.

Novamente, os pré e pós-testes tiveram um caráter bastante rígido e tradicional, que é o que se espera de testes de preenchimento de lacunas. Um outro ponto positivo é que, em ambos os grupos, buscou-se fornecer o mesmo tempo de instrução, já que há considerável discussão sobre essa questão dentro da literatura da área, uma vez que, geralmente, os grupos da abordagem tradicional recebem uma instrução diferente e mais simplificada. O grupo cognitivo recebeu exatamente o mesmo tipo de instrução já comentado, do experimento 1.

Na medida do possível, acreditamos que houve certo equilíbrio nas explicações e atividades fornecidas ao grupo tradicional, pois se buscou oferecer a esses alunos os mesmos contextos de aprendizagem do grupo cognitivo. A abordagem do sentido espacial com elementos de F e G, dos sentidos distintos com seus respectivos diagramas e redes não foi mostrada, fator que corrobora para que pensemos que a exigência cognitiva por parte dos alunos foi menor. Contudo, buscou-se diminuir esse desequilíbrio ao se fornecer um número maior de exemplos e ilustrações aos alunos. Entendemos, contudo, ser realmente difícil para qualquer pesquisador realizando uma intervenção, proporcionar a ambos os grupos (cognitivo e tradicional), contextos exatamente iguais de aprendizagem, uma vez que as técnicas inspiradas na LC são mais complexas e geralmente exigem mais do aluno.

A primeira tarefa foi consideravelmente tradicional, visto que os alunos deveriam circular a expressão que continha o uso incorreto da preposição. Também aqui, eles tiveram que produzir frases, porém, deveriam utilizar uma expressão correta da tarefa anterior, atividade esta que, não diferentemente daquela proporcionada pelo grupo cognitivo, foi um tanto descontextualizada, a nosso ver. A segunda atividade foi a mesma daquela disponibilizada ao grupo cognitivo, cujo comentário fizemos anteriormente.

Importante salientar, finalmente, que, de acordo com os pré-testes, os alunos mostraram níveis similares de conhecimento dos itens lexicais, fator fundamental para validar os resultados positivos voltados para a instrução da LC alcançados no estudo.

#### 3.6.4 Experimento sobre os *idioms*

Skoufaki (2008) realizou um experimento utilizando basicamente o princípio da metáfora conceitual da LC, aliado à instrução explícita (novamente presente) para o ensino de *idioms* aos alunos. Nos experimentos, os dois grupos de alunos foram expostos aos *idioms* agrupados a partir de metáforas conceituais, contudo, em uma condição, os alunos receberam o significado do *idiom*, enquanto que, no outro grupo, os alunos foram

incentivados a utilizar as dicas fornecidas pela temática da metáfora conceitual para também tentar adivinhar o significado dos *idioms* antes que fosse fornecida a explicação. Vamos olhar com mais detalhes como esses estudos foram realizados.

No grupo de condição 1, os alunos foram apresentados às expressões idiomáticas com o agrupamento por CMs, as respectivas definições em grego e frases de exemplo. Foi pedido aos alunos para lerem essa informação. No grupo de condição 2, os alunos receberam as mesmas expressões nos mesmos agrupamentos por CMs, porém, não foi disponibilizado a esse grupo nem definições, nem exemplos. Em ambas as condições, houve uma fase prática antes dos testes. Os alunos leram textos que incluíam, de forma destacada, todas as expressões que haviam sido ensinadas e tiveram três minutos para anotar suas respostas para as perguntas feitas, cada pergunta incluindo uma expressão para a qual eles haviam recebido instrução (exercícios de compreensão). A fim de ter o controle sobre efeitos de congruência, um grupo de condição 3 foi acrescentado. Esse grupo recebeu exercícios que focavam na produção da língua tanto na fase de prática quanto no teste, e foi comparado à condição 1, que recebeu exercícios que focavam na compreensão na fase de prática. Com exceção à fase de prática da condição 3, que foi diferente (focada na produção), o restante do procedimento foi igual ao da condição 1.

Houve, ainda, dois pós-testes, dos quais os alunos não tinham conhecimento. Um era um teste de preenchimento de lacunas (teste de produção) e um teste em que os alunos receberam uma lista de perguntas que continha, cada uma, uma das expressões ensinadas e demandavam o conhecimento do significado da expressão.

Os participantes eram estudantes gregos de nível universitário, que tinham várias disciplinas e frequentavam aulas para o exame da CPE (*Cambridge Proficiency in English*). Havia 10 participantes em cada uma das condições. O foco eram 12 VP *idioms* usados para falar de *moralidade e compreensão*. As expressões para falar de moralidade eram associadas à MORAL IS UP e MORAL IS CLEAN. Já os *idioms* usados para falar de compreensão eram representados pela CMs SEEING IS KNOWING e HOLDING IS CONTROLLING. Tanto as definições das expressões como os exemplos foram extraídos de dicionário. Embora o objetivo do experimento era o de avaliar a retenção dos VP *idioms* por meio de dois métodos diferentes, a autora descreve que também incluiu outros tipos de expressões que falam de moralidade e compreensão, mas que instanciam as mesmas CMs, a fim perceber se a eficácia do método poderia variar se as expressões figurativas fossem outras que não *idioms*. As expressões adicionais eram NP colocações, três *phrasal verbs* e dois verbos preposicionais.

Devido a testes que ela havia conduzido previamente, nos quais os grupos participantes tinham o mesmo perfil dos participantes nesse experimento atual, a autora diz ter certeza de que os itens que ela pretendia utilizar não eram familiares aos participantes e que os exemplos, os textos e as perguntas no teste não conteriam palavras desconhecidas aos alunos de modo que pudessem afetar seu desempenho e compreensão.

Quanto aos procedimentos, os alunos receberam um livreto. Na primeira página, havia as instruções, na segunda, os materiais para as expressões que indicavam “moralidade” e, na última, os materiais para as expressões de “compreensão”. As instruções para os grupos 1 e 3 diziam: “o inglês tem muitas expressões figurativas para expressar ações, emoções e situações. Abaixo estão algumas expressões que se referem a significados específicos. Os *idioms* expressando cada significado estão agrupados de acordo com a metáfora que expressam” (SKOUFAKI, 2008, p. 113). Já o grupo 2 recebeu a seguinte instrução: “o inglês tem muitas expressões figurativas para expressar ações, emoções e situações. Abaixo estão algumas expressões que se referem a significados específicos, a saber, moralidade e compreensão. Os *idioms* expressando cada significado estão agrupados de acordo com a metáfora que expressam. Por favor, tente adivinhar o significado de cada *idiom* e escreva suas adivinhações em grego no espaço fornecido. Se você já sabe o significado de um *idiom*, por favor escreva *known* primeiro e depois escreva seu significado” (SKOUFAKI, 2008, p. 113).

Antes da fase de instrução, em cada fase, a instrutora explicou sobre as palavras terem um sentido literal e um metafórico e que as expressões figurativas estavam agrupadas de acordo com essas associações metafóricas. Depois, ela passou à explicação dos títulos em cada folheto (ex.: *morality is being up*). Nas condições 1 e 3, foi pedido aos alunos que, um por vez, lessem em voz alta os *idioms* e suas definições (a autora comenta que este era um hábito dos alunos que ela não quis mudar). Ela explicou todas as palavras desconhecidas a eles. Depois, ela pediu que os alunos passassem 7 minutos lendo o material individualmente e tentando memorizar a forma e o significado das expressões. Já na condição 2, a instrutora pediu que os alunos sublinhassem as palavras com as quais eles não eram familiarizados dentro das expressões. Ela disse a eles o significado dessas palavras e permitiu que eles as anotassem. Depois da fase em que tinham que adivinhar as expressões, o que durou 20 minutos, os alunos participantes da condição 2 também receberam o insumo que havia sido dado às condições 1 e 3, como *feedback*. Foi dado a eles 10 minutos para que comparassem o que haviam entendido com as definições dadas e, então, eles leram todo o folheto (como *feedback*), perguntando sobre palavras desconhecidas nos exemplos fornecidos. O tempo, de

acordo com a autora, foi mais ou menos igual nas três condições, com exceção de três participantes na condição 2. Como eles não conseguiram terminar a atividades de “adivinhação” no tempo estimado, a instrutora deu a eles mais 5 minutos, porém, esse tempo a mais concedido não significou um resultado melhor nos pós-testes.

Como foi mencionado, todas as condições incluíram a fase prática. Eles leram o texto que incluía, em itálico, as expressões e tiveram três minutos para anotar as respostas para as perguntas que incluía, cada uma, as expressões ensinadas. Após isso, as respostas foram discutidas e, quando havia necessidade, a instrutora corrigia os alunos. A condição 3, lembremos, teve um procedimento um pouco diferente. O exercício prático buscava a reprodução das expressões, e não a compreensão das mesmas. Como salienta a autora, a condição 3 teve um estímulo bem maior para um foco na forma do que teve as outras duas condições. O teste desse grupo foi construído a partir de textos usados na fase prática das outras condições. Os alunos tinham que preencher as lacunas com as expressões (os alunos dessa condição não tiveram, portanto, exercícios que focalizassem a compreensão, apenas a produção).

Ao término da fase prática, os alunos receberam dois testes (*cloze tests*), os quais deveriam ser realizados em 10 minutos. Um deles não possuía parte das expressões, associadas à moralidade; o outro possuía lacunas referentes à expressões relacionadas à compreensão. Cada teste inseriu quatro expressões designando cada conceito. O primeiro teste também testou quatro colocações, e o segundo, dois verbos preposicionais e dois *phrasal verbs*. Depois disso, os testes foram recolhidos e foi dado aos alunos um outro teste, que pedia que eles respondessem a questões que buscavam o conhecimento dos participantes do significado das expressões. Eles tiveram 20 minutos para essa tarefa. Para ambos os testes, eles poderiam perguntar o significado de palavras desconhecidas que não faziam parte da expressão.

Quanto aos resultados, a condição 2 (a que incluía a atividade de adivinhação) obteve a pontuação mais alta no pós-teste. A pontuação um pouquinho melhor da condição 3 (a que recebeu um foco mais na forma/produção) se comparada à condição 1 (que recebeu o mesmo procedimento da 3, mas com um foco mais na compreensão), não foi significativa. Em suma, um número maior de vocabulário foi lembrado depois que os alunos passaram pela etapa em que tinham que adivinhar o significado das expressões.

Diante da descrição desse estudo, importa-nos agora fazermos alguns comentários concernentes a ele. Mais uma vez, identificamos a forte tendência da LC de unir seus produtivos princípios a técnicas de instrução explícita. As tarefas em que os alunos, além de

serem apresentados às expressões figurativas agrupadas por CMs, têm também que tentar “adivinhar” seu significado, têm, aos poucos, começado a aparecer nos experimentos da LC.

Em nenhum momento, há a menção do nível de conhecimento que os alunos possuem, mas percebemos que as definições das expressões idiomáticas são apresentadas na língua nativa dos alunos, o que talvez sugira o pouco conhecimento desses alunos com a língua-alvo. Quanto à divisão dos participantes para o experimento, evidenciamos que esta é feita de forma balanceada, mais apropriada do que o grupo anterior no estudo que descrevemos sobre os verbos modais. A ideia de acrescentar ao experimento outras expressões que não fossem apenas os VP *idioms* foi interessante, a fim de demonstrar que esse tipo de exercício (*meaning-guessing*) não é frutífero apenas com *idioms*.

Sentimos falta de um pré-teste, conforme salienta o próprio Boers (2011) quando realiza algumas ressalvas quanto a alguns estudos na próxima seção (mesmo que a autora tenha fornecido argumento do porquê não fazê-lo), principalmente em se tratando de um grupo de alunos tão pequeno, em que pequenas diferenças podem ser bastante representativas. As instruções dadas aos grupos de alunos 1 e 3 e ao grupo 2 foram claras, explícitas, mas bastante tradicionais. Acreditamos, ainda, que somente a instrução seria muito complexa aos alunos; a ideia de que as expressões idiomáticas são agrupadas de acordo com CMs parece um tanto difícil para alunos que não estão acostumados a pensar metaforicamente responderem. No entanto, a autora avisa que contextualizou um pouco essa questão aos alunos, além de ter explicado também o que os títulos das metáforas significavam.

O fato de o grupo de condição ter adivinhado/interpretado as expressões, anotando as definições em grego, denota o pouco conhecimento que esses participantes talvez tivessem, mas esse dado não é relatado, uma falha do estudo, acreditamos. O método que a professora utiliza de explicar e fornecer toda a explicação aos alunos, enquanto esses apenas ouvem, passivamente, sem participar e/ou interagir com a instrutora, e o exercício de leitura dos *idioms* e suas definições evidencia, mais uma vez, a tendência de a LC aplicar a técnica de instrução explícita, porém, importante salientar, mais direcionada ao método foco nas formas, (já que, como vimos, há dois tipos), este, então, mais tradicional, sem ou, quase sem, contemplar atividades comunicativas, trocas entre os alunos, enfim, alguma interação e uso efetivo da língua.

Também de forma tradicional, ao que nos parece, a instrutora simplesmente traduz aos alunos as palavras sobre as quais eles não têm conhecimento. O grupo de condição 1 lê o material individualmente; aliás, essen é o único tipo de arranjo dessa sala de aula durante



todo o experimento, e lhes é pedido que memorizem a forma e o significado das expressões, já que se deseja também avaliar o conhecimento produtivo/estrutural desses alunos quanto às expressões, mas memorização não é exatamente contra o que a LC luta? Os princípios advogados pela LC de fato parecem produtivos e úteis para facilitar a aprendizagem dos alunos, porém, a forma como, em sua grande maioria, vêm sendo aplicados, está em desacordo com os preceitos da teoria, acreditamos.

O grupo de condição 2 também recebeu uma instrução tradicional, mas, pelo menos, deles foi exigido que pensassem um pouco mais sobre a língua, sobre o sentido das expressões a partir das dicas das CMs fornecidas. O insumo das condições 1 e 3 foi dado a eles também, porém, mais como complementação, uma espécie de *feedback* para compararem com suas interpretações. Esse grupo também fez a leitura de todo material, individualmente, solicitando a tradução de algumas palavras à instrutora.

A fase prática a qual os alunos são submetidos, não diferentemente da fase de instrução, é de caráter tradicional; os alunos leem o texto com as expressões e respondem às perguntas. O ponto positivo dessa atividade é que as perguntas focam na compreensão/sentido das expressões, mas, novamente, sem prática oral alguma da língua-alvo. Na correção, parece que houve alguma discussão proposta pela instrutora sobre as respostas fornecidas pelos alunos, mas não se sabe se ela foi realizada na língua-alvo ou na língua nativa dos alunos.

O primeiro teste posterior à etapa prática se constitui apenas pelo preenchimento de lacunas. O segundo teste é considerado um pouco mais produtivo, já que busca o conhecimento dos alunos do sentido das expressões. Entendemos que um dos testes poderia ter um formato de preenchimento de lacunas, já que buscava também verificar a retenção por parte dos alunos da forma (conhecimento produtivo) das expressões, mas isso não justifica todas as atividades serem conduzidas de forma tradicional.

Skoufaki (2008) enfatiza que a combinação do agrupamento por CMs com a atividade de “adivinhação” das expressões parece ser mais produtiva para a instrução desse tipo de expressões, principalmente se o pesquisador/instrutor deseja também verificar a retenção da forma, para fins de (re)produção dos alunos. A superioridade do grupo 2 se deve, acredita-se, pela conexão entre as respostas corretas quanto à retenção da forma no teste e as respostas também corretas quanto à compreensão, o que sugere que o esforço a mais na tarefa de adivinhação levou a resultados superiores. Importante enfatizar que essa atividade parece especialmente produtiva para quando se objetiva que os alunos retenham a forma, visto que, quando a retenção do significado está em questão, a condição que teve a

atividade extra de adivinhar não parece ter tido resultados superiores às outras duas condições.

Há ainda de se considerar, segundo Skoufaki (2008), que talvez essa técnica não seja frutífera para todos, já que foram identificados três alunos que levaram mais tempo para realizar a tarefa e não tiveram resultados melhores por isso. Também, para a autora, essa técnica demanda mais tempo, e os alunos geralmente precisam de orientação, alguns, de muita orientação. A apresentação das expressões apenas seguindo o agrupamento de CMs parece mais prática e gera bons resultados também, especialmente se há, na sala de aula, pouco tempo para o *feedback* corretivo, tanto durante como depois das tarefas.

### 3.6.5 Experimento sobre os *phrasal verbs*

Condon (2008) comenta que não é incomum que um estudo apresente resultados superiores sob uma condição mais experimental, mas que, depois, quando tal técnica é aplicada em um contexto regular de ensino-aprendizagem, esses resultados superiores desapareçam. Sobre essa questão, inclusive, Spada (2005 apud CONDON, 2008) enfatiza uma situação em que um experimento de laboratório sugeriu a eficiência de uma determinada técnica de *feedback* corretivo para alunos de uma L2, mas que tais resultados falharam quando aplicados em um contexto autêntico de sala de aula.

Nesse contexto, vamos descrever o experimento de Condon (2008) com base nas técnicas da LC sobre os *phrasal verbs*, o qual, segundo a autora, serve como complemento para outros estudos, visto que é um estudo bastante grande, pois contempla 160 participantes e cobre um grande número de *phrasal verbs* (28), a técnica proposta inspirada na LC foi integrada a um curso já existente de inglês como LE, o qual já acontecia por um bom tempo, a aprendizagem dos alunos foi medida por meio de pré-teste, pós-teste e, ainda, pós-teste tardio, e os resultados foram analisados sobre o questionamento da possibilidade de alguns tipos de motivações da LC para tipos específicos de *phrasal verbs* poderem gerar um aprendizado maior do que outros tipos de motivações.

Entre as perguntas da autora, estavam se o ensino-aprendizagem de *phrasal verbs* sob a perspectiva da LC dentro de um curso já estabelecido por um período de várias semanas levaria a melhores resultados no que se refere ao conhecimento semiproductivo de *phrasal verbs* por parte dos alunos do que um programa sem os pressupostos da LC; se eles poderiam transferir seu conhecimento das motivações da LC ensinadas, de forma explícita, para outros novos *phrasal verbs* (que instanciassem as mesmas motivações) e que fossem

encontrados em contexto; e se há tipos de *phrasal verbs* mais propícios aos princípios da LC do que outros.

Primeiro, foi realizado um estudo piloto. Eram 49 alunos do primeiro ano da faculdade de Economia, na Bélgica. Os participantes realizaram um teste de nivelamento e somente aqueles que ficaram em nível intermediário e cuja primeira língua era o francês foram selecionados. O inglês é obrigatório para os alunos do primeiro ano e eles frequentavam as aulas por duas horas consecutivas por semana. Uma hora consistia de atividades de compreensão e vocabulário, no laboratório. Eles tinham que preparar material para a atividade de acordo com um programa pré-determinado. Eles ainda contavam com um CD com as transcrições e deveriam estudar esse material para se prepararem para exercícios no laboratório. A segunda parte da aula era interativa, na qual se privilegiava a competência oral dos alunos. Não havia gramática ou vocabulário específicos, mas a professora chamava a atenção dos alunos para itens que eles precisassem usar nas atividades comunicativas. Eles liam um artigo pequeno toda a semana, que tinha por base o tópico da discussão, com ênfase no sentido e nas ideias do texto.

Os grupos 1 e 3 foram ensinados pelo mesmo time de dois professores e os grupos 2 e 4 por outro time. Eles trabalhavam juntos e todas as decisões eram tomadas juntas. O ensino foi bastante similar nos diferentes grupos. Por essa razão, foi postulado que as diferenças entre os grupos ao final do programa se dariam em função do método, e não quanto ao estilo de ensino.

Quanto aos instrumentos e procedimentos, o pré-teste foi do tipo preenchimento de lacunas. Antes do teste, o professor forneceu uma breve explicação sobre o que eram os *phrasal verbs*. O teste tinha 30 lacunas a serem preenchidas e eles tiveram 20 minutos para completá-lo. O teste foi do tipo semiproductivo, ou seja, os alunos tinham que escolher o *phrasal verb* correto dentre uma lista com 48 *phrasal verbs*. A tradução em francês era fornecida abaixo de cada frase. Durante as oito semanas decorrentes, a atenção dos alunos foi voltada aos *phrasal verbs* que ocorria nas atividades de compreensão de vocabulário, leitura e audição durante o horário do laboratório. A autora se refere a esses *phrasal verbs* como os *phrasal verbs ensinados*. Foram focalizados itens que terminavam em *up*, *out*, *in* e *down*.

A cada semana, os grupos experimentais 2 e 4 foram apresentados a algumas das motivações mais básicas da LC concernentes aos *phrasal verbs*, os quais eram estudados no seus materiais durante a semana. Essas motivações usadas com o grupo experimental no laboratório tiveram por base a análise feita no livro-texto *Word Power* (Rudzka Ostyn,

2003), desenhado para EFL. Rudzka (2003 apud CONDON, 2008) classifica cada partícula em um número de sentidos distintos, mas relacionados. A autora afirma que seguiu as orientações de Rudzka sugeridas no livro, mas evitou o uso de TR e outros termos técnicos. Para o grupo controle, o professor seguiu uma abordagem mais tradicional, a de fornecer parafraseamento e traduções na hora do laboratório. A fim de garantir que ambos os grupos, o controle e o grupo experimental, fossem expostos aos *phrasal verbs* pelo mesmo tempo, o professor do grupo experimental comunicou ao professor do grupo controle quanto tempo ele havia levado com as explicações. O professor do grupo controle tentou seguir esse tempo, se necessário, complementando as paráfrases e traduções com traduções alternativas. A autora argumenta que o tempo foi seguido de forma mais ou menos igual, mas que, talvez, devido à nova forma de pensar, as percepções da LC tenham envolvido um pouquinho mais de tempo.

Toda semana, na hora da aula interativa, o professor apresentava aos alunos mais um ou dois *phrasal verbs* que não estavam presentes no material do laboratório. Esses itens, aos quais a autora se refere como *phrasal verbs encontrados*, eram expostos aos alunos no começo da aula, sendo que cada um era encaixado em uma frase importante para a discussão e o professor fornecia a tradução dele oralmente. Esses *phrasal verbs* eram incluídos com outros dois ou três vocabulários importantes para a discussão, e o professor chamava a atenção para o vocabulário no quadro apenas fornecendo algumas dicas, tais como: o vocabulário poderia ser de interesse para discussão, é um *phrasal verb*, tenha certeza que você sabe o que significa, não esqueça que está no passado e é irregular. Todos os *phrasal verbs* encontrados na aula interativa instanciavam as mesmas percepções da LC que aqueles que haviam sido ensinados no laboratório do mesmo dia.

Devido a questões de horário, os grupos 1 e 2 tiveram as aulas no laboratório *antes* da aula interativa; contudo, os grupo 3 e 4, infelizmente, tiveram o horário do laboratório *depois* da aula interativa. Chamamos os grupos que tiveram a aula no laboratório e depois a interação, de grupo A, e de grupo B aqueles que tiveram primeiro a aula interativa e depois o laboratório. Isso significou que, no grupo experimental, metade dos alunos (grupo A) foram ensinados o *phrasal verb* com a motivação da LC e depois encontraram um *phrasal verb* diferente que instanciava a mesma motivação na aula interativa. Os outros alunos (grupo B), primeiramente encontraram o *phrasal verb* e apenas depois tiveram o ensinamento da motivação da LC correspondente e outro *phrasal verb* no laboratório. Os resultados foram mantidos separados. A autora focou nas partículas *up*, *out*, *down* e *in*. As categorias

utilizadas no livro de Rudzka foram um pouco modificadas, porque se acreditou que seriam mais acessíveis para propósitos pedagógicos, como mostra a tabela 2.

Tabela 2 – Categorias de sentidos dos *phrasal verbs* baseadas nas motivações da LC

Table 2. Categories of phrasal verb meaning based on CL motivations

Particle	Rudzka-Ostyn's explanation (summary)	Our explanation (summary)
In/Out <sup>a</sup>	Entities moving in/out of containers	Things moving in/out of boxes or containers e.g. <i>We camped out for the night</i>
In/Out <sup>b*</sup>	Ignorance functions as a container	Out is a change from not knowing about something to knowing about it. e.g. <i>He pointed out the way</i>
In/Out <sup>c*</sup>	Existence functions as a container	Out is a change from existence to non-existence e.g. <i>She was worn out</i>
Up/Down <sup>a</sup>	Moving to a lower/higher degree, value or measure	Up is more e.g. <i>Prices went up steeply</i>
Up/Down <sup>b</sup>	Aiming at or reaching a goal, an end, a limit	Up is reaching a limit e.g. <i>It uses up more power</i>
Up/Down <sup>c</sup>	Higher up is more visible	Up is more visible e.g. <i>She set up her own company</i>

Fonte: Condon (2008, p. 140).

Os princípios da LC utilizados são, como podemos observar, os de CMs. Para investigar os efeitos do ensino direto dos *phrasal verbs*, metade dos 30 itens tinham que aparecer nos materiais de curso dos alunos, no laboratório. Os *phrasal verbs* ensinados não poderiam aparecer durante a aula interativa durante o experimento, e todos os professores cuidaram para não utilizar tais itens em outros lugares que não fosse no laboratório na semana em que eles eram apresentados aos alunos explicitamente. Os demais *phrasal verbs*, que ocorriam como insumo “incidental” na aula interativa, não apareciam em qualquer outro lugar no material dos alunos no decorrer do experimento.

Uma semana depois do experimento, todos os alunos realizaram o pós-teste imediato, o qual foi idêntico ao pré-teste. Tiveram 20 minutos para realizá-lo. Seis semanas depois, foi aplicado um pós-teste tardio. Este também foi idêntico ao pós-teste imediato e ao pré-teste, e, novamente, os alunos tiveram 20 minutos para concluí-lo. O intervalo entre o pós-teste

imediate e o tardio incluiu o intervalo do Natal. Eles não tiveram aulas de inglês durante esse intervalo.

Quanto aos resultados do pré-teste, este indicou que os grupos experimentais e de controle possuíam o mesmo nível de conhecimento dos itens lexicais em questão. Ao final do experimento, um dos grupos experimentais (grupo A, os quais primeiro tiveram a aula no laboratório e depois a aula interativa) superou seu grupo controle de forma significativa no que diz respeito aos *phrasal verbs* que haviam sido ensinados, resultado que foi mantido também no pós-teste tardio. O mesmo grupo também se mostrou melhor em ambos os pós-testes no que concerne aos *phrasal verbs* encontrados, embora essa diferença não tenha sido significativa. O outro grupo experimental (grupo B) não teve resultados melhores do que seu grupo controle comparativo em nenhum dos pós-testes, tanto no que se refere aos *phrasal verbs* ensinados quanto aos encontrados. Em suma, os resultados do estudo piloto sugerem que a instrução da LC foi bastante benéfica para um dos grupos experimentais, provavelmente, para os *phrasal verbs* que foram ensinados explicitamente de acordo com as motivações da LC, como, provavelmente, também para aqueles que foram encontrados “incidentalmente” sem ênfase explícita das motivações da LC.

Quanto ao estudo principal, o formato foi praticamente idêntico ao estudo piloto. A principal diferença é com relação ao número de participantes. Estes eram 111 estudantes de Economia da mesma universidade do grupo piloto. Também apenas alunos de nível intermediário fizeram parte do estudo, selecionados de acordo com o teste de nivelamento. O pré-teste, o pós-teste imediato e o pós-teste tardio foram idênticos aos do grupo piloto. E o papel dos professores se modificou um pouco.

Quanto aos resultados, o pré-teste aqui também mostra que os alunos tinham conhecimentos similares quanto ao item lexical em questão. Após o experimento, o grupo experimental (A) foi melhor do que o grupo controle, de forma significativa com relação aos *phrasal verbs* ensinados no pós-teste tardio. No grupo B, entretanto, foi o grupo controle que apresentou os resultados melhores, principalmente no que concerne aos *phrasal verbs* ensinados no pós-teste imediato. De forma surpreendente, ambos os grupos experimentais recordaram mais dos *phrasal verbs* ensinados no pós-teste tardio do que no imediato. Esse ganho extra dos grupos experimentais foi substancial. O grupo experimental (A) se beneficiou da instrução da LC, pelo menos no que se refere aos *phrasal verbs* ensinados explicitamente. Não há evidência, no entanto, de que os alunos transfiram as percepções da LC para lembrar e processar *phrasal verbs* encontrados. Quanto às respostas para a pergunta 1, Condon (2008) comenta que parece que os resultados do grupo A nos dois estudos

indicam que a técnica da LC pode realmente facilitar a aprendizagem dos *phrasal verbs*. A superioridade desses grupos com relação aos itens ensinados corrobora a ideia de que o conhecimento explícito das motivações da LC auxiliam a retenção. O fato de os resultados terem sido ainda maiores no pós-teste tardio é importante, porque, talvez, o investimento de tempo dos alunos não significa que promova apenas um conhecimento mais imediato. Esses resultados mostram que os princípios da LC para o ensino dos *phrasal verbs* podem ser integrados a um programa de ensino de língua já existente. Quanto ao grupo B, diz Condon (2008), não se esperou que esse grupo experimental experienciasse benefícios com as motivações da LC com relação aos *phrasal verbs* encontrados, uma vez que eles tiveram acesso a eles antes da intervenção da LC.

A questão 2, relacionada à estratégia de transferência do conhecimento do participante sobre a motivação da LC de um dado *phrasal verb* para a aprendizagem de um novo *phrasal verb* que instanciasse a mesma motivação, não pôde ser confirmada. E, finalmente, quanto à questão 3, os resultados mostram que as motivações da LC que estão mais associadas ao sentido literal da partícula são aquelas que levam a melhores resultados para a aprendizagem de longo termo, além daqueles com os quais os alunos se deparam com mais frequência. A autora complementa dizendo que, talvez, se devesse retrabalhar a análise, a fim de deixar mais claro ao aluno a relação do sentido literal com o figurativo/abstrato, o que necessitaria mais instrução. Em resumo, Condon (2008) argumenta que vale a pena atentar para explicações da LC que forneçam um maior equilíbrio entre simplicidade (que pode causar um excesso de abstração) e precisão (que pode levar a um sobrecarregamento).

O estudo é interessante, principalmente, porque, além de ser bem completo, busca verificar/observar se os princípios da LC podem se mostrar positivos quando inseridos em um programa regular de EFL. É um dos poucos estudos que buscam medir os pressupostos da LC a partir de um número tão grande de participantes, um grande número também de itens lexicais (aspecto que não sabemos se é de todo positivo, já que pode gerar o que chamamos de aprendizagem massiva), além de contar com três tipos de testes, o pré-teste, o pós-teste e o pós-teste tardio.

Outro ponto positivo é o de que o curso em que as técnicas da LC seriam inseridas não era, à princípio, de caráter estritamente tradicional, já que contava com atividades de compreensão e vocabulário no laboratório (apesar de não sabermos como realmente essas atividades eram construídas) e contava, também, com uma segunda parte mais interativa em que, ao que parece, se privilegiava a comunicação e o sentido, visto que os alunos liam artigos que contemplavam o tópico da discussão e buscavam compreender o sentido desses

artigos e as ideias lançadas neles, e não formas/estruturas específicas. O fato de as técnicas da LC serem inseridas em um programa como esse, começa a mostrar, aos poucos, que a LC é uma teoria produtiva e possui elementos e princípios que podem perfeitamente ser inseridos em programas mais comunicativos, cuja ênfase seja nas trocas e interações entre os alunos, em que o uso da língua seja enfatizado, e não em instrução puramente tradicional. Acreditamos que possa haver momentos de instrução mais explícita, em que o professor chame a atenção do alunos para aspectos importantes da língua à luz dos princípios da LC; contudo, entendemos que estes deveriam acontecer dentro de uma abordagem que prime pelo sentido e pelo uso da língua.

O pré-teste foi de caráter bastante tradicional, já que até mesmo às frases em inglês, eram fornecidas as traduções na L1 do aluno. O período do experimento foi mais longo, fator importante quando se deseja evitar o sobrecarregamento dos alunos, isto é, a aprendizagem massiva. Imaginamos que o número de *phrasal verbs* selecionados seria excessivo se estes fossem apresentados aos alunos em uma única vez, porém, levando em conta que se tratou de um experimento de dois meses, e que esses itens lexicais foram trabalhados aos poucos, o nível de sobrecarga foi provavelmente diminuído. Não temos conhecimento exato das explicações fornecidas pelo livro-texto, mas, ao que parece, pela observação da tabela, elas se baseiam na teoria das metáforas conceituais, técnica amplamente utilizada no âmbito do paradigma da LC. Segue-se a ideia comum dentro da LC de que cada partícula possui um número de sentidos distintos, mas relacionados entre si. No anexo do artigo, podemos ver como a explicação de um *phrasal verb (worn out)* é conduzida. Tal explicação parece lógica, clara, e possibilita que os alunos pensem na língua e na estrutura que a subjaz em vez de, simplesmente, memorizá-la. São, ao mesmo tempo, um tanto complexas, por isso que um período maior, de oito semanas, pode ser ideal para que os alunos tenham tempo de assimilar essa nova forma de pensar a língua. A explicação traz exemplos e figuras que auxiliam a compreensão do item lexical e procura trabalhar com ideias que vão do mais concreto ao mais abstrato.

O grupo tradicional recebe explicações que vão muito mais ao encontro da necessidade de memorização. A nosso ver, embora a autora enfatiza que tenha se tentado proporcionar aos alunos o mesmo tempo de ensino, entendemos que o grupo cognitivo teve uma carga maior de explicações e esforço cognitivo também. A ideia de apenas acrescentar alguns *phrasal verbs* à aula interativa foi interessante, no sentido de verificar se os alunos aprenderiam outros *phrasal verbs* além daqueles ensinados a partir do conhecimento deles das motivações da LC para esses sentidos. Tal fato, ao que parece, não acontece.



Como já comentamos, a instrução da LC foi explícita, tradicional e passiva, como percebemos com a descrição do estudo; pelo menos, neste experimento, uma das práticas, a aula interativa, contou com elementos que julgamos estarem mais próximos dos pressupostos da LC. Já as explicações sobre as motivações da LC ocorreram de forma passiva, sem que houvesse participação por parte dos alunos e, novamente, embora os exercícios do laboratório buscassem mais a compreensão e o sentido, não há evidências de como ocorreram e se, dentre esses exercícios, algum focalizava o uso da língua em situações mais reais de comunicação, o que seria o ideal, no nosso ponto de vista. Entendemos que o não conhecimento dessa etapa constitui uma falha do experimento.

Os dois pós-testes seguem o modelo tradicional do pré-teste. Salientamos a importância do pós-teste tardio, a fim de verificar se a retenção dos alunos dos itens lexicais não é apenas imediata. Pelo que é descrito no estudo, para alguns *phrasal verbs*, houve uma retenção também em longo prazo.

### 3.6.6 Experimento sobre o uso de imagens (*visuals*)

No experimento que vamos descrever, Boers et al. (2008) têm por objetivo investigar formas pelas quais o uso de imagens para elucidar o sentido literal de uma palavra, ou, ainda, uma expressão, pode ser benéfico para que os alunos lembrem do seu sentido figurativo, medindo algumas das possíveis variáveis com relação à eficácia das imagens para o ensino-aprendizagem de línguas. Com o estudo, os autores buscam responder a três questões: (i) as imagens, em combinação com explicações verbais, proporcionam a recordação da forma (para produção), bem como do significado (para compreensão)?; (ii) quanto ao momento no processo de aprendizagem em que as imagens devem ser apresentadas, faz diferença se as imagens são apresentadas aos alunos antes, durante ou depois das explicações verbais do sentido dos itens lexicais em questão?; e (iii) o uso de imagens, procedimento que sabemos ser comum na pedagogia da LC, funciona bem para todos os alunos ou, se não funciona, isso pode ter relação com a variável de estilo cognitivo (*high imager/low imager*)?

Para tanto, os autores propõem três estudos de caso, os quais dão ênfase a diferentes fenômenos da língua e utilizam imagens em momentos diferentes da instrução.

No *primeiro* estudo de caso, os autores propõem uma atividade intitulada *hiperlink*, na qual os alunos são apresentados a ilustrações que denotam o sentido literal de uma dada palavra e/ou expressão a fim de que, por meio delas, possam realizar inferências sobre seu

sentido figurativo, buscando investigar se a utilização de imagens, no momento inicial, ou seja, antes das explicações verbais, podem ser produtivas para que os alunos recordem das palavras para fins de produção/uso ativo (elaboração estrutural).

Os autores Frank Boers e June Eyckmans replicaram a atividade do *hiperlink*, agora em um experimento feito com papel e caneta, em que participaram 34 estudantes de línguas modernas de uma faculdade em Bruxelas. A partir da lista original, que continha 13 expressões, foi feito, para esse estudo, uma seleção de cinco itens, com base em uma estimativa dos autores de que eles ainda não tinham conhecimento sobre esses itens lexicais. Os contextos são fornecidos a seguir (BOERS et al., 2008, p. 196):

- Our convictions were *diluted* by the new discoveries.
- The controversy was re-*ignited* by the new research findings.
- I wonder if our college is going to *embrace* the minister's guidelines.
- New teaching methods have been *spawned* by the internet.
- What are the major *pitfalls* when one translates legal documents?

Dois grupos, então, de 17 alunos, participaram do experimento e, de acordo com os seus exames de final de ano, tais alunos tinham o mesmo nível de conhecimento na língua inglesa. No início das aulas, um grupo de alunos experimental recebeu cópias com as cinco expressões, juntamente com as imagens, as quais deveriam elucidar o sentido literal das palavras-chave presentes nas frases. Já o grupo controle recebeu uma cópia com as mesmas expressões, porém acompanhadas com as traduções dos sentidos literais das palavras-chave em holandês, que era a L1 dos alunos. Os alunos tiveram 2 minutos para estudar as informações contidas na cópia. Eles então receberam um exercício de múltipla escolha, no qual as expressões eram apresentadas e, para cada uma delas, os alunos tinham que decidir qual era a paráfrase mais adequada. O professor, posteriormente, revisou/corrigiu a atividade com os alunos, a fim de que interpretações errôneas fossem corrigidas. Essa fase representou o estágio de explicações verbais. Nos 30 minutos seguintes, os alunos realizaram atividades que não tinham relação com o estudo. Posteriormente, os alunos receberam um pós-teste, não anunciado previamente. Eles deveriam traduzir cinco frases do holandês para o inglês. Cada frase continha uma das palavras usadas de forma figurativa, apresentadas aos alunos no início da aula. A eles foi dito que tentassem lembrar e utilizar tais palavras.

Quanto aos resultados, os alunos do grupo experimental reproduziram um número significativamente maior de frases do que o grupo controle, o que corrobora o fato de que o

uso de imagens do sentido literal de uma palavra e/ou expressão como forma de facilitar a interpretação dos usos figurativos pode se revelar como uma técnica efetiva. Essa diferença teria sido ainda maior, de acordo com os autores, se tivessem sido aceitas palavras com erro de ortografia. O experimento também mostrou que aqueles considerados *high imagers* foram os que obtiveram pontuação mais alta, o que sugere que as variáveis de estilos cognitivos dos alunos podem interferir na eficácia da pedagogia baseada em imagens.

No *segundo* estudo de caso, os autores buscaram elucidar o sentido de preposições com o uso de imagens aliadas às explicações verbais, ou seja, imagens e explicações ocorreram ao mesmo tempo. Nesse estudo, os autores tiveram por objetivo verificar se as definições de dicionários inspiradas na LC seriam mais efetivas do que uma definição tradicionalmente constituída e se uma definição inspirada na LC com o auxílio de imagens seria mais benéfica do que uma definição com base na LC sem as imagens. Os participantes nesse experimento eram 27 alunos de línguas modernas também de uma faculdade de Bruxelas. Foi escolhida a preposição *beyond* porque a L1 do grupo participante era o holandês, e eles não contam com uma preposição que seja similar a *beyond*. Outras razões, ainda, se dão pelo fato de que essa preposição conta apenas com dois sentidos espaciais, os quais são mais fáceis de caracterizar por meio de imagens. Além disso, os autores salientam que as extensões metafóricas de *beyond* são diversas e podem se constituir como um desafio para alunos de nível intermediário e/ou avançado.

Três grupos participaram desse experimento. O conhecimento/compreensão dos alunos, tanto dos sentidos espaciais como figurativos de *beyond* foram verificados antes da realização do experimento, por meio de uma atividade de tradução (do inglês para o holandês). Havia duas condições experimentais e uma condição controle. A um grupo experimental (N 8), foram fornecidas cópias com uma definição de *beyond* inspiradas na LC, juntamente com imagens. O outro grupo experimental (N 9) também recebeu cópias de uma definição de *beyond* inspirada na LC, porém, sem as representações por imagens, mas que incluíam alguma demonstração da motivação por trás dos usos figurativos. Já o grupo controle (N 10) recebeu cópias das entradas de *beyond* do dicionário da *Oxford* (2003) para alunos avançados. Para que se fosse justo ao comparar os três experimentos, eles se certificaram de que as explicações baseadas na LC para o *beyond* não tomaria mais espaço no dicionário do que a entrada do OALD. Foi reduzida a quantidade de explicação verbal, uma vez que havia a ilustração. A entrada do OALD possui um número de 232 palavras. As apresentações da LC possuíam 165 palavras na condição em que não havia imagem e 50 palavras quando havia imagem. Os alunos, no início da aula, tiveram 5 minutos para

visualizar a definição que eles haviam recebido antes que ela fosse removida. Então, eles passaram 30 minutos realizando atividades outras que não tinham relação com o experimento e, depois disso, receberam um pós-teste sem aviso prévio, que objetivava verificar a recordação exata dos alunos dos múltiplos sentidos da preposição *beyond*. Dessa vez, foi utilizada uma combinação de exercícios de múltipla escolha e outros tipos de exercícios.

Quanto aos resultados desse experimento, os pré-testes infelizmente revelaram que os participantes divergiam quanto ao seu conhecimento da preposição *beyond*. Uma comparação entre o pré-teste e o pós-teste sugeriu que o grupo experimental que recebeu a apresentação da definição acompanhada de imagens se sobressaiu, mas essa superioridade não foi tão significativa. Entre o pré-teste e o pós-teste, o grupo experimental que recebeu as definições baseadas na LC, mas sem o uso de imagens, teve um desempenho igual ao grupo controle, fator que sugere que foi, particularmente, a inserção das imagens que contribuiu para a aprendizagem. Contudo, o ganho dos alunos, individualmente, nas três condições, teve variação, por isso, os autores comentam que resolveram investigar se uma variável no estilo cognitivo poderia interferir nessa variabilidade. Foi aplicado um questionário sobre estilo de processamento, o Childers, Houston e Heckler (1985), do qual já falamos neste capítulo, a fim de observar a posição dos participantes entre *high* e *low imagers*. Descobriu-se, então, que os chamados *low imagers* (ou verbalizadores) tiveram uma tendência de se beneficiarem mais do que o *high imagers* das definições puramente verbais da LC.

O *terceiro* estudo objetivou verificar os efeitos da utilização de imagens depois das explicações verbais. Os experimentos foram realizados com o auxílio do programa de exercícios *online* desenvolvido por alguns dos autores, a fim de auxiliar alunos cuja L1 é o holandês a compreenderem um total de 400 *idioms*. Nesse programa, cada *idiom* é apresentado aos alunos em três atividades: um exercício de múltipla escolha, chamado de “origem MC”, em que aos alunos é pedido que escolham o domínio-fonte correto daquele *idiom* (ex.: de qual domínio de experiência você acha que a expressão *to be on the ropes* vem? Esportes, comida ou navegação?), um exercício de múltipla escolha, chamado de “sentido MC”, no qual os alunos são solicitados a clicar na definição (tipo dicionário) correta do *idiom*, e, por último, um exercício de preenchimento de lacuna, no qual o aluno deve completar a lacuna com a palavra-chave do *idiom* disposto em um dado contexto. O aluno recebe *feedback* depois de cada exercício finalizado. No caso do exercício “origem MC”, o aluno ainda recebe como *feedback* uma explicação sobre a origem literal, etimológica, cultural, histórica do *idiom*, que o auxilia a fazer uma conexão entre a

expressão e uma cena concreta (proporcionando o processo de *dual coding*). Os *idioms* são apresentados aos alunos em conjuntos de 25-30 itens por vez. Eles processam essas expressões nos exercícios de múltipla escolha e, posteriormente, recebem a atividade de preenchimento de lacunas, tendo como alvo os mesmos 25-30 *idioms*. Em estudos anteriores, uma análise sugeriu que os alunos considerados *high imagers* se beneficiam de explicações verbais que têm por objetivo acionar a imagem mental. Há a especulação de que esses alunos, ao lerem essas explicações verbais, formam imagens mentais mais rapidamente do que os *low imagers*. Foi levantada a questão, então, se o processo de *dual coding* não poderia ser mais facilmente acionado nos *low imagers* se imagens reais fossem adicionadas às explicações.

Essa é a questão desenvolvida no experimento 3, em que é realizada uma nova versão dos exercícios *online*, no qual o *feedback* sobre a origem literal do *idiom* é acompanhado de uma imagem no computador. Trinta e quatro participantes do segundo ano fizeram os exercícios *online*, tendo como alvo 100 *idioms*. Seu nível de proficiência foi medido por um teste padrão de gramática e uma entrevista (exames feitos no final do primeiro ano). Então, o *feedback* fornecido depois do exercício “origem MC” e as explicações verbais sobre a origem das expressões eram seguidas de uma imagem que ilustrava o sentido literal dos *idioms*. Antes dos exercícios, contudo, os alunos realizaram o questionário sobre estilo de processamento.

Com relação aos resultados, diferentemente do ano anterior, o teste não mostrou relação entre a posição de *high* ou *low imager* e a pontuação no “sentido MC”. Os dados, portanto, sugerem que utilizar imagens e explicações verbais como forma de elucidação do sentido literal pode ser uma técnica produtiva, pelo menos para que os alunos se recordem do significado/sentido das expressões, salientam os autores. Os *low imagers*, que haviam tido resultados piores no ano anterior, agora mostraram resultados parecidos com os *high imagers*. Entretanto, a inserção das imagens não promoveu melhores resultados no teste de preenchimento de lacunas. Foram especialmente os *high imagers* que mostraram resultados piores. Conforme salientam os autores, os resultados nas duas versões dos exercícios os levam a sugerir que a inserção de imagem de uma cena concreta, abaixo da explicação verbal, pode ter influenciado para que os *low imagers* fizessem uma relação do *idiom* com a imagem e que, ao se lembrar da imagem, esses alunos reconheceram o sentido apropriado da expressão no exercício “sentido MC”. Os *high imagers*, por outro lado, não necessitam de um suporte extra. Especula-se, ainda, que o direcionamento dos alunos para a imagem pode tê-los distraído da explicação verbal e, conseqüentemente, da forma da expressão. Eles

podem ter prestado menos atenção na forma lexical ou até mesmo tê-la pulado. Sugere-se que, especialmente, os *high imagers* são o que apresentaram mais dificuldades no teste de preenchimento de lacunas, porque a atenção deles deve ter se direcionado para a imagem de forma ainda mais rápida.

Ao responderem sobre suas questões de pesquisa, Boers et al. (2008) enfatizam que, quanto à questão 1, sobre os objetivos de aprendizagem, os dados sugerem que a utilização de imagens com explicações verbais é efetiva para a retenção do significado, e não da forma. Quanto ao estágio em que as imagens são apresentadas, questão 2, os resultados parecem ser diversificados. Os benefícios parecem ser maiores quando as imagens são usadas com o objetivo de possibilitar o envolvimento cognitivo do aluno, como no primeiro estudo em que eles tinham que pensar no significado dos usos figurativos com a ajuda das imagens. As imagens, junto das explicações, parecem não gerar resultados tão significativos, argumentam os autores. Com relação à questão 3, os *high imagers* parecem tirar mais proveito das técnicas inspiradas na LC, as quais tendem a estimular a imagem mental. Fator que não significa que os *low imagers* não possam se beneficiar de tais técnicas, apenas que talvez precisem de um incentivo extra para o *dual coding*, tais como a inclusão de imagens reais.

Temos visto ao longo deste capítulo que vários pesquisadores têm utilizado imagens em experimentos de diversos fenômenos. Do primeiro estudo, podemos depreender que as imagens utilizadas para ilustrar o sentido literal das expressões são apropriadas, claras, e acreditamos que podem facilitar a compreensão por parte dos alunos. O fato de elas serem utilizadas antes de qualquer explicação verbal parece ser mais eficiente, pois corroboram o processo de *dual coding*. A escolha de cinco expressões para realizar o experimento parece um número razoável, já que, para um experimento de curta duração como esse, mais expressões poderiam causar um sobrecarregamento no aluno.

O nível de conhecimento dos alunos não é mencionado, uma lacuna do estudo, na nossa opinião. Não se sabe também com base em que, por exemplo, os autores estimaram que os participantes não tinham conhecimento sobre as expressões. Novamente, não houve o pré-teste. Os autores se basearam nos exames de final de ano dos alunos, fator que, como já comentamos, é negativo, já que, dado o número pequeno de participantes, qualquer mínima diferença no seu conhecimento das expressões poderia interferir nos resultados. O grupo controle recebeu um formato bem tradicional de instrução, sendo fornecidas a eles as frases em inglês acompanhadas das traduções do sentido literal das palavras-chave na sua L1. O exercício posterior, de múltipla escolha, é interessante, já que estimula a compreensão do aluno da expressão figurativa, porém, como na maior parte dos estudos revisitados aqui,

sentimos a falta de atividades comunicativas. As explicações ocorreram posteriormente a esse exercício, pelo que se percebe, com a utilização da instrução explícita, com o uso de *feedback* corretivo. No pós-teste, os alunos apenas traduziram frases do holandês para o inglês, buscando utilizar as expressões, forma de avaliação que entendemos ser bastante mecânica e ultrapassada.

O segundo estudo tinha um objetivo um pouco diferente, já que buscava proporcionar boas definições de dicionário para a preposição *beyond*. A escolha parece ter sido correta, no sentido de que era um pouco mais desafiadora ao aluno, uma vez que eles não contavam com uma preposição similar na língua deles. Os autores também fazem a escolha por essa preposição porque seu sentido espacial é mais fácil de se caracterizar por meio de figuras, fator importante para pensarmos que, talvez, nem todas as preposições sejam facilmente caracterizadas por meio de imagens. Novamente, não há menção do nível de proficiência dos alunos, mas Boers et al. (2008) mencionam que os sentidos diversificados da preposição podem ser um desafio para alunos de nível intermediário e avançado. Supomos, então, que eles possuem um desses dois níveis de proficiência na língua-alvo.

Para esse experimento, houve pré-teste. Os alunos foram solicitados a traduzir frases do inglês para o holandês, uma forma bastante tradicional de teste, além de um tanto subjetiva. Ambas as definições inspiradas na LC parecem interessantes e bem mais compreensíveis e acessíveis do que as definições arbitrárias encontradas nos dicionários tradicionais. Elas trazem exemplos do sentido espacial com uma breve explicação contextualizada e exemplos dos sentidos figurativos também. A condição sem imagem traz mais exemplos, mas a condição com imagem parece mais clara e mais facilmente compreensível, uma vez que se pode visualizar as explicações e os exemplos.

Houve cuidado para que as explicações baseadas na LC não tomassem mais espaço do que a explicação do dicionário OALD, aspecto importante para mostrar que há um equilíbrio entre os grupos cognitivos e o grupo controle. O pós-teste, dessa vez um pouco mais positivo, acredita-se, contou com exercícios um pouco mais variados. Todos visaram à compreensão do aluno. Alguns eram similares ao exercício de múltipla escolha do estudo anterior, outros eram de completar com o restante da frase que fazia mais sentido (dentre algumas opções) e, em um último exercício, os alunos eram apresentados a uma frase e tinham que dizer se o uso de *beyond* daquela frase era apropriado ou não e explicar por quê. Aqui, da mesma forma, sentimos falta de atividades focadas no uso da língua, além de

atividades colaborativas, uma vez que, em princípio, todos os exercícios foram desenvolvidos individualmente.

Quanto ao terceiro estudo, a bateria de exercícios usada é interessante, porém, um pouco mecânica. A ideia de os alunos buscarem compreender o domínio-fonte de uma dada expressão é interessante, a fim de que eles mais facilmente formem uma ideia mental, possibilitando o processo de *dual coding*. A segunda atividade de múltipla escolha dessa bateria é mais mecânica, pois eles apenas clicam em uma definição tipo dicionário que acreditam ser mais adequada. O exercício prévio deve auxiliar. O último exercício é formal e tradicional, já que visa ao simples preenchimento de lacunas. Não há atividades comunicativas, e a instrução explícita, com o *feedback*, ocorre após essas atividades. As explicações buscam estimular o aluno a visualizar uma cena concreta, o que pode ajudá-lo a reter melhor essas expressões. O fato de, nesse experimento, a etapa do *feedback* e a explicação verbal ser complementada por uma imagem é ainda mais positivo para que os alunos recordem o significado. O número de expressões (100), a nosso ver, é exagerado, visto que pode gerar uma aprendizagem massiva.

O pré-teste não foi realizado, aspecto negativo, e, novamente, o nível de proficiência dos alunos foi baseado em um teste de gramática e em uma entrevista ocorrida no final do ano letivo do aluno. Tais testes provavelmente não medem o conhecimento dos alunos quanto às expressões-alvo. As explicações, não diferentemente dos outros experimentos, são fornecidas de forma explícita, salientando aspectos sobre a origem das expressões. As imagens, aliadas às explicações verbais, parecem ser vantajosas para que os alunos recordem dos significados das expressões. Apenas há de se ter cuidado com os objetivos que se queira alcançar com o uso da imagem, já que a retenção da “forma”, para fins de produção ativa, parece ficar um pouco prejudicada. Como discutimos, deve-se pensar no momento de inserir as imagens dependendo do resultado que se busque atingir.

### **3.7 Algumas críticas/ressalvas quanto aos experimentos realizados no âmbito do paradigma da Linguística Cognitiva**

Feitas as descrições e análises de alguns experimentos na área da LC na seção anterior, em que mostramos aspectos positivos e negativos das aplicações, interessa-nos, a partir de agora, ampliar o nosso conhecimento sobre aspectos negativos e/ou falhas presentes em estudos de diversos fenômenos inspirados nas técnicas da LC com relação ao ensino-aprendizagem de uma L2/LE, de modo que possamos compreender as principais



questões que permeiam estes estudos e, assim, possivelmente, tornar os experimentos mais eficazes futuramente. Faz-se importante mencionar que tais críticas vão estar de acordo com a seção (3) do artigo de Boers (2011).

De acordo com Boers (2011), para que se ateste a eficiência de um método, é necessário que este seja comparado com outros métodos disponíveis. Geralmente, argumenta-se que um método seja implementado quando se percebe que este resulta em um aprendizado mais rápido e melhor. Os estudos experimentais refletem uma maneira bastante padronizada pela qual se avaliam os métodos instrucionais, no sentido de que os resultados obtidos com a utilização de determinado método (grupo de tratamento experimental) são comparados aos resultados alcançados por meio de um grupo de tratamento comparativo (BOERS, 2011). O autor comenta também que vários estudos que relatam as pesquisas da CS para o ensino das expressões figurativas vêm surgindo em publicações desde a segunda metade dos anos de 1990. Os estudos que, de acordo com ele, serão revisitados, são os que aparecem aqui em ordem cronológica: Kovecses e Szabo (1996) (revisitado em KÖVECSSES, 2001), Boers e Demecheleer (1998), Boers (2000a) (revisitado em BOERS, 2004), Boers (2000b), Boers (2001), Verspoor e Lowie (2003), Boers et al. (2004), Csabi (2004) (revisitado em BERENDI et al., 2008), Lindstromberg e Boers (2005), Guo (2007), Morimoto e Loewen (2007), Berendi et al. (2008), Condon (2008), T.F. Li (2009), Cho (2010) e Gao e Meng (2010).

Boers (2011) explica também que a maior parte dos experimentos (ex.: BOERS, 2000a apud) foi realizado com apenas uma ou duas lições, mas que alguns deles (ex.: CONDON, 2008 apud) foram realizados por um período maior. A maioria dos estudos avalia os efeitos das apresentações com base na LC no que se refere à retenção na memória, seja por meio da recordação por parte dos alunos de palavras e/ou expressões nos testes de preenchimento de lacunas (teste de conhecimento produtivo), seja avaliando o quão bem os alunos lembram do significado de determinada palavra ou expressão (conhecimento receptivo). No que concerne ao tipo de conhecimento mais profundo, alguns experimentos foram realizados com o objetivo de medir se o conhecimento dos aprendizes do sentido literal da palavra ou expressão pode auxiliá-los a identificar as “conotações” dessas palavras ou expressões no momento em que são usadas como extensões metafóricas (BOERS, 2000b; LINDSTROMBERG; BOERS, 2005 apud BOERS, 2011).

Embora a maior parte dos estudos seja de pequena escala, tanto no que se refere à quantidade de indivíduos que participam como com relação ao número de fenômenos/tópicos de aprendizagem, “seus resultados a favor de tratamentos no estilo da

semântica cognitiva indicam que, coletivamente, estes estudos começam a constituir um corpo de evidência que é difícil de ignorar como incentivo para implementar as percepções da semântica cognitiva nas correntes principais da pedagogia de língua” (BOERS, 2011, p. 233).

Boers (2011) revela que, se olharmos mais detalhadamente para os estudos realizados, percebemos algumas fraquezas metodológicas e, por essa razão, devem-se ter algumas ressalvas quando avaliando seus resultados. Nesse contexto, o autor diz que fará o papel de advogado do diabo, a fim de investigar falhas que possam tornar os resultados desses estudos menos conclusivos.

Antes que sigamos com a fala de Boers (2011) sobre todos os pontos fracos dos estudos sobre os quais ele se propôs a falar, vamos apresentar três tabelas, extraídas do artigo, as quais mostram, detalhadamente, todos os estudos citados pelo autor. As tabelas se dividem em três tipos: (i) experimentos sobre a influência das apresentações no estilo da CS sobre *compreensão* de expressões figurativas na L2; (ii) experimentos sobre a influência das apresentações no estilo da CS sobre *retenção do significado* de expressões figurativas na L2; e (iii) experimentos sobre a influência das apresentações no estilo da CS sobre a *forma* bem como o *significado* das expressões figurativas na L2.

As três tabelas são apresentadas a seguir.

Tabela 3 – Experimentos sobre a influência das apresentações no estilo da semântica cognitiva sobre *compreensão* de expressões figurativas da L2

Table 1. Experiments on the influence of CS-style presentation on *comprehension* of L2 figurative phrases

Publication	Targets for learning	CS-type input	Type of post-test	N	CS scores better than comparison?
Boers & Demecheleer (1998)	Figurative use of <i>beyond</i>	Prototypical literal usage	L1 translation	73	Yes; <i>p</i> 0.007
Boers (2000b)	Figurative use of <i>bail out, weed out, wean off</i>	Literal meanings	Appreciate connotations	85	Yes, <i>p</i> 0.001
Verspoor & Lowie (2003)	Figuratively used words	Prototypical literal usage	L1 explanation	78	Yes, <i>p</i> 0.01
Lindstromberg & Boers (2005) (3 trials)	Figuratively used manner verbs ( <i>stumble, hurl, etc.</i> )	Literal usage through enactment	Appreciate connotations	29–62	Yes, <i>p</i> 0.002
Guo (2007)	Idioms	Source domain awareness	Matching and paraphrasing	70	Yes, <i>p</i> 0.001
Beréndi et al. (2008)	Expressions for anger	Conceptual metaphors	L1 translation	43	Yes, <i>p</i> 0.03

Fonte: Boers (2011, p. 232).

Na tabela três, podemos visualizar, na primeira coluna, as publicações; na segunda coluna, estão os fenômenos-alvo de aprendizagem; na terceira coluna, estão os tipos de insumos da CS fornecidos; na quarta coluna, os tipos de pós-testes; na quinta coluna, está a informação quanto ao número de alunos participantes no experimento; na sexta e última coluna, está a pergunta a respeito da pontuação do grupo da CS ser melhor do que a do grupo comparativo. É importante fazer a observação de que a descrição feita aqui para a tabela 3 é válida para as próximas duas tabelas, a tabela 4 e a tabela 5, respectivamente.

Tabela 4 – Experimentos sobre a influência das apresentações no estilo da semântica cognitiva sobre *retenção do significado* de expressões figurativas da L2

Table 2. Experiments on the influence of CS-style presentation on *retention of the meaning of L2 figurative phrases*

Publication	Targets for learning	CS-type input	Type of post-test	N	CS scores better than comparison?
Boers (2001)	Idioms	Hypothesising about origins	Explain meaning	54	Yes, $p$ 0.001
Verspoor & Lowie (2003)	Figuratively used words	Prototypical literal usage	L1 explanation	78	Yes, $p$ 0.01 on delayed post-test
Li (2009), study A	Figuratively used words	Conceptual metaphors	Explain meaning	76	Yes, $p$ 0.000 on immediate and delayed post-test
Li (2009), study B	Idioms	Conceptual metaphors / images	Explain meaning	127	Yes, $p$ 0.000 on delayed post-test
Li (2009), study C	Proverbs	Conceptual metaphors / images	Explain meaning	90	Yes, $p$ 0.000 on delayed post-test
Gao & Meng (2010)	Expressions for anger	Conceptual metaphors	L1 translation	66	Overall test scores in favour of CS, but no separate statistics given for the translation test.

Fonte: Boers (2011, p. 233).

A primeira das ressalvas a se fazer, segundo Boers (2011), é o fato de que grande parte dos estudos não apresenta o pré-teste (*pretest*). O autor argumenta que, quando um pesquisador se propõe a realizar um experimento com dois grupos de alunos e, conseqüentemente, dois tratamentos, a fim de medir aquele que fornece os melhores resultados em um eventual pós-teste (*posttest*), é essencial que ambos os grupos tenham mais ou menos o mesmo nível de conhecimento antes que o tratamento seja iniciado. O autor comenta que alguns dos experimentos reportaram que os grupos haviam sido avaliados por seu professor como estando em níveis similares de conhecimento, ou então que os grupos possuíam histórias parecidas no que diz respeito à aprendizagem de línguas, ou, ainda, que os grupos tinham atingido resultados parecidos em exames de final de ano. Entretanto, salienta Boers (2011) que, quando o que está em jogo em um experimento é o conhecimento de um número muito pequeno de itens, então se deveria preconizar um “teste” de conhecimento mais preciso. Principalmente se o número de participantes envolvidos for

pequeno, as diferenças de conhecimento entre os grupos podem distorcer os resultados alcançados no pós-teste.

Poucas publicações revisitadas, afirma Boers (2011), apresentam os pré-testes (Cho, 2010; Condon, 2008; Gao; Meng, 2010; Guo, 2007; Li, 2009; Lindstromberg; Boers, 2005; Morimoto; Loewen, 2007; Vespoor; Lowie, 2003 apud).

Concordamos com o autor que este é um ponto fundamental a ser levado em conta em um experimento, uma vez que, dificilmente, dois grupos de alunos possuirão o mesmo nível de conhecimento/proficiência. Em um mesmo grupo, em uma mesma sala de aula, sabemos que é comum a heterogeneidade dos alunos, em que alguns, por diferentes razões, apresentam mais conhecimento do que outros. Em se tratando, principalmente, de experimentos pequenos, como a maior parte desses propostos pela LC, em que apenas alguns poucos itens da língua são colocados em teste, uma avaliação mais precisa se faz necessária.

O segundo ponto trazido por Boers diz respeito às diferenças quantitativas em tratamento recebidas pelos dois grupos, o grupo experimental e o grupo comparativo. O autor enfatiza que, para que se possa de fato avaliar qualitativamente a eficiência de dois tipos de tratamentos, é preciso que ambos exijam do aprendiz basicamente o mesmo tempo e esforço, além de quantidades de insumo semelhantes. Se, de um grupo de alunos, exige-se que passem mais tempo analisando e estudando determinados itens lexicais, porque eles receberam mais informações, há uma tendência de que eles tenham uma vantagem sobre o outro grupo. “Resultados de aprendizagem melhores subsequentes da primeira condição não podem, naquele caso, ser tomados como evidência de eficiência superior” (BOERS, 2011, p. 236). Como exemplo, podemos mencionar estudos (Kövecses; Szabó, 1996; Beréndi et al., 2008; Boers 2000a sobre *phrasal verbs*; Condon, 2008; Csábi, 2004; Li, 2009, sobre provérbios apud) em que a instrução inspirada na LC recebeu, de alguma forma, mais insumo do que grupo de tratamento comparativo. Guo (2007 apu), segundo Boers (2011), não fornece qualquer informação extra sobre o grupo de tratamento comparativo, chamado por ele de “instrução tradicional”, e, portanto, fica difícil dizer se a quantidade de envolvimento e esforço por parte dos aprendizes foi similar.

Tabela 5 – Experimentos sobre a influência das apresentações no estilo da semântica cognitiva sobre a *forma*, bem como sobre o *significado* das expressões figurativas da L2

Table 3. Experiments on the influence of CS-style presentation on *the form* as well as the meaning of L2 figurative phrases

Publication	Targets for learning	CS-type input	Type of post-test	N	CS scores better than comparison?
Kövecses & Szabó (1996)	Phrasal verbs with <i>up</i> and <i>down</i>	Conceptual metaphors	Fill in blanks with <i>up</i> or <i>down</i>	30	Yes, but no significance calculated
Boers (2000a), experiment 1	Expressions for anger	Conceptual metaphors	Fill in blanks with keywords	118	Yes, $p$ 0.5
Boers (2000a), experiment 2	Up/Down lexis ( <i>soar</i> , <i>skyrocket</i> , <i>plunge</i> , etc.)	Source domains	Free production in essay writing	73	Yes, $p$ 0.001, but not anymore on a delayed test (Boers 2004)
Boers (2000a), experiment 3	Phrasal verbs with <i>up</i> , <i>down</i> , <i>out</i> and <i>in</i>	Conceptual metaphors	Fill in blanks with verb + particle	74	Yes, $p$ 0.01
Boers (2000b)	Figurative use of <i>bail out</i> , <i>weed out</i> , <i>wean off</i>	Literal meanings	Fill in blanks with keyword	75	Yes, $p$ 0.03
Boers (2001)	Various idioms	Hypothesising about origins	Reproduce idioms to match paraphrases	54	Yes, $p$ 0.001
Csábi (2004), 2 trials	<i>hold</i> and <i>keep</i> (in phrasal verbs and idioms)	Literal meanings	Fill in blanks	26	Yes, but not significant for idioms
Boers et al. (2004)	Idioms from various source domains	Origins of the idioms	Fill in blanks with keywords	17–24	Yes, $p$ 0.001
Morimoto & Loewen (2007)	Various uses of <i>break</i> and <i>over</i>	Starting from image schema	Acceptability judgement and picture descriptions	58	No, $p$ > 0.1
Beréndi et al. (2008)	Expressions for anger	Conceptual metaphors	Fill in the blanks and free recall	43	Yes, $p$ 0.007, but only borderline significance on delayed test



Table 3. (continued)

Publication	Targets for learning	CS-type input	Type of post-test	N	CS scores better than comparison?
Condon (2008), 4 trials	Phrasal verbs with <i>in</i> , <i>out</i> , <i>up</i> and <i>down</i>	Conceptual metaphors	Fill in blanks with verb + particle	24–71	Yes, in 2 of the trials ( $p$ 0.005), but in 1 trial the comparison group did better ( $p$ 0.005)
Li (2009), study B	Idioms	Conceptual metaphors / images	Fill in blanks with keywords	127	No.
Li (2009), study C	Proverbs	Conceptual metaphors / images	Fill in blanks with keywords	90	Yes, $p$ 0.00 on delayed post-test
Cho (2010)	Phrases with <i>in</i> , <i>at</i> and <i>on</i>	Meaning extensions from prototypes	Fill in blanks with preposition	46	Yes, $p$ 0.00 on delayed post-test
Gao & Meng (2010)	Expressions for anger	Conceptual metaphors	Fill in blanks and free recall	66	Overall test scores in favour of CS (except with low-proficiency learners), but no separate statistics for the productive part of the test.

Fonte: Boers (2011, p. 234-235).

A nosso ver, esse deveria ser um critério básico, seguido em todos os estudos inspirados na perspectiva da LC, uma vez que uma diferença em quantidade de insumo, envolvimento dos aprendizes e esforço cognitivo é bastante possível que gere resultados consideravelmente distintos entre os dois grupos de tratamento que estão sendo avaliados. Entretanto, se percebe que há, ainda, uma boa porção de experimentos que não dão a devida atenção a esse critério.

Um terceiro aspecto a ser levado em consideração por Boers (2011) se refere à similaridade entre o teste aplicado aos alunos e o tipo de instrução/tarefas que eles receberam durante o experimento. O autor menciona como exemplo o estudo de Cho (2010 apud), em que os itens que foram alvo do *posttest* tiveram como acompanhamento figuras, e estas haviam sido apresentadas aos alunos como parte da instrução que receberam, fator que talvez possa ter dado aos alunos do grupo experimental certa vantagem, já que o grupo comparativo recebeu apenas explicações verbais. Por outro lado, o autor comenta também

que o ensino baseado na LC não é ideal como forma de preparação para testes *produtivos*. Como já discutimos ao longo do capítulo, as técnicas inspiradas na LC direcionam a atenção dos alunos para a motivação que está por trás das expressões figurativas de uma L2, e não para aspectos da forma dessas palavras utilizadas nas expressões. Tem-se conhecimento de que as tarefas que orientam os alunos para o significado de uma palavra ou expressão vão auxiliar na retenção do significado, assim como quando a atenção do aluno é direcionada para a forma das palavras, auxilia-se a retenção da forma (BOERS, 2011). Dessa forma, diz o linguista, não é de se surpreender que o sucesso da instrução com base na LC tende a se tornar menos evidente quando o tipo de teste aplicado (geralmente testes de preenchimento de lacunas de expressões completas, e não apenas palavras isoladas) exigem do aluno um conhecimento mais produtivo (CSÁBI, 2004; BERÉNDI et al., 2008 apud). Após uma intervenção do tipo oportunizada pela LC, os alunos tenderão a se lembrar do significado dos *idioms*, mas não da sua composição lexical. O efeito mnemônico oferecido pelas técnicas da LC é bem maior para o conhecimento receptivo dos aprendizes, em vez de para o conhecimento produtivo (BOERS, 2011). Mesmo assim, os experimentos revisitados por Boers (2011) mostram que os experimentos baseados na LC, apesar de possuírem uma orientação semântica, tendem a proporcionar uma maior retenção do que o grupo comparativo no que se refere ao conhecimento produtivo; entretanto, isso acontece mais quando as expressões em questão são curtas e as palavras são familiares aos alunos.

Com relação ao terceiro ponto, faz-se importante salientar a importância de que os pesquisadores tenham um maior cuidado com os tipos de testes aplicados aos alunos para que não sejam similares aos exercícios oportunizados em aula, uma vez que esse fator pode trazer vantagens para o grupo sob a instrução da LC, além de um certo desprestígio e conseqüente não validação da autenticidade e benefícios oportunizados por tais técnicas. Em segundo lugar, achamos pertinente comentar também que os tipos de pós-testes utilizados na maior parte dos experimentos não parecem estar muito de acordo com o que a LC preconiza. Como o próprio autor comentou, eles, em sua maioria, buscam testar o conhecimento produtivo dos alunos – aspecto que nem sequer é o foco principal das técnicas da LC –, em vez de buscarem avaliar os alunos por meio de atividades mais interativas, contextualizadas e significativas, as quais focam na mensagem/significado, e não na forma.

O quarto ponto levantado por Boers (2011), aliás, bastante relevante, tem a ver com o fato de que, em muitos estudos analisados pelo autor, poucos pesquisadores justificam sua escolha de tratamento para o grupo comparativo, chamando-os apenas de método tradicional. Porém, não há muitas evidências que possam mostrar que o tratamento escolhido



para esse grupo constitui-se como um tipo de instrução que seja uma prática na educação de línguas. Nesse contexto, podemos nos questionar se os bons resultados alcançados pelos grupos experimentais em alguns estudos não são em função da possível “fraqueza” do tratamento disponibilizado ao grupo comparativo (BOERS, 2011). Então, a pergunta que se faz é se o tratamento dos grupos comparativos nos tipos de instruções inspiradas na LC são sempre “ecologicamente válidos”, ou seja, “refletem a forma com que os itens-alvo da língua são conhecidos por serem ensinados na prática pedagógica real” (BOERS, 2011, p. 237).

É justo que se levante essa questão, porque vários estudos lidos por nós de fato não apresentam os procedimentos tomados com os grupos comparativos, muitos apenas dizem que foram alvo do método tradicional. Entretanto, entende-se ser difícil sabermos exatamente o tipo de instrução que receberam porque, ao chamá-los dessa forma, ficamos com a impressão de uma certa vagueza. Seria importante que os procedimentos realizados com os grupos comparativos fossem também expostos de forma clara, porque, mais uma vez, isso ajudaria a validar as técnicas baseadas na LC e ajudaria a corroborar seus reais benefícios.

A quinta questão a ser trazida por Boers (2011) é a falta de pós-testes tardios na maior parte dos estudos revisados, já que os resultados alcançados geralmente se referem a testes que foram aplicados logo depois da instrução. Esses testes, segundo Schmitt (2008 apud BOERS, 2011), “não são sempre preditivos de efeitos de aprendizagem de longo termo, e deveriam ser, idealmente, complementados por pós-testes tardios, se possível, administrados semanas depois do estágio de tratamento” (p. 237). Alguns estudos que incluíram os pós-testes tardios demonstraram que os bons resultados da instrução com base na LC são mantidos (ex.: LI, 2009; VESPOOR; LOWIE, 2003 apud). No entanto, para o autor, devemos ter em mente que os melhores resultados alcançados por essas instruções podem ser em relação aos resultados pobres evidenciados no grupo comparativo.

Por essas questões é que se entende, cada vez mais, que seja fundamental haver um segundo teste, realizado algum tempo depois da instrução, que possa medir o quão efetiva a instrução inspirada na LC foi. Esse procedimento pode auxiliar a corroborar o mérito da LC, assim como ajudar a mostrar o que ainda é preciso ser melhorado nas intervenções para que os resultados sejam mais produtivos.

O sexto aspecto trazido por Boers (2011) se refere a como o aspecto “chance” pode ter influenciado nos testes usados em alguns estudos. Em um teste do tipo preenchimento de lacunas em que os alunos devem escolher entre duas ou três opções (ex.: entre *up* e *down* em KÖVECSES; SZABÓ, 1996; entre *in*, *on* e *at* em CHO, 2010; e entre *hold* e *keep* em

CSÁBI, 2004 apud), o fator “chance” pode ser significativo se o teste possui um número pequeno de itens. Isso, de acordo com Boers (2011), também vale para questões do tipo *agree-desagree* ou *true-false* (usadas, por exemplo, em BOERS, 2000b e LINDSTROMBERG; BOERS, 2005 apud). Nas palavras de Boers (2011),

uma pequena diferença em conhecimento entre dois grupos pode, portanto, influenciar resultados de testes para além do que os alunos realmente aprenderam durante o tratamento. Em outras palavras, a natureza do formato do teste pode às vezes ampliar diferenças entre as habilidades dos grupos, e então níveis de significância estatística podem ser alcançados, os quais não poderiam ter sido alcançados se um formato de teste diferente fosse usado. (p. 238)

Mais uma vez, tocamos na questão de que diferentes formas de avaliação dos alunos devem ser consideradas para que não haja esse tipo de desconfiança com relação aos resultados de um teste e, conseqüentemente, com relação ao mérito das instruções inspiradas na LC.

Já o sétimo aspecto levantado pelo autor tem a ver com a maneira com que as respostas dos participantes foram processadas em alguns dos estudos revisados. O linguista comenta que, no experimento de Li (2009 apud), por exemplo, no qual os alunos foram solicitados a explicar o sentido metafórico dos itens em questão, não há menção de como os testes foram marcados. A mesma situação ocorre em testes que buscam medir o conhecimento produtivo. Há, inclusive, alguns estudos em que os pesquisadores relatam terem registrado as respostas corretas fornecidas pelos alunos no teste de preenchimento de lacunas duas vezes: na primeira, computando apenas aquelas respostas completamente corretas e, em uma segunda vez, computando também respostas parcialmente corretas (CSÁBI, 2004; BERÉNDI et al., 2008 apud). A segunda verificação aceitou erros de ortografia e expressões incompletas, fator que acabou por gerar valores *p* mais convincentes do que na primeira avaliação. Boers (2011) reforça que as instruções de vocabulário baseadas na LC não são adequadas para a retenção da forma das expressões da L2. Não é surpreendente, portanto, que um processo de análise de respostas que aceite erros de ortografia vai gerar, por consequência, uma maior pontuação do que um procedimento que seja mais rígido.

Aqui, portanto, o autor traz mais um ponto importante a ser considerado pelos pesquisadores quando aplicarem seus experimentos, porque a falta dessa informação e detalhamento por parte deles interfere na validade desses estudos. Quanto mais clareza e

detalhamento se têm com relação a um experimento, mais certeza e confiabilidade se terá na eficácia dessa instrução.

O oitavo ponto levantado por Boers (2011) é concernente ao fato de que, às vezes, se dá pouca consideração às maneiras alternativas de explicação que resultam em descobertas favoráveis. No estudo de Boers et al. (2004 apud), por exemplo, em que foi dito que mostrar aos alunos o sentido literal/original de *idioms* figurativos os ajuda a identificar o uso do sentido idiomático dessas expressões, os participantes do experimento realizaram o teste *online* sem que houvesse uma supervisão. Dada a falta de um acompanhamento desses alunos para como estavam realizando o teste, os resultados devem ser interpretados com cuidado.

E o último ponto salientado por Boers (2011) leva em consideração o detalhamento quantitativo insuficiente que é fornecido nos primeiros estudos. O valor  $p$  é fornecido, mas informações com relação ao tipo de estatística utilizada para que se atingisse tal valor  $p$  não são mencionadas em estudos como o de Boers e Demecheleer (1998 apud), Boers (2000a apud) e Boers (2001 apud). Também há o registro de que alguns estudos mencionam o valor  $p$ , mas não a pontuação média do teste dos dois grupos, além dos desvios-padrão (Boers, 2000b; Boers; Demecheleer, 1998 apud). Já Guo (2007 apud) oferece a pontuação média, mas não fica claro quantos itens havia no teste.

Embora, ao longo desta seção, tenhamos evidenciado basicamente pontos metodológicos negativos presentes nos estudos revisados, é importante que se diga que os estudos, analisados em seu conjunto, dão suporte para as técnicas inspiradas pela LC e mostram várias vantagens em se adotar tal perspectiva de ensino.

Boers (2011) complementa nossa fala enfatizando que

apesar da fraqueza observada nos *designs* experimentais e, por vezes, formas pouco ortodoxas de reportar dados, não há como negar a tendência óbvia na coleção de estudos revisados aqui: em virtualmente todas as comparações, a apresentação de léxico figurativo da L2 informada pela CS se sobressai. Cada umas das críticas acima – as quais são todas por si próprias relativamente pequenas – se aplicam a somente alguns dos estudos, mas nunca à coleção como um todo. Certamente, então, a evidência coletiva prevalece às imperfeições de estudos individuais. (p. 239)

Ao mesmo tempo, o autor pontua que estudos realizados em maiores escalas e de forma mais rigorosa são incentivados, de modo que se possa solidificar a pedagogia no estilo da CS. Ao mesmo tempo, também, mais estudos são incentivados, a fim de que se compare

os benefícios entre intervenções distintas inspiradas na CS e para que, assim, se tenha mais possibilidades de apontar quais são os reais benefícios proporcionados por ela.

### **3.8 Algumas considerações sobre a perspectiva da Linguística Cognitiva**

Objetivamos, nesta seção, fazer alguns apontamentos finais no que concerne a questões relevantes que giram em torno da perspectiva da LC voltada para o ensino de línguas, além de tecer comentários sobre alguns aspectos que, na opinião dos pesquisadores da área, a LC ainda precisa melhorar, no que pode ainda se desenvolver e crescer.

Segundo Broccias (2008), é bem pouco provável que a LC trará como consequência uma metodologia de ensino totalmente nova e radical, tanto no que concerne à situação específica de uma gramática pedagógica como com relação ao ensino de uma forma mais geral. “Em vez disso, modelos cognitivos de língua salientam certos aspectos de metodologias de ensino de língua já existentes, que merecem mais atenção” (p. 87), as quais se traduzem por (i) combinação de atividades do tipo *drilling* (as quais podem contribuir para o encrustamento dos protótipos), juntamente com atividades que sejam mais comunicativas no momento de se adquirir estruturas gramaticais; (ii) foco na natureza da língua como formando uma rede (ex.: as estruturas gramaticais relacionam-se umas com as outras); e (iii) relevância de fenômenos como *construal*, *motivation* e *blending* para formar a gramática, os quais são associados às nossas experiências físicas e psicológicas. Além disso, menciona Broccias (2008), deveríamos ter em mente que a LC será capaz de contribuir muito fortemente para a gramática pedagógica, muito em função de seu olhar atento às construções, principalmente se elas são concebidas, na forma mais tradicional, como combinações de expressões sintáticas.

De fato, como comentamos ao longo deste capítulo, não é a intenção da LC se constituir como uma metodologia de ensino de línguas totalmente nova e radical, distinta das demais metodologias existentes, até porque, conforme procuramos salientar inúmeras vezes ao longo deste capítulo, as técnicas baseadas nos pressupostos da LC estão de acordo com várias abordagens de ensino contemporâneas que primam pelo uso da língua em situações contextualizadas e significativas para os aprendizes. A LC pode, por outro lado, fazer avançar significativamente o ensino de línguas a partir de sua forma de pensar e explicar as estruturas da língua, potencialmente mais compreensível, lógica e, principalmente, motivada.

Deve-se ter em mente também que as percepções oferecidas pela LC podem ser úteis para o desenvolvimento de materiais didáticos para os aprendizes de uma L2/LE ou, ainda, como um método que encoraje os aprendizes a estabelecerem estratégias que possam tornar a aprendizagem, tanto de vocabulário quanto de expressões e construções gramaticais, menos “pesadas”. “A principal razão para essa hipótese é a nossa crença de que os alunos geralmente entenderão e se lembrarão dos itens que são temática ou significativamente relacionados mais facilmente do que itens arbitrários” (VESPOOR; TYLER, 2009, p. 169). Tal visão tem o respaldo dos trabalhos na psicologia, área que já estabeleceu que os indivíduos são capazes de aprender uma nova informação de maneira mais rápida e segura à medida que eles podem associá-la com esquemas estabilizados (ex.: RUMELHART; NORMAN, 1981; WILSON; ANDERSON, 1986 apud).

Um ponto negativo da teoria se constitui pela falta de materiais didáticos que abordem os vários temas aos quais a LC se propõe a explicar e descrever, apesar de muitos autores já terem enfatizado que as percepções da LC são muito ricas e possíveis de serem adaptadas aos propósitos do ensino. Boers e Lindstromberg (2006) a esse respeito, comentam que, “apesar do seu potencial pedagógico, a LC deixou surpreendentemente poucos traços em periódicos para os professores até então” (p. 315). Olhando para a época de 1980, Lindstromberg (1991 apud) identificou um número pequeno de exemplos sobre os experimentos da LC no TESOL. Uma nova pesquisa, realizada pelos autores, para os propósitos de escrita do seu capítulo, revelou que os anos subsequentes parecem ter presenciado pouca influência/contribuição das percepções da LC na rotina do ensino de línguas, com uma exceção de alguns resquícios encontrados sobre teoria da metáfora conceptual (CMT), como sabemos, uma linha da LC originada por Lakoff e Johnson (1980 apud).

Por outro lado, Boers e Lindstromberg (2008) comentam que livros de exercícios que tenham inspiração nos pressupostos da LC estão começando a surgir. Alguns exemplos são Rudzka-Ostyn (2003 apud), os quais oferecem um tratamento aos *phrasal verbs*, e Lazar (2003 apud), o qual disponibiliza um livro sobre *idioms*, que focaliza, de maneira fortemente explícita, a atenção do aluno para a consciência da metáfora, já que, como temos visto, ao longo deste capítulo, que tentar chamar a atenção do aluno para o agrupamento de diferentes expressões idiomáticas sobre temáticas de CMs é uma prática bastante utilizada no âmbito do paradigma.

Alguns dos argumentos a favor das técnicas inspiradas na LC se referem ao fato de que elas auxiliarão o aluno a adquirir um conhecimento mais profundo da língua-alvo,

auxiliando-o a recordar mais facilmente, sejam palavras ou expressões, uma vez que proporcionam um processamento mais profundo de forma geral e, mais especificamente, o processamento por *dual coding*. Ainda, as técnicas baseadas na LC auxiliarão o aluno a compreender a relação existente entre língua e cultura e se tornar mais seguro com relação à língua que está aprendendo quando ele se conscientizar de que, como a língua não é arbitrária, a simples memorização dá lugar a possibilidades para uma aprendizagem mais significativa (BOERS; LINDSTROMBERG, 2008).

A falta de materiais didáticos e manuais nos quais professores possam se basear, como vimos anteriormente é, sem dúvida, algo que pode interferir no desenvolvimento da LC como uma teoria capaz de contribuir efetivamente para o ensino de línguas, já que impede que a maioria dos profissionais ligados à educação, de forma geral, e ao ensino de línguas, mais particularmente, conheçam seus benefícios e passem a utilizá-los em suas salas de aula, instituições, etc. Tyler (2012) acrescenta a necessidade de que os materiais de ensino, assim como a pedagogia, sejam baseados em discurso autêntico, com uma atenção especial às escolhas feitas pelo usuário da língua dentre todas as formas competidoras, escolhas estas que, como vimos, geralmente têm a ver com a maneira como o usuário deseja construir determinada cena.

Tyler (2012) comenta que o fato de, por um tempo, não ter se dado a devida importância à teoria de uma língua, acabou-se por instaurar um método pouco examinado, que, de acordo com Littlemore (2010 apud TYLER, 2012), se refere ao método “léxico e regra”, o qual vem desde o Estruturalismo ou anterior a ele. O autor enfatiza que é muito importante que se devolva a importância de um método à pesquisa e ao ensino de uma L2. Segundo Tyler (2012), “nenhuma análise da aprendizagem de L2 ou técnica para o ensino de uma L2 pode ser completa sem um claro entendimento do modelo de língua que se assume” (p. 222).

O modelo de língua no qual um profissional do ensino de línguas se baseia pode ser considerado fundamental para que se alcancem os objetivos com uma L2/LE. Para Tyler (2012), os profissionais de uma L2 necessitam possuir um conhecimento o mais completo possível sobre gramática e léxico, além de sobre as formas motivadas pelas quais estes são utilizados no contexto comunicacional. O linguista argumenta que qualquer língua possui um sistema complexo e que, portanto, o modelo teórico para explicar uma língua deve ser igualmente complexo. É natural que os profissionais ligados ao ensino tenham um pouco de cautela com relação a um modelo de língua desconhecido a eles, especialmente, se levarmos em consideração o tempo e o esforço que será necessário para que tais profissionais

adquiram um conhecimento profundo desse modelo, a fim de serem capazes de aplicá-lo tanto no ensino quanto na pesquisa (TYLER, 2012). Por essa razão, faz-se necessário que encontremos, cada vez mais, evidências das contribuições e benefícios reais da LC para o ensino, uma vez que os inúmeros experimentos, tomados de forma coletiva, podem promover um maior conhecimento do modelo por parte dos profissionais e pesquisadores da área da educação e promover sua utilização.

Com relação às preposições, há a alegação, ainda, por parte de Boers e Lindstromberg (2006), de que as descobertas feitas e as estratégias adotadas para esses itens linguísticos dentro do paradigma não necessariamente valem para toda a categoria de preposições, assim como os resultados sobre a polissemia preposicional não significam que estas podem ser implementadas diretamente em materiais didáticos e planos de aula, uma vez que, para esses autores, existem alguns pontos que devem ser considerados:

1. Há vários pontos sobre os quais não há consenso entre os linguistas cognitivos, como, em determinado caso, sobre qual é o sentido prototípico, quantos são seus sentidos distintos, como se relacionam com o protótipo e mesmo se as redes semânticas desses itens polissêmicos se tornam mais fáceis para fins de ensino (ex.: TYLER; MUELLER; HO, 2011; TYLER, 2012). Não se pode atingir um acordo total, visto que os recursos linguísticos com os quais uma pessoa pode contar são baseados no uso. Ainda, para os alunos, como já comentamos neste capítulo, os benefícios que terão a partir do momento em que lhes forem apresentadas as extensões de sentido como motivadas vão depender do grau de concretude ou abstração dessa motivação.

2. Nem toda motivação diz-se facilitar a aprendizagem. Como dissemos acima, às vezes, essa motivação é bastante direta, porém, em outras, ela pode se revelar um tanto abstrata ou até “forçada”.

3. Se as aplicações inspiradas na LC serão adotadas pela comunidade de ensino, então essas aplicações devem ser adaptadas para os usuários, ou seja, para os alunos. Em especial, elas precisam facilitar a aprendizagem, e, então, “escritores de materiais inspirados na LC podem precisar modificar seus jargões e evitar utilizar termos ‘técnicos’ como TR. Mais importante, eles precisam ter em mente que relativamente poucos aprendizes de L2 são inclinados a se engajar nos tipos de análises semântica prolongados e intensivos que os linguistas acham tão fascinantes” (p. 30).

Não há dúvidas de que o paradigma pode trazer benefícios para a aprendizagem das preposições por parte dos alunos; no entanto, deve-se ter cuidado com a forma como eles serão apresentados, algo que viemos reiterando ao longo deste capítulo. É necessário que se

faça adaptações a partir das descobertas feitas pela LC para que tais itens lexicais sejam mais acessíveis aos alunos. Em se tratando das preposições, mais particularmente, entende-se que a adoção de algumas estratégias pode facilitar a aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, começar pelo sentido mais prototípico e concreto da categoria, pois sua motivação é mais fácil de ser evidenciada, para, depois, então, ir avançando para outros sentidos mais abstratos relacionados da rede; primar por atividades contextualizadas e comunicativas, em que os alunos interajam de forma colaborativa; expor os alunos ao maior número de instâncias reais/naturais do uso desses itens lexicais; introduzir imagens para propiciar o processo de *dual coding*; e não apresentar muitos sentidos de uma só vez para não sobrecarregar o aluno, como o próprio autor coloca; reduzir os termos técnicos, entre outros fatores. Essas são algumas das estratégias indispensáveis, a nosso ver, para que o processo de ensino-aprendizagem do aluno seja facilitado.

Boers (2011 apud TYLER, 2012) estabelece alguns desafios para pesquisadores que estejam interessados em aplicar as percepções da LC no ensino de fenômenos particulares de uma L2:

1. Precisamos sair de explicações de ensino anedóticas, não controladas, sobre utilidade da LC para paradigmas experimentais mais rigorosos que incluam, no mínimo, pré e pós-testes;
2. Precisamos fornecer estudos mais rigorosos que envolvam intervenções controladas que comparem as intervenções baseadas na LC com intervenções baseadas tradicionalmente;
3. Precisamos almejar não somente ganhos significantes estatisticamente para os participantes da LC, mas também ganhos robustos. (p. 213)

Quanto ao primeiro item apresentado por Boers na citação apresentada, já o havíamos comentado quando das críticas que esse mesmo autor fez com relação à falta de pré-testes em muitos estudos, além de pós-testes tardios. Aqui, ele volta a enfatizar essa questão colocando que, para que o paradigma da LC seja considerado sério e rigoroso, há de se observar questões como essas. O outro ponto diz respeito à necessidade de mais estudos que comparem o potencial da LC com outras abordagens ditas mais tradicionais, e aí reiteramos sentir a necessidade de que esses estudos detalhem com mais precisão os tipos de tratamento “tradicionais” que estão sendo propostos como comparativos ao grupo experimental. E, finalmente, o terceiro ponto salienta a necessidade de demonstrar que os ganhos a partir de uma perspectiva inspirada na LC são realmente maiores do que os ganhos com outras abordagens, já que se estima que a LC tenha potencial para tanto.



### 3.9 Síntese do capítulo

Podemos iniciar a síntese deste capítulo enfatizando que todos os elementos, princípios e metodologia propostos pela perspectiva da LC neste capítulo podem servir como importante contribuição para o ensino de línguas de uma forma geral e, especialmente, para o ensino-aprendizagem das preposições da língua inglesa.

Entendemos, desse modo, que a LC pode ser considerada uma perspectiva completa, lógica e produtiva, no sentido de que pensa e concebe as preposições de modo diferente, explicando e descrevendo esses itens lexicais através de processos cognitivos inerentes ao ser humano, da forma como este conceitualiza e constrói a língua a partir das suas experiências e percepções do mundo à sua volta. Características como essas são fundamentais, uma vez que orientam a forma como a LC não só compreende e explica as preposições mas também como ela concebe o processo de ensino-aprendizagem desses itens lexicais.

Ao pensar a língua e, conseqüentemente, as preposições, como motivadas, a LC possibilita que passemos a compreender esses fenômenos lexicais não mais como arbitrários e idiossincráticos, mas como conectados/relacionados entre si a partir de explicações motivadas e lógicas dentro do paradigma, fator que auxilia para que os alunos compreendam e retenham esses itens mais facilmente. Do mesmo modo, entender que o paradigma como um todo prevê o estudo da língua baseado no uso e que os sentidos distintos de uma mesma preposição derivam de sentidos mais centrais ou prototípicos, por meio de processos baseados fundamentalmente no uso da língua, e que, ainda, se organizam por meio de redes semânticas, abre um leque de opções para pensarmos que o processo de ensino-aprendizagem desses itens lexicais também deva seguir tais características. Dessa forma, é essencial que, para o planejamento de aulas sobre as preposições, o professor tenha em mente explorar, primeiramente, o sentido prototípico das preposições para depois avançar para os sentidos mais abstratos, trabalhar com os alunos a ideia de rede semântica e que os sentidos são todos conectados, expor os alunos a uma ampla quantidade de insumo e contextos variados, situações de ensino-aprendizagem reais, específicas e significativas, em que atividades comunicativas, a troca e a colaboração entre os alunos estejam presentes.

Juntamente a isso, questões discutidas no capítulo sobre a não universalidade das preposições, variações cross-linguísticas e *construal* devem ser de conhecimento do professor, a fim de que ele possa oferecer oportunidades de ensino das preposições que sejam mais produtivas aos alunos. Como vimos, conceitualizamos e lexicalizamos as

preposições de forma distinta nas diferentes línguas e, ao pensarmos, especialmente, em preposições como *in*, *on* e *at*, quando aprendidas por falantes do português, essas questões podem se tornar um problema, já que falantes de inglês controlam cenas espaciais de uma forma que está intimamente associada à sua perspectiva na situação e propósitos comunicativos. A partir do momento em que o professor tem conhecimento sobre questões como essas, estudadas e desenvolvidas pelo aparato teórico da LC, ele passa a ter mais condições de auxiliar os seus alunos a dominar esses itens linguísticos e deixá-los mais seguros quanto ao seu uso nas situações comunicativas em que se depararem com eles.

Não podemos deixar de ressaltar que o uso de imagens e técnicas de movimento, comuns nas abordagens inspiradas pela LC, podem se mostrar muito positivas também, como vimos, para um ensino efetivo das preposições. A ideia é que os alunos possam apreender os diversos usos de uma preposição se técnicas como essas forem mais comumente exploradas. Conforme veremos na nossa proposta de atividades, esse recurso foi amplamente utilizado como uma sugestão para acelerar a retenção dos alunos dos vários usos das preposições, além de tornar a aula mais dinâmica e interativa.

Ainda, devemos enfatizar que os pressupostos da LC no que diz respeito à forma de instrução, os quais pontuam que o processo de ensino-aprendizagem deve ter como característica momentos de instrução explícita de fenômenos linguísticos aliados a atividades comunicativas, e a noção de que a aprendizagem deva se dar de forma mais distribuída, longitudinal, são fundamentais para pensarmos também o ensino-aprendizagem das preposições. A ideia de que, em uma sala de aula, se deva preconizar atividades focadas no sentido/mensagem, comunicativas e interativas, e que, no decorrer do seu desenvolvimento, haja um chamar a atenção mais explícito para fenômenos/estruturas da língua, ao mesmo tempo em que esse foco aconteça aos poucos, quando surgir a oportunidade, parece eficaz e importante para que os alunos se apropriem da língua, construam conhecimento e possam usá-la para se expressar em diversas situações. O fato de que muitos experimentos não estejam seguindo tais pressupostos nas suas aplicações práticas gera problemas de ordem metodológica. Nesse sentido, tentamos, a partir da nossa proposta, colocar em prática todos os pressupostos da LC, inclusive aqueles dos quais sentimos falta quando observamos os estudos da área.

## 4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Considerações iniciais do capítulo

Neste ponto em que chegamos neste trabalho, foi possível evidenciar uma gama de princípios, noções e conceitos essenciais para que melhor compreendêssemos as preposições sob a ótica da LC. Contemplamos tanto noções que se direcionam para como as preposições são vistas, explicadas e descritas a partir desse aparato teórico, assim como elementos que concernem, mais particularmente, ao modo pelo qual a teoria tem sido aplicada ao ensino de LEs, buscando trazer uma gama de fatores que começam a mostrar porque a LC pode ser potencialmente frutífera para explicar, de forma didática e pedagógica, diferentes fenômenos da língua, incluindo-se, aí, as preposições da língua inglesa.

Importa-nos, neste capítulo, abordar os procedimentos metodológicos adotados no presente trabalho, tanto para o domínio linguístico como para o domínio linguístico-pedagógico, bem como trazer e analisar os resultados de cada um desses domínios, de modo a cumprir nossos propósitos iniciais.

Para tanto, organizamos o capítulo da seguinte maneira: trazemos, na seção 4.2, *os procedimentos metodológicos dos domínios linguístico e linguístico-pedagógico* adotados. Em 4.3, abordamos os *resultados do domínio linguístico*, que se traduzem pela proposta de rede semântica multidimensional da categoria *in*, descrita segundo os pressupostos da LC e, mais particularmente, segundo os pressupostos de Tyler e Evans (2003; 2004). Na seção 4.4, trazemos os *princípios teóricos para a elaboração das atividades de ensino-aprendizagem da preposição in*, com o propósito de retomar os princípios fundamentais oferecidos pela LC para pensarmos sua aplicação para o ensino desse item lexical da língua. Em 4.5, apresentamos a *contextualização geral da proposta*, buscando trazer informações sobre o grupo para quem as atividades se destinam, além de informações sobre as atividades em si. Na seção 4.6, então, passamos para os *resultados do domínio linguístico-pedagógico* deste trabalho, a saber, a proposta de atividades de ensino-aprendizagem da semântica da preposição *in* para aprendizes adultos. Finalizamos com uma *síntese do capítulo*, em 4.7.

### 4.2 Procedimentos metodológicos dos domínios linguístico e linguístico-pedagógico

Nesta seção, importa-nos detalhar os procedimentos metodológicos adotados para a realização de ambos os domínios linguístico e linguístico-pedagógico deste estudo.

Para a realização do domínio linguístico, que se constitui na descrição e análise da preposição *in*, (i) tomamos por base teórica os pressupostos da LC para explicar as preposições em inglês; (ii) as obras de Tyler e Evans (2003) e Evans e Tyler (2004), as quais oferecem a descrição e a análise de alguns dos principais sentidos do item lexical em questão. Como base empírica, consideramos (iii) recursos lexicais, como (a) a *Framenet*, a fim de analisar as cenas associadas ao *in* ali descritas; (b) os dicionários *Oxford* (2010) e *Longman* (2009), a fim de verificar os sentidos ali delimitados; (c) *corpus*, realizando busca pelos sentidos da preposição *in* utilizando ferramentas da *web* como *corpus*, *Google* e *Webcorp*. Informaremos o número de contextos utilizados ao descrevermos a tabela 6, a seguir.

À luz da teoria e a partir da utilização das fontes descritas, elaboramos uma proposta de rede semântica polissêmica multidimensional para a categoria *in*, a qual se caracteriza por exibir um sentido que é mais representativo, central ou prototípico, e diversos outros sentidos que são relacionados e podem ser explicados de forma motivada a partir do paradigma teórico da LC, detalhes estes que vamos discutir na próxima seção, na qual trazemos os resultados do domínio linguístico.

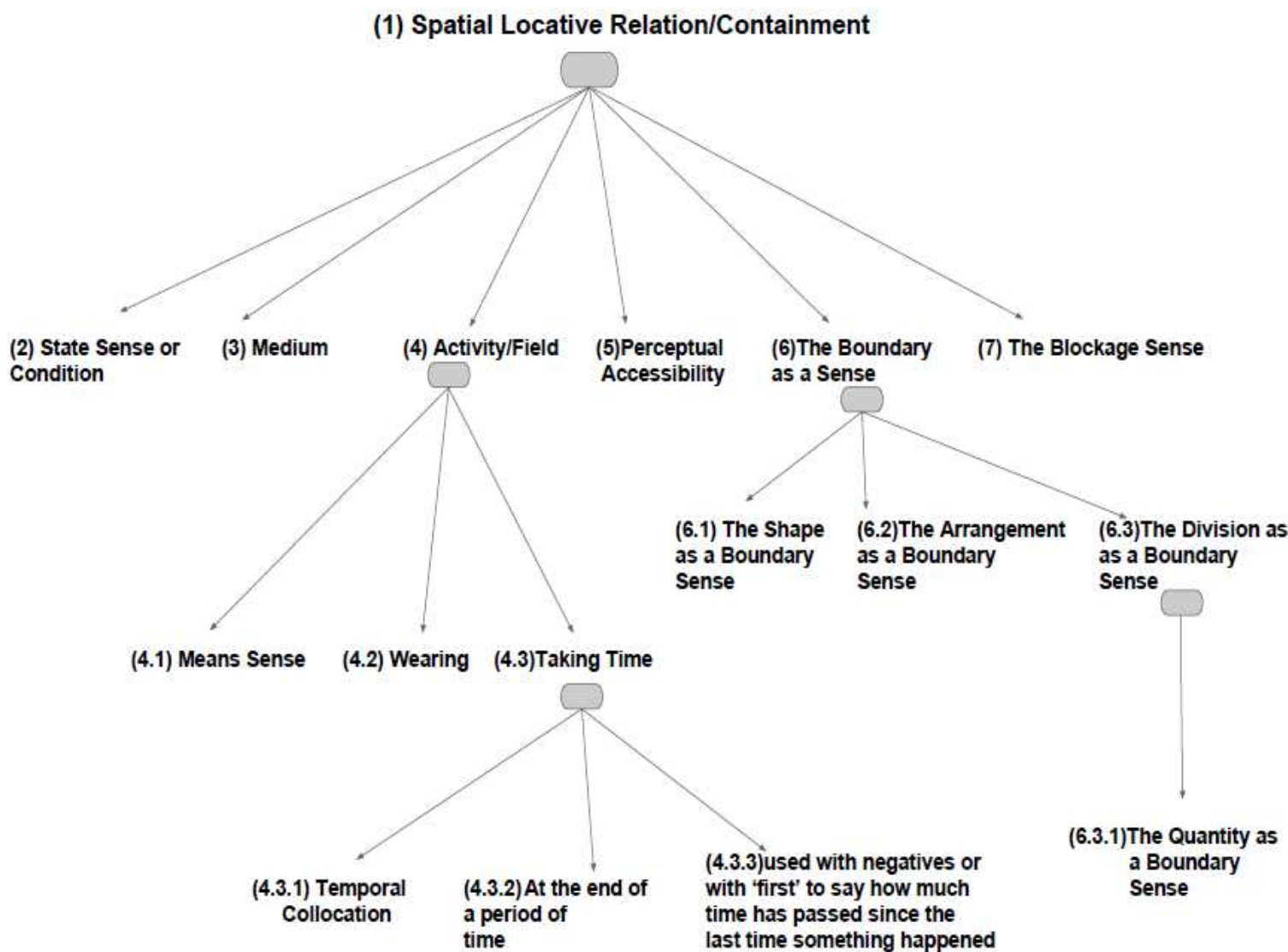
O domínio linguístico-pedagógico se traduz pela proposta de atividades de ensino-aprendizagem da semântica da preposição *in* em aulas de inglês como LE para adultos que se encontram em nível intermediário de proficiência na língua inglesa. Com tal finalidade, tomamos por base teórica os pressupostos fornecidos pela teoria adotada, a LC, tanto no que concerne ao modo como a teoria explica as preposições como às noções e princípios fundamentais que ela oferece para pensarmos o ensino de línguas, além da descrição e da análise da preposição *in* realizada no domínio linguístico deste trabalho. A etapa empírica deste domínio prevê o planejamento de sete momentos, que se propõe a aplicação das reflexões teóricas realizadas nos domínios linguístico e pedagógico.

### **4.3 Resultados do domínio linguístico**

A partir da utilização das fontes anteriormente descritas para a classificação dos sentidos da preposição *in*, constatamos que a categoria lexical *in* possui múltiplos sentidos relacionados de forma motivada no âmbito do paradigma teórico e exibe um sentido mais representativo e/ou prototípico do que os outros. Elaboramos, a partir de tais evidências, uma proposta de modelo de rede *multidimensional* para a categoria, uma vez que entendemos que essa forma de representação e modelo, especificamente, é mais adequada a

nossa compreensão desse fenômeno da língua. A rede pode ser visualizada na figura 8, a seguir.

Figura 8 – Rede do *in*



Fonte: Elaborada pela autora.

Antes, porém, que demos início à descrição de cada um dos sentidos da rede multidimensional da categoria *in* apresentada na figura 8, faz-se importante trazer uma tabela que elaboramos para apresentar cada um desses sentidos, buscando especificar as fontes tomadas como base para a classificação destes na rede, além de uma gama de exemplos, extraídos tanto de ferramentas da *Web* como *Corpus*, *Google* e *Webcorp*, bem como exemplos pertencentes às fontes que utilizamos para a realização da busca e seleção

dos sentidos apresentados. Essa tabela deverá nos auxiliar na descrição e na análise linguística dos usos, já que, para tanto, utilizamos exemplos ali descritos. Segue a tabela 6.

Tabela 6 – Classificação dos sentidos da rede do *in* com exemplos

Exemplos do Google/Webcorp (contextos)	Categoria da Rede (sentido)	Referências para classificação dos sentidos com exemplos retirados das respectivas fontes
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As ever, there's a cat <b>IN</b> the box (<i>Webcorp</i>).</li> <li>2. Sources tell Miller that Tsarnaev wrote the note <b>IN</b> the boat he was hiding in as police pursued him (<i>Webcorp</i>).</li> <li>3. NEVER any bugs of any kind found <b>IN</b> our rooms, nor have I heard anyone else complain about them (<a href="http://bedbugregistry.com">http://bedbugregistry.com</a>);</li> <li>4. They have coffee, juice and milk to accompany your dough <b>IN</b> the box (<i>Webcorp</i>).</li> <li>5. Some inmates work <b>IN</b> the prison during the day, either in a factory or doing cooking...(<i>Webcorp</i>).</li> <li>6. stuff to make the third of your life you spend <b>IN</b> bed a lot more pleasant... (<i>Webcorp</i>).</li> <li>7. Partners In Health uses solar power to deliver lifesaving care <b>IN</b> areas where infrastructure is lacking (<i>Webcorp</i>).</li> <li>8. Director Bec Rollins rides along with a Navajo health worker <b>IN</b> New Mexico (<i>Webcorp</i>).</li> <li>9 your critical guide to restaurants, culture and going out <b>IN</b> São Paulo (<i>Webcorp</i>).</li> <li>10. Find Out Why Our village <b>IN</b> the desert embodied simplicity, connection, tribe, and transformation (<i>Webcorp</i>).</li> <li>11. Stop staring at the cracks <b>IN</b> the wall (<i>Webcorp</i>).</li> <li>12. We believe that love and imagination are potent weapons <b>IN</b> the fight for the poor” (<i>Webcorp</i>).</li> <li>13. Recovery Drive <b>IN</b> Windows 8 (<i>Google</i>).</li> <li>14. Two metals <b>IN</b> strong and weak solution of Potash (<i>Google</i>).</li> <li>15. Ask the children if the flowers are <b>IN</b> the vase (<i>Webcorp</i>).</li> </ol>	<p><b>SPATIAL LOCATIVE RELATION/ CONTAINMENT</b></p>	<p><b>FRAMENET</b> – An encouraging agreement has been made between the Lithuanian Government and Poland on the ethnic Poles <b>IN</b> Lithuania, wich we support.</p> <p>I don't think I'd have cared to be represented by two images <b>IN</b> the same picture.</p> <p>Sir Denis he may be but I fancy the measures being poured <b>IN</b> the big rooms have been even more liberal (small "l", of course) than before.</p> <p>For some years, consumers have been aware of the dangers of additives <b>IN</b> foods.</p> <p>Fifth, the theory may provide at least a parcial reason for why ticket splitting has been particularly pronounced <b>IN</b> the South.</p> <p>A participant in a Goodwill program rushes back from a job interview to share the results with his classmates <b>IN</b> our desktop publishing training program.</p> <p>Young adults, like Mary T., ajobless mother of three, trying desperately to keep her kids out of trouble <b>IN</b> a crime – ridden neighborhood.</p> <p>They want to terrify the press and in particular El Espectador because it has always been a torchbearer <b>IN</b> this war.</p> <p>Many hairline cracks <b>IN</b> the concrete slabs afterwards.</p> <p><b>EVANS e TYLER (2004)</b> – John is <b>IN</b> the house (p.12). The kitten is <b>IN</b> the box (p.12) The tiny oasis flourished <b>IN</b> the desert (p.14). China is <b>IN</b> Asia (p.15). The flag flapped <b>IN</b> the Wind (p. 15). The child could't be seen <b>IN</b> the</p>

		<p>crowd (p. 15).</p> <p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – There’s some sugar <b>IN</b> the cupboard. My mother was <b>IN</b> the kitchen. He took us for a ride <b>IN</b> his new car. I found her sitting up <b>IN</b> my bed. A hole <b>IN</b> the ground. My parents live <b>IN</b> New Zealand. I never went <b>IN</b> pubs. There are twelve programs <b>IN</b> the series. About 4.000 students took part <b>IN</b> the protest. I’ve been standing <b>IN</b> the rain for over an hour. Vitamin D is found <b>IN</b> butter.</p>
<p>1. On May 20th he told Britain’s dependencies to “get [their] houses <b>IN</b> order” (<a href="http://www.economist.com">http://www.economist.com</a>).</p> <p>2. “...consistent with what he told investigators while he was <b>IN</b> custody,”(<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. the Miami Heat find themselves <b>IN</b> a most uncomfortable position (<a href="http://probasketballtalk.nbcsports.com">http://probasketballtalk.nbcsports.com</a>).</p> <p>4. people are able to stay alive and receive help when they are <b>IN</b> trouble(<i>webcorp</i>).</p>	<p><b>STATE SENSE or CONDITION</b></p>	<p><b>EVANS e TYLER (2004)</b> – They’re always getting <b>IN</b> trouble (p.8). She looked peaceful <b>IN</b> death (p.8).</p> <p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – The engine appears to be <b>IN</b> good condition. I hear that their marriage is <b>IN</b> trouble. The castle lies <b>IN</b> ruins. She looked at me <b>IN</b> horror. Mathew was already <b>IN</b> his mid-40s.</p>
<p>1. A new article <b>IN</b> The Lancet lays out a new vision for global health around the World (<i>Webcorp</i>).</p> <p>2. ...news channels cover Barack Obama's climate change speech differently, all <b>IN</b> today's headlines (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. The Health Care Debate is Back <b>IN</b> the News (<i>Webcorp</i>).</p> <p>4. Designed to help readers develop a critical eye about representations of American Indians <b>IN</b> children’s and young adult books (<a href="http://authorsofcolor.tumblr.com">http://authorsofcolor.tumblr.com</a>).</p>	<p><b>MEDIUM</b></p>	<p><b>FRAMENET</b> – Everyday <b>IN</b> the newspaper there are articles relating to science and technology. The act of murder is rampant <b>IN</b> the Bible.</p> <p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – You shouldn’t believe everything you read <b>IN</b> the newspaper. There are a few mistakes <b>IN</b> your essay. Which actress starred <b>IN</b> the film ‘Cleopatra’?</p>
<p>1. the study of women <b>IN</b> medicine took particular root with the advent of the women's movement (<i>Webcorp</i>).</p> <p>2. The Project for Excellence <b>IN</b></p>	<p><b>ACTIVITY/FIELD</b></p>	<p><b>FRAMENET</b> – I am <b>IN</b> Biology (molecular immunology). Chris was <b>IN</b> the construction</p>

<p>Journalism is one of seven projects that make up the Resources (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. A list of contact details of people they know and trust <b>IN</b> business (<i>Webcorp</i>).</p> <p>4. ...men still hold the vast majority of leadership positions <b>IN</b> government and industry (<i>Webcorp</i>).</p> <p>5. Recently I read an article <b>IN</b> Nature that highlighted major issues with the IPCC report (<a href="http://atoc.colorado.edu">http://atoc.colorado.edu</a>).</p>		<p>industry for 20 years before coming to GSCM.</p> <p><b>EVANS e TYLER (2004)</b> – She is <b>IN</b> Medicine (p.21).</p> <p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – He has been <b>IN</b> Politics for fifteen years. Reforms <b>IN</b> education.</p>
<p>1. More Interfaces offered <b>IN</b> English, Hindi, Bengali, Telugu, Marathi and Tamil (<i>Webcorp</i>).</p> <p>2. Photos Captured <b>IN</b> a flash (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. As champion, Mahankali will take home \$30,000 <b>IN</b> cash and a \$2,500 savings Bond (<i>Webcorp</i>).</p> <p>4. In the pre-internet days, this sort of thing was written <b>IN</b> green ink (<i>Webcorp</i>).</p> <p>5. Beginning a Life in Australia 2012 edition now available <b>IN</b> English and 37 community languages (<i>Webcorp</i>).</p>	<b>MEANS</b>	<p><b>EVANS e TYLER (2004)</b> – She spoke <b>IN</b> Italian (p.22). She wrote <b>IN</b> ink (p.22).</p> <p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – A room furnished <b>IN</b> modern style. Her parents always talk to her <b>IN</b> German. A short note scribbled <b>IN</b> pencil. She shouted my name <b>IN</b> a harsh voice.</p>
<p>1. I wanna look more cute <b>IN</b> my school uniform (<a href="http://answers.yahoo.com">http://answers.yahoo.com</a>).</p> <p>2. Asking him to clarify some of the issues regarding a police officer <b>IN</b> uniform while not actively serving (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. Unfortunately, if they're <b>IN</b> uniform they could face penalties (<i>Webcorp</i>).</p> <p>4. Young man <b>IN</b> white shirt and glasses laughing happily isolated on white background (<i>Webcorp</i>).</p> <p>5. A series of images of a woman <b>IN</b> a red dress have become a potent symbol of the anti-government (<i>Webcorp</i>).</p> <p>6. Suddenly the bullies who were making this young man's life miserable were surrounded by students <b>IN</b> pink (<a href="http://www.jersvision.org">http://www.jersvision.org</a>).</p> <p>7. A list of ALL of that author's books, with available books <b>IN</b> green, and currently unavailable books in red (<i>Webcorp</i>).</p> <p>8. white Sleek and sophisticated dining chair <b>IN</b> white color with chrome legs feature a great style (<i>Webcorp</i>).</p> <p>9. These words appear <b>IN</b> red, and are graded with stars (<i>Webcorp</i>).</p>	<b>WEARING</b>	<p><b>FRAMENET</b> – There was a soldier <b>IN</b> blattledress and beret by the door, and he stood aside to let them pass. A veritable Knight <b>IN</b> shining armour, 'Portia laughed'. I cut it out of Cosmopolitan magazine: an article entitled 'Think Yourself Thin', illustrated by a blonde woman <b>IN</b> a bikini being carried on the arms of two grinning, solid young men. She was dressed all <b>IN</b> red.</p> <p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – He looked very handsome <b>IN</b> his uniform. She was deressed <b>IN</b> a blue linen suit. Do you have the same pattern <b>IN</b> blue?. A sculpture <b>IN</b> white marble.</p>
<p>1. Naukri.com serviced over 35500 corporate clients <b>IN</b> 2009-2010</p>	<b>TAKING TIME</b>	<p><b>FRAMENET</b> - <b>IN</b> that time more than 1.2 million jobs have</p>



<p>(<i>Webcorp</i>).</p> <p>2. ...2,700 religion stories in newspapers, websites, cable and broadcast news <b>IN</b> the last five years offers answers (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. On any given day, 5 percent of Americans – 15 million people – have back pain. Eighteen percent (54 million) have suffered back aches <b>IN</b> the past month (<a href="http://www.motherearthnews.com">http://www.motherearthnews.com</a>).</p> <p>4. For the 1st time <b>IN</b> my life, I didn't have any friends (<i>Webcorp</i>).</p> <p>5. This hurricane was the deadliest weather disaster <b>IN</b> United States history (<a href="http://www.nhc.noaa.gov">http://www.nhc.noaa.gov</a>).</p>		<p>been created and the official jobless rate has been pushed below 17 % from 21 %.</p> <p>There is neither mystery nor paradox in the fact that as educational expenditures (in real terms) have increased sharply <b>IN</b> the past quarter-of-a-century – we now spend more per pupil than any other country in the world – educational performance has declined.</p> <p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – It was amazing how we managed to do <b>IN</b> a day. The hardest decision I ever made <b>IN</b> my life.</p>
<p>1. (...) and as he bled from gunshot wounds sustained <b>IN</b> an earlier shootout between police and his older brother (<i>Webcorp</i>).</p> <p>2. ...liberalization of registration rules <b>IN</b> 2005 led to a great increase in registrations (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. People dressed so retro back <b>IN</b> those days (<i>Webcorp</i>).</p> <p>4. 1 Rank of Syria among the Deadliest Places for Journalists <b>IN</b> 2012 (<i>Webcorp</i>).</p>	<p><b>TEMPORAL COLLOCATION</b></p>	<p><b>FRAMENET</b> – <b>IN</b> 431 b.c., Athens began a war with its neighbor and league member Sparta.</p> <p>While many gambling halls opened Downtown <b>IN</b> the 1930s and early 1940s, only two were built on the stretch of old Los Angeles highway that ultimately became the Strip.</p> <p>Books <b>IN</b> the early 19th century had fewer pictures.</p> <p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – Shaw first visited Russia <b>IN</b> 1927. Bright yellow flowers appear <b>IN</b> late Summer. He retired <b>IN</b> October.</p>
<p>1. The exams are <b>IN</b> six weeks' time (<i>Webcorp</i>).</p> <p>2. Activists Say Gay Marriage Will Be Legal Across America <b>IN</b> 5 Years (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. India will be back in Olympic fold <b>IN</b> two months: Minister (<a href="http://www.thehindu.com">http://www.thehindu.com</a>).</p> <p>4. How to Get Rid of Acne With Apples <b>IN</b> Three Days? (<a href="http://jaredbangerter.hubpages.com">http://jaredbangerter.hubpages.com</a>).</p> <p>5. Israel's biometric database program will officially begin <b>IN</b> two weeks (<i>webcorp</i>).</p> <p>6. Construction is expected to start <b>IN</b> three weeks on a \$1.2 million community center in Harvey's Woodmere subdivision (<i>Webcorp</i>).</p>	<p><b>AT THE END OF A PERIOD OF TIME</b></p>	<p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – The results will be announced <b>IN</b> two week's time. I'll be with you <b>IN</b> a minute.</p>

<p>1. I haven't worked <b>IN</b> two years, I've been applying for jobs but no one is calling me back (<a href="http://answers.yahoo.com">http://answers.yahoo.com</a>).</p> <p>2. We haven't seen each other <b>IN</b> almost a month (<a href="http://answers.yahoo.com">http://answers.yahoo.com</a>).</p> <p>3. They haven't spoken <b>IN</b> a week (<a href="http://movieoftheday.tumblr.com">http://movieoftheday.tumblr.com</a>).</p> <p>4. It's a letter from school. It says that you haven't been there <b>IN</b> months (<a href="http://www.subzin.com">http://www.subzin.com</a>).</p>	<p><b>USED WITH NEGATIVES OR WITH 'FIRST' TO SAY HOW MUCH TIME HAS PASSED SINCE THE LAST TIME SOMETHING HAPPENED</b></p>	<p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – I haven't enjoyed myself so much <b>IN</b> years. It was the team's first win <b>IN</b> eighteen months.</p>
<p>1. Wait a bit, I have something <b>IN</b> view for you this evening. (<a href="http://news.rapgenius.com">http://news.rapgenius.com</a>)</p> <p>2. Don't price this item too high; it should be <b>IN</b> reach of the average customer (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. ... simple four digit code is all mom needs to stay <b>IN</b> touch (<i>Webcorp</i>).</p> <p>4. Wikileaks founder Julian Assange said his organization was <b>IN</b> touch with NSA leaker Eric Snowden (<i>Webcorp</i>).</p>	<p><b>PERCEPTUAL ACCESSIBILITY</b></p>	<p><b>EVANS e TYLER (2004)</b> – I have it <b>IN</b> view. I have him <b>IN</b> sight. Thoreau always stayed <b>IN</b> range of his mother's dinner Bell. Susan always tries to stay <b>IN</b> touch (p. 24).</p>
<p><b>THE BOUNDARY AS A SENSE</b></p> <p>↓</p>		
<p>1. ... already stood <b>IN</b> line to become the youngest cardinal to enter the College of Krakow (<i>Webcorp</i>).</p> <p>2. It must satisfy the constraints of centripetal force to remain <b>IN</b> a circle, and must satisfy the demands of conservation of energy (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. Why Does My Dog Curl Up <b>IN</b> A Ball When He Sleeps? (<a href="http://www.huffingtonpost.com">http://www.huffingtonpost.com</a>).</p> <p>4. They are compact three-dimensional figures carved <b>IN</b> a round shape and are usually around one to three inches high (<i>Webcorp</i>).</p>	<p><b>THE SHAPE AS A BOUNDARY SENSE</b></p>	<p><b>EVANS e TYLER (2004)</b> – Ok, class, put your chairs <b>IN</b> a circle. can you get <b>IN</b> line? (p.29).</p> <p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – She slept curled up <b>IN</b> a Ball. Can you walk <b>IN</b> a straight line? I want you to stand <b>IN</b> a circle.</p>
<p>1. Why does my teacher make us work <b>IN</b> pairs? (<i>Webcorp</i>).</p> <p>2. I think it is essential for anyone working <b>IN</b> groups as a clinician (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. If you are working your crochet <b>IN</b> rows, the first row can be a challenge, especially for beginners (<i>Google</i>).</p>	<p><b>ARRANGEMENT AS A BOUNDARY SENSE</b></p>	<p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – The children work <b>IN</b> pairs.</p> <p><b>OXFORD DICTIONARY-</b> They sat <b>IN</b> rows.</p>

<p>1. few strongman tricks so impressive as ripping a phone book <b>IN</b> half with your bare hands (<i>Webcorp</i>).</p> <p>2. A story <b>IN</b> 3 parts By Matt Watson (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. After the explosion, my house was still <b>IN</b> one piece (<i>Webcorp</i>).</p>	<p><b>THE DIVISION AS A BOUNDARY SENSE</b></p>	<p><b>EVANS e TYLER (2004)</b> – She cut the pie <b>IN</b> half (p. 6).</p> <p><b>LONGMAN DICTIONARY</b> – Eggs are atill sold <b>IN</b> half dozens. A radio serial <b>IN</b> four parts. I tore the letter <b>IN</b> two and threw the pieces in the fire.</p> <p><b>OXFORD DICTIONARY</b> – A novel <b>IN</b> three parts.</p>
<p>1. ...very common in the United States and caused severe illness <b>IN</b> thousands of people each year before polio vaccine was introduced in 1955 (<i>Webcorp</i>)</p> <p>2. Sebastian Vettel's hometown turn out <b>IN</b> their hundreds to celebrate the German's fourth World Championship (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. New drug could lower cholesterol <b>IN</b> millions of people (<i>Webcorp</i>).</p>	<p><b>THE QUANTITY AS A BOUNDARY SENSE</b></p>	<p><b>LONGMAN DICTIONARY</b>- People focked <b>IN</b> their thousands to greet the new princess.</p> <p><b>OXFORD DICTIONARY</b> – People flocked in their thousands to see her.</p>
<p>1. Before shipment Remove all unnecessary items or have them placed <b>IN</b> a sealed box (<i>Webcorp</i>).</p> <p>2. furniture, which was being donated, could not get out because the car was <b>IN</b> the way (<i>Webcorp</i>).</p> <p>3. they are stopped in their tracks by a fallen tree <b>IN</b> the road (<i>webcorp</i>).</p> <p>4. He died after having emergency surgery 10 days after doctors failed to notice it was stuck <b>IN</b> his throat (<i>Webcorp</i>).</p>	<p><b>BLOCKAGE SENSE</b></p>	<p><b>EVANS e TYLER (2004)</b> – Oxygen must be held <b>IN</b> a sealed container (to keep it from escaping into the air). We couldn't move the car because a fallen tree was <b>IN</b> the hallway. The portly gentleman got a fishbone lodged <b>IN</b> his throat (p. 30).</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Antes, porém, que sigamos com a análise dos sentidos evidenciados na rede da categoria *in*, faz-se importante que detalhemos a tabela, bem como o número de contextos encontrados, analisados e utilizados em cada uma das fontes pesquisadas, para a descrição e análise dos sentidos do *in*.

Conforme mostramos na tabela 6,

– de 45 contextos encontrados na obra de Evans e Tyler (2004) e analisados, 26 foram adotados no trabalho.

– de 479 contextos encontrados na *Framenet* e analisados, 22 foram adotados no trabalho.

- de 79 contextos encontrados no dicionário *Longman* (2009) e analisados, 46 foram adotados no trabalho.
- de 50 contextos encontrados no dicionário *Oxford* (2010) e analisados, 3 foram adotados no trabalho.<sup>7</sup>
- de 348 contextos retornados na busca no *Google* e analisados, 20 estão sendo utilizados no trabalho; e 62 contextos da *Webcorp* foram adotados no trabalho.<sup>8</sup>

Segue a análise de cada um dos sentidos.

(1) **Spatial locative relation** – As nossas pesquisas seguindo a perspectiva da LC e, principalmente, baseadas em Evans e Tyler (2004) e Tyler e Evans (2003), além das buscas realizadas nas demais fontes já especificadas sugerem, como sentido prototípico da categoria *in*, a noção de “relação espacial locativa/*containment*”, como podemos evidenciar nos exemplos que seguem.

1.1 *Some inmates work IN the prison during the day, either in a factory or doing cooking... (Webcorp);*

1.2 *NEVER any bugs of any kind found IN our rooms, nor have I heard anyone else complain about them (Webcorp);*

1.3 *John is IN the house* (Tyler e Evans, 2004, p. 12)

Isto é, a noção, segundo Evans e Tyler (2004), de um objeto de tamanho menor (conteúdo), identificado como o TR da relação espacial estar localizado no interior de um objeto de tamanho maior, o LM, o qual se caracteriza por ser tridimensional, ou seja, este possui três elementos estruturais salientes, a saber, uma parte interior, um limite/fronteira e um lado exterior. Além da relação espacial denotada pela preposição *in*, essa preposição também pode ser relacionada ao elemento funcional de *containment*.

No exemplo 1.1, o TR, *some inmates*, está localizado no interior da *prison*, o LM; do mesmo modo, no exemplo 1.2, o TR, *bugs*, está em relação ao LM, *rooms* e, não diferentemente, no exemplo 1.3, o TR, *John*, está contido em *house*, o LM. À medida que

<sup>7</sup> Como a maior parte dos sentidos encontrados no dicionário *Oxford* (2010) também estava contida no dicionário *Longman* (2009), e porque este último se mostrou mais detalhado, exibindo um número maior de sentidos para a preposição *in*, optamos por usar basicamente os exemplos deste na tabela.

<sup>8</sup> Faz-se relevante dizer que usamos a ferramenta *Google* para esgotar o número de sentidos, contudo, os exemplos foram retirados, em sua maioria, da ferramenta *Webcorp*, que busca no *Google* também, por apresentar um retorno de busca com frases completas já na página inicial.

sabemos que uma mesma cena pode ser construída e/ou vista por diferentes perspectivas, as cenas extraídas dos contextos apresentados anteriormente demonstram o ponto de vista do conceitualizador a partir de sua experiência em um ponto de vantagem particular, em que a atenção deste se direcionou para os TRs, os presos, as moscas e John, e a posição em que se encontravam nas cenas espaciais, respectivamente.

Tyler e Evans (2004) salientam que tendemos a pensar em LMs delimitados (*bounded LMs*) como aqueles que possuem três dimensões, e não duas ou uma, porque estes últimos geralmente não possuem um interior. Entretanto, como já discutimos ao longo deste trabalho, “os seres humanos têm a capacidade de construir cenas espaciais a partir de uma variedade de perspectivas; essa habilidade parece se estender para como a dimensionalidade de uma determinada entidade é construída para propósitos em questão” (TYLER; EVANS, 2003, p. 178). Tal assunção significa dizer, comentam os autores, que a conceitualização de uma entidade como delimitada não é restringida apenas por sua geometria (tridimensional) – embora tal dimensão seja relevante – mas, através da forma como os indivíduos interagem, têm suas experiências com esses LMs, a forma como veem e constroem as cenas para seus propósitos comunicativos.

Porque a conceitualização humana é bastante flexível, *in*, portanto, pode ser utilizado para explicar relações espaciais em cenas espaciais que não sejam constituídas por LMs tridimensionais, isto é, com LMs não canônicos (TYLER; EVANS, 2003), como podemos observar no contexto abaixo.

1.4 *Find out why Our village IN the desert embodied simplicity, connection, tribe, and transformation (Webcorp).*

No exemplo 1.4, o LM se constitui como um LM bidimensional, mas porque, segundo Tyler e Evans (2003), o fato de os LMs serem geralmente construídos de forma a terem um interior, uma delimitação e um exterior, estes LMs passam a ser conceitualizados como delimitados, fazendo uso do sentido prototípico para o *in*. No exemplo recém-apresentado, conceitualizamos o TR, *our village*, como “contida” pelo LM, *the desert*, porém, este não é um LM tridimensional canônico, uma vez que se refere a contextos onde não há impedimento, algo restringindo passagem (EVANS; TYLER, 2003).

A partir dessa concepção, aplicamos a preposição *in* em contextos em que as cenas espaciais se relacionam a áreas outras, como mar, continente, cidades, estados, países,

províncias, regiões e outras divisões geometricamente físicas, como podemos constatar nos exemplos que seguem:

1.5 *Partners IN Health uses solar power to deliver lifesaving care IN areas where infrastructure is lacking (Webcorp).*

1.6 *Your critical guide to restaurants, culture and going out IN São Paulo (Webcorp).*

1.7 *Fifth, the theory may provide at least a parcial reason for why ticket splitting has been particularly pronounced IN the South (Framenet).*

1.8 *Young adults, like Mary T., a jobless mother of three, trying desperately to keep her kids out of trouble IN a crime – ridden neighborhood (Framenet).*

O sentido prototípico da categoria *in* (*containment/locative relations*) pode ser caracterizado como o protótipo *estatístico*, por ser o membro mais utilizado dentro da categoria, conforme nossas buscas no *Google* puderem demonstrar, principalmente em se tratando de exemplos que se referem a cidades, áreas, regiões ou países, já que foram os contextos com mais frequência encontrados, como em

1.9 *Director Bec Rollins rides along with a Navajo health worker IN New Mexico (Webcorp).*

Assim como pode ser também considerado o protótipo *psicológico*, visto que tal sentido, conforme nossas buscas na *Web* apontaram, é o mais lembrado, o que primeiro aparece dentre os vários sentidos encontrados na ferramenta. A utilização de tal protótipo fica evidente, ainda, quando visualizamos que o maior número de sentidos relacionados à categoria *in* advém diretamente do sentido prototípico de relação espacial locativa/*containment*.

O *in* pode, ainda, evidenciar, segundo Tyler e Evans (2003), uma relação espacial em que a condição do tempo predominante pode ser conceitualizada como envolvendo o TR, como podemos observar nos exemplos

1.10 *The flag flapped IN the Wind* e (TYLER; EVANS, 2003, p. 185),

em que o TR, *the flag*, é envolvida pelo LM, *the Wind*, ou em

1.11 *The child shivered **IN** the cold* (TYLER; EVANS, 2003, p. 185),

em que o TR, *the child*, tremia devido ao *cold*, o LM.

Deve-se incluir, ainda, segundo Tyler e Evans (2003), exemplos que denotam uma relação espacial prototípica para a categoria *in* em que um grande número de indivíduos juntos são conceitualizados como um só, uma massa, como percebemos em

1.12 *The child could't be seen **IN** the crowd* (TYLER; EVANS, 2003, p. 185),

em que o TR, *the child* é conceitualizado como estando envolto pelo LM, *the crowd*, ou em

1.13 *The old cottage was located **IN** the Wood* (TYLER; EVANS, 2003, p. 185),

em que o TR, *the cottage*, é conceitualizado como estando envolto pela *Wood*, o LM. Esse fenômeno está intimamente conectado à noção que Lakoff denomina de transformação multiplex em massa (*multiplex-mass transformation*). De acordo com o autor (1987 apud TYLER; EVANS, 2003), essa é a ideia de que, ao vermos as entidades de perto, conseguimos visualizar cada um dos indivíduos, mas se, no entanto, nos distanciarmos, passamos a enxergá-los como uma massa, fenômeno que está intimamente associado às nossas experiências perceptuais. Dessa forma, os LMs, *the crowd*, no exemplo 1.12, ou *the wood*, no exemplo 1.13, podem ser conceitualizados de forma a ocupar um espaço que é delimitado.

Ainda, em nossas buscas na *Web*, evidenciamos contextos como

1.14 *We believe that love and imagination are potent weapons **IN** the fight for the poor* (*Webcorp*),

em que, entre os participantes nas interconexões perfiladas, a entidade do TR, *Love and imagination*, é construída como a figura que está em relação ao fundo, um LM caracterizado por *fight for the poor*; e

1.15 *They want to terrify the press and in particular El Espectador because it has always been a torchbearer **IN** this war (Framenet),*

em que o TR, *a torchbearer*, é conceitualizado como estando no interior do LM, *this war*. Ambas entendemos serem relações locativas mais abstratas, que evidenciam um evento, mas que estão presentes nos usos do cotidiano dos falantes

Encontramos também exemplos como

1.16 *Stop staring at the cracks **IN** the wall (Webcorp);*

1.17 *There are twelve programs **IN** the series (Longman, 2009);*

1.18 *Many hairline cracks **IN** the concrete slabs afterwards (Framenet),*

que denotam uma relação espacial que, ao que parece, licenciam o sentido prototípico da categoria *in* de relação espacial locativa/*containment*. No exemplo 1.15, o TR, *the cracks*, é considerado parte integrante do LM, *the wall*. No exemplo 1.16, *twelve programs* (TR) estão contidos e/ou fazem parte do LM, *the series* e, no exemplo 1.17, o TR, caracterizado pelas *cracks*, está em relação à *concrete slabs*, o LM, fazendo parte delas. Os três exemplos, assim, evidenciam a relação de sentido chamada *meronímia* (relação parte/todo). Esses TRs não estão contidos nos seus respectivos LMs da mesma forma que um sentido prototípico canônico (tridimensional) para a categoria *in* está, mas, levando em consideração nossos comentários anteriores sobre o fato de que os falantes da língua têm a habilidade de construir cenas de diversas maneiras e que tal construção não se dá apenas a partir da geometria do LM, mas também a partir da forma como os indivíduos interagem e têm experiências com LMs, sugerimos que esses contextos podem evidenciar uma relação prototípica para a categoria *in*. Entendemos, pois, *the cracks*, *the programas* e *the cracks*, novamente, como partes constituintes dos seus respectivos LMs, como presentes internamente nesses LMs.

Intimamente conectados aos exemplos anteriores estão os contextos

1.19 *Recovery Drive **IN** Windows 8 (Google);*

1.20 *Two metals **IN** strong and weak solution of Potash (Google),*

no sentido de que aqui evidenciam uma relação de hiperonímia (em que A é um tipo de B). No exemplo 1.18, há uma relação entre o TR, *recovery drive*, e o LM, *Windows 8*, o qual se



caracteriza por ser um tipo de programa, então podemos imaginar que a unidade de recuperação está contida em um programa. Já no exemplo 1.19, observamos a relação que se dá entre o TR, *two metals*, que estão contidos em dois tipos de solução, a saber, *strong and weak solution of Potash*, os quais têm o papel de LM. Sugerimos que, assim como os exemplos que denotam o sentido de meronímia, esses exemplos, que refletem o sentido de hiperonímia, também licenciam o sentido prototípico da categoria.

Tyler e Evans (2003) comentam que, devido à grande frequência com que os seres humanos experienciam e interagem com LMs delimitados no seu dia a dia e à diversidade de tipos e diferenças entre eles, é simplesmente natural que nossas experiências com LMs aconteçam de formas diferentes. Como consequência de nossas diferentes experiências com LMs delimitados, vários sentidos distintos surgiram dentro da categoria *in*, formando uma rede de múltiplos sentidos relacionados. Vamos nos ater a cada um deles a partir de agora.

## (2) **State sense or condition** – A partir dos contextos

2.1 ...consistent with what he told investigators while he was **IN** custody, (*Webcorp*)

2.2 *They're always getting IN trouble* (EVANS; TYLER, 2004, p. 8),

percebemos que, intimamente conectado ao sentido prototípico na rede proposta para categoria *in*, está o que nós chamamos de *sentido de estado ou condição*, sentido que está relacionado à experiência de uma entidade (TR) em um determinado local, o estado vivenciado por ela ou sua condição. No exemplo 2.1, observamos a experiência do TR, *he*, em um estado determinado, *custody*. No exemplo 2.2, evidenciamos que o TR, *they*, está em uma condição difícil, *in trouble*. A metáfora primária (LAKOFF; JOHNSON, 1999), a qual tem por base uma correlação comum com a experiência, diz respeito ao local e ao estado experienciado pela entidade, sua situação. Evans e Tyler (2004) argumentam que, à medida que determinada experiência emocional é experienciada em um local, há uma associação entre o estado físico ou emocional e o local. Estabelecemos associações conceituais, conceitualizamos e lexicalizamos estados em termos de locais. Depois que o sentido estiver estanciado na memória de longo termo do falante, o sentido de estado ou condição pode ser utilizado em contextos que não necessariamente tenham relação com o local que o motivou.

## (3) **Medium** – A partir de contextos como

3.1 *A new article IN The Lancet lays out a new vision for global health around the World (Webcorp)*

3.2 *The Health Care Debate is Back IN the News (Webcorp),*

nos é possível perceber a íntima conexão do sentido *medium* com o sentido prototípico de relação espacial locativa para a categoria *in*. No exemplo 3.1, *a new article*, figura na sentença relacional, está localizado no periódico *the Lancet*, o LM. Do mesmo modo, no exemplo 3.2, o TR, *the health care debate*, está contido no LM, *the News*. Entendemos que, porque o usuário da língua se encontra em um local específico, utiliza o *in* em suas experiências recorrentes nesse local com veículos de informação e, como consequência natural do processo de comunicação, realiza inferências, que tendem a se encrustar, estabilizar e se associar ao item lexical identificado na inferência, dando origem ao sentido de *medium*, processo que, como sabemos, se chama de *pragmatic strengthening* e que Tyler e Evans utilizam consistentemente para explicar as extensões de sentido da categoria *in*.

**(4) Activity/field** – De acordo com Evans e Tyler (2004), assim como há uma correlação entre o local e o estado, há também uma correlação entre atividades e locais delimitados onde a atividade ocorre, como podemos evidenciar no exemplo

4.1 *He is IN the governor's Office (TYLER; EVANS, 2004, p. 20),*

em que o trabalho para o governo se dá em um local delimitado, aqui evidenciado por *governor's Office*. A localização substitui, por meio do processo de metonímia, a atividade.

Porque a nossa conceitualização é bastante flexível e complexa, à medida que experienciamos o fato de desempenharmos uma atividade em um local delimitado e que realizamos inferências frequentes naquele local como consequência de nossas experiências, há a tendência que um novo sentido se associe ao *in* por meio do encrustamento das inferências realizadas (processo de *pragmatic strengthening*), originando o sentido de *Activity/Field*. Como é de nosso conhecimento, conforme tal sentido já está estabilizado na memória de longo termo do usuário, passamos a conceitualizar contextos que se refiram a áreas, mas não a locais delimitados, como podemos visualizar nos exemplos a seguir.

4.2 *...men still hold the vast majority of leadership positions IN government and industry (Webcorp)*

4.3 *the study of women IN medicine took particular root with the advent of the women's movement (Webcorp)*

No exemplo 4.2, há a relação entre o TR, *men*, localizado de forma abstrata no LM, *government and industry*, e, no exemplo 4.3, a figura da sentença relacional, *women*, localizada abstratamente em *medicine*, o LM. Em nossas buscas na *Web*, percebemos, ainda, a existência de contextos que exprimem a ideia de atividade ou área não necessariamente desempenhada por pessoas, como em

4.4 *the Project for Excellence IN Journalism is one of seven projects that make up the Resources (Webcorp)*

4.5 *recently I read an article IN Nature that highlighted major issues with the IPCC report (<http://atoc.colorado.edu>)*

Em 4.4, o TR, *the project*, está localizado (abstratamente) na área de *journalism*, o LM; da mesma forma, no exemplo 4.5, o TR, *article*, está em relação abstrata com a área *Nature*, o LM.

**(4.1) Means sense** – Como Tyler e Evans (2003) enfatizam, locais e atividades estão intimamente conectados pela correlação experiencial. Nesse sentido, os autores afirmam que uma consequência dessa associação conceitual é a tendência de se expressar aspectos da atividade por meio do padrão lexical representado pela categoria *in*. Derivando diretamente do sentido de *activity/field* e, indiretamente, do protótipo da categoria *in*, está o sentido que indica *meios/modos*, uma vez que entendemos que, intimamente conectados à correlação entre uma atividade e um local determinado estão os meios que o TR utiliza para desenvolver determinada atividade. Tal acepção é perceptível, por exemplo, no contexto

4.1.1 *In the pre-internet days, this sort of thing was written IN green ink (Webcorp)*

em que a figura, *this sort of thing*, está em relação ao modo como foi desenvolvida, *Green ink*, ou em

4.1.2 *She spoke IN Italian (EVANS; TYLER, 2004, p. 22),*

em que o meio que o TR, *she*, usa para se comunicar é *Italian*.

Os autores explicam que, devido à recorrente experiência do TR desenvolvendo uma atividade de um determinado modo, um sentido distinto é associado ao *in*, por meio do processo de *pragmatic strengthening*, dando origem ao *means sense*. Importante ressaltar, ainda, que os meios de desempenhar uma atividade podem, segundo Tyler e Evans (2003), influenciar ou restringir essa atividade, aspecto que é coerente com o sentido prototípico de *containment*.

Como sabemos, a partir do momento em que há a estabilização do sentido (*means sense*) na memória de longo termo do falante, outros contextos que não sejam necessariamente relacionados a atividades podem surgir, como observamos em nossas buscas na *Web*, em contextos como

4.1.3 *more Interfaces offered IN English, Hindi, Bengali, Telugu, Marathi and Tamil (Webcorp)*

4.1.4 *as champion, Mahankali will take home \$30,000 IN cash and a \$2,500 savings Bond (Webcorp),*

nos quais o experienciador (TR) conceitualiza meios/modos, porém, não relacionados ao desempenho de uma atividade. O exemplo 4.1.3 se refere ao modo como *interfaces* são oferecidas, enquanto o exemplo 4.1.4 está associado ao modo como o *champion* receberá o prêmio.

#### **(4.2) Wearing** – A partir de contextos como

4.2.1 *asking him to clarify some of the issues regarding a police officer IN uniform while not actively serving (Webcorp)*

4.2.2 *Unfortunately, if they're IN uniform they could face penalties (Webcorp),*

percebemos que o sentido de *wearing* está relacionado diretamente ao sentido de *activity/field* e, indiretamente, portanto, ao sentido prototípico da categoria *in*. O sentido de *wearing* está intimamente conectado à atividade no sentido de que, dependendo do local e do tipo de atividade que se desempenha, há necessidade de usarmos determinada vestimenta, como fica perceptível no exemplo 4.2.1, em que o TR, *Police officer*, veste um *uniform* para desempenhar sua função. A correlação, portanto, entre atividade e a forma de se vestir para o

desempenho desta levou, por meio do processo de *pragmatic strengthening*, ao surgimento do sentido de *wearing*.

Conforme esse sentido está instanciado na memória de longo prazo do falante, outros contextos que não têm relação com a forma de as pessoas se vestirem para o desempenho de uma atividade entram em cena, como mostram os contextos a seguir:

4.2.3 *young man IN white shirt and glasses laughing happily isolated on white background (Webcorp)*

4.2.4 *a series of images of a woman IN a red dress have become a potent symbol of the anti-government (Webcorp)*

4.2.5 *Suddenly the bullies who were making this young man's life miserable were surrounded by students IN pink (<http://www.jersvision.org>).*

No exemplo 4.2.3, o TR, *young man*, está vestido em *white shirt and glasses*; no exemplo 4.2.4, o TR, *the woman*, está em um *red dress*; e, no exemplo 4.2.5, a figura da sentença relacional, *the bullies*, foram cercados por estudantes em *pink*, exemplos esses que mostram a relação entre pessoas com vestimentas de determinada cor (exemplos 4.2.3 e 4.2.4) ou, simplesmente, entre pessoas com a cor de uma dada vestimenta, como é o caso de 4.2.5.

Ainda encontramos na *Web* exemplos outros que não se referem mais a pessoas, mas a objetos e às cores que possuem, como nos contextos

4.2.6 *A list of ALL of that author's books, with available books IN green, and currently unavailable books IN red (Webcorp)*

4.2.7 *white Sleek and sophisticated dining chair IN white color with chrome legs feature a great style (Webcorp),*

exemplos que mostram que, a partir da correlação entre pessoas e vestimentas e, depois, entre pessoas e as cores de suas vestimentas, desenvolveram-se também usos relacionados a objetos e as cores que possuem.

### **(4.3) Taking time** – A partir do contexto

4.3.1 *Naukri.com serviced over 35,500 corporate clients IN 2009-2010 (Webcorp),*

evidenciamos que o sentido *taking time* também está diretamente conectado ao sentido de *activity/field* e, indiretamente, ao sentido de relação espacial locativa da categoria *in*, uma vez que compreendemos que, ao desempenhar determinada atividade em um dado local, o TR a faz por um determinado período de tempo. No caso do exemplo 4.3.1, o TR, *Nauriki.com*, atendeu clientes *in 2009-2010*. Diante das inúmeras perspectivas possíveis que, enquanto experienciadores e conceitualizadores, temos de construir uma mesma cena, temos a tendência de conceitualizarmos tempo em termos de espaço, isto é, em termos de relações espaciais locativas, por isso também dizemos que esse sentido está também indiretamente associado ao protótipo da categoria. A partir da correlação em experiência de um TR utilizando o item lexical *in* para desenvolver uma atividade por um determinado período de tempo em um dado local e suas constantes inferências nesse local, há a tendência, como já é de nosso conhecimento, de que tais inferências se encrustem e deem surgimento ao um novo sentido para o *in*, o sentido de *taking time*. Por meio da estabilização desse sentido na memória do falante, outros contextos em que não há a correlação do período de tempo com uma atividade, podem ser evidenciados, como em

4.3.2 *This hurricane was the deadliest weather disaster IN United States history* (<http://www.nhc.noaa.gov>)

4.3.3 *For the 1st time IN my life, I didn't have any friends* (Webcorp).

Nesses exemplos, os períodos de tempo estão relacionados a diferentes situações que não mais atividades.

**(4.3.1) Temporal collocation** – Percemos que, a partir do sentido de *taking time*, em que há a correlação primeira entre duração de tempo com atividades e depois, entre duração de tempo com outras situações e, por meio das contínuas experiências e inferências do conceitualizador em contextos específicos em que haja tais correlações, há a associação, por meio do processo de *pragmatic strengthening*, do sentido de *temporal collocation*, como mostram os contextos

4.3.1.1 *...liberalization of registration rules IN 2005 led to a great increase in registrations* (Webcorp)

4.3.1.2 *While many gambling halls opened Downtown **IN** the 1930s and early 1940s, only two were built on the stretch of old Los Angeles highway that ultimately became the Strip (Framenet),*

os quais se referem ao período de tempo em que determinada atividade iniciou. No exemplo 4.3.1.1, o TR, *liberalization of registration rules*, se deu em 2005; já no exemplo 4.3.1.2, a figura na sentença relacional, *many gambling halls*, abriram no centro da cidade *in the 1930s and early 1940s*.

A partir do momento em que esse sentido de *temporal collocation* também se estabilizou na memória de longo termo do falante, podemos passar a utilizá-lo em contextos que não remetem à colocação temporal e uma dada atividade, como evidenciamos nos seguintes contextos:

4.3.1.3 *People dressed so retro back **IN** those days... (Webcorp),*

que se refere ao modo como o TR, *people*, se vestia em *those days* ou em

4.3.1.4 *Books **IN** the early 19th century had fewer pictures (Framenet),*

que menciona que o TR, *books*, possuía poucas páginas *in the early 19th century*.

**(4.3.2) At the end of a period of time** – Também aqui entendemos que, a partir das correlações em experiência do conceitualizador com atividades que se dão em determinado local e envolvem o tempo, a frequência com que tais experiências ocorrem e a convencionalização das inferências realizadas pelo conceitualizador por meio de padrões de uso da língua, isto é, do processo de *pragmatic strengthening*, um novo sentido associado ao item lexical *in* ocorre, dando origem ao sentido que chamamos de *at the end of a period of time*. Podemos evidenciar esse sentido em contextos como

4.3.2.1 *Israel's biometric database program will officially begin **IN** two weeks (Webcorp)*

em que uma atividade, a saber, *Israel's biometric database program* (TR), começará em *two weeks* ou, ainda, em

4.3.2.2 *Construction is expected to start IN three weeks on a \$1.2 million community center in Harvey's Woodmere subdivision (Webcorp)*

em que o TR, *construction*, deverá ter início ao final de *three weeks*.

Assim como ocorre com todos os sentidos após sua estabilização na memória de longo prazo do falante, esse sentido também pode ser usado em contextos diferentes, os quais não tenham relação com uma atividade, como observamos nos seguintes contextos:

4.3.2.3 *Activists Say Gay Marriage Will Be Legal Across America IN 5 Years (Webcorp);*

4.3.2.4 *How to Get Rid of Acne With Apples IN Three Days? (<http://jaredbangerter.hubpages.com>),*

exemplos que mostram o sentido associado a outras situações que não mais atividades.

**(4.3.3) Used with negatives or with “first” to say how much time has passed since the last time something happened** – Não diferentemente dos sentidos anteriormente apresentados, os quais têm relação com atividades e tempo, entendemos que esse sentido também surgiu a partir da correlação em experiência do conceitualizador e/ou usuário da língua com atividades que se dão em determinados lugares por dado período de tempo. Com a frequência com que tais experiências específicas ocorrem, a realização de inferências na comunicação pelo usuário da língua e sua consequente convencionalização, por meio do processo de *pragmatic strengthening*, a associação de um novo sentido ocorre à categoria *in*, sentido descrito anteriormente. Tal aceção pode ser constatada no contexto que segue:

4.3.3.1 *I haven't worked IN two years, I've been applying for jobs but no one is calling me back ([http:// answers.yahoo.com](http://answers.yahoo.com)),*

que demonstra o TR, *I*, não tem conseguido exercer sua atividade por *two years*.



Com a estabilização do sentido na memória de longo termo do falante, esse sentido passa a ser usado em outros contextos, que não necessariamente sejam associados a atividades, como podemos perceber em

4.3.3.2 *We haven't seen each other **IN** almost a month* (<http://answers.yahoo.com>)

4.3.3.3 *It's a letter from school. It says that you haven't been there **IN** months* (<http://www.subzin.com>).

No exemplo 4.3.3.2, há a relação entre um TR, *we*, e o fato de não terem se visto em *almost a month*. No exemplo 4.3.3.3, a relação entre o TR, *you*, e o fato dessa pessoa não ter ido à escola em *months*.

**(5) Perceptual accessibility sense** – Este sentido, de acordo com Tyler e Evans (2003), se revela como um sentido em que o ponto de vantagem pode estar localizado *on-stage*, isto é, quando se está dentro da cena espacial, sentido que traz consequências para como a cena é vista/construída e para como os sentidos distintos são organizados a partir dessa construção. Os contextos

5.1 *Wait a bit, I have something **IN** view for you this evening.* (<http://news.rapgenius.com>)

5.2 *...simple four digit code is all mom needs to stay **IN** touch* (Webcorp)

indicam, de acordo com Tyler e Evans (2003) e nossas buscas na *Web*, acessibilidade perceptual, os quais também estão intimamente associados ao sentido prototípico da categoria *in*, uma vez que entendemos que, a partir do momento que o conceitualizador e ponto de vantagem se encontram no interior de um LM delimitado, o TR e toda a parte interna do LM podem ser vistos por ele, já que ele utiliza, para tanto, seu aparato sensorio perceptivo. Os autores afirmam também que, no momento em que o experienciador/conceitualizador se encontra na parte interna de um LM delimitado, tanto os limites desse LM como os limites de sua acessibilidade visual tendem a ser os mesmos. Assim, sua perspectiva, estando no interior de um LM, será a visão total desse ambiente, visualização que não seria possível se o TR estivesse do lado externo do ambiente. Observemos mais alguns exemplos:

5.3 *Don't price this item too high; it should be **IN** reach of the average customer (Webcorp).*

5.4 *I have him **IN** sight (TYLER; EVANS, 2003, p. 24)*

Para Tyler e Evans (2003), contextos como esses demonstram linguisticamente nossas experiências cotidianas com os limites dos LMs, no sentido de que impõem limites ao acesso visual/perceptual do conceitualizador, no momento em que este está localizado na parte interna de um LM delimitado.

**(6) The boundary as a sense** – Entendemos que, à medida que o usuário da língua tem experiências frequentes com *containments*, isto é, se encontra com frequência em locais tridimensionais delimitados e interage nesses locais, realizando constantes inferências, de modo a cumprir com seus propósitos comunicativos, novos sentidos acabam por se associar ao item lexical *in* utilizado com a inferência a partir do processo de *pragmatic strengthening*, em que, como sabemos, há o encrutamento e/ou convencionalização delas por padrões de uso, originando sentidos distintos do sentido prototípico da categoria, os quais veremos a seguir. São eles *the shape as a boundary sense*, *the arrangement as a boundary sense*, *the division as a boundary sense* e *the quantity as a boundary sense*.

**(6.1) The shape as a boundary sense** – Uma noção relevante de espaços delimitados são, segundo Tyler e Evans (2003), seus limites/fronteiras, que ajudam a distinguir entre a parte interna e a externa dos LMs. Os autores reiteram, como já comentamos aqui, que cenas espaciais que envolvem LMs delimitados têm, dentre os seus papéis, a função de dividir o ambiente, promovendo, de forma física, uma divisão, delimitação ou separação.

Para Langacker (1987 apud TYLER; EVANS, 2003), a forma que um objeto assume se traduz como parte da maneira como representamos mentalmente aquele objeto. Então, como salientam Tyler e Evans (2003, p. 196), “uma vez que a forma (*shape*) de um LM delimitado é necessariamente intimamente conectada às suas delimitações/fronteiras, não é surpresa que *in* passou a designar uma relação na qual a forma do LM constitui tanto a entidade como sua fronteira/delimitação”. Podemos visualizar tal sentido nos contextos que seguem:

6.1.1 *...already stood **IN** line to become the youngest cardinal to enter the College of Krakow (Webcorp)*

6.1.2 *They are compact three-dimensional figures carved **IN** a round shape and are usually around one to three inches high (Webcorp)*

6.1.3 *Why Does My Dog Curl Up **IN** A Ball When He Sleeps? (<http://www.huffingtonpost.com>).*

Os autores reforçam que, como um dos aspectos importantes de um LM delimitado é justamente sua fronteira, a utilização do *in*, tanto para se referir ao TR como ao LM delimitado, põe em ênfase a parte saliente do LM delimitado. Entende-se que, por meio do processo de *pragmatic strenghtening*, em que há a convencionalização das inferências devido à sua frequência de uso em contextos comunicativos específicos em que haja a correlação entre o local delimitado e sua forma, um novo sentido associado ao item lexical *in surge*, dando origem ao *the shape as a boundary sense*.

**(6.2) Arrangement as a boundary sense** – Entende-se que, a partir das frequentes experiências e percepções do usuário da língua com locais e/ou *containments* e, conseqüentemente, com suas delimitações, já que *containments* possuem um interior, uma delimitação e um exterior e a maneira como esses locais se organizam, aliados às contínuas experiências do conceitualizador em contextos específicos em que tal correlação ocorra, e as inferências que realiza constantemente, sugere-se que há a associação de um sentido distinto para o item lexical *in*, por meio do processo de *pragmatic strengthening*, dando origem ao sentido de *arrangement as a boundary sense*. Tal sentido pode ser verificado em contextos como:

6.2.1 *Why does my teacher make us work **IN** pairs? (Webcorp).*

6.2.2 *I think it is essential for anyone working **IN** groups as a clinician (Webcorp).*

6.2.3 *If you are working your crochet **IN** rows, the first row can be a challenge, especially for beginners (Webcorp).*

Nesses exemplos, percebe-se que a maneira como as situações e/ou atividades se organizam tem uma função delimitadora, a função de impor um limite/fronteira na maneira como estas ocorrerão, as quais podem ser *in pairs*, *in groups* ou *in rows*, como visualizamos nos três contextos anteriormente descritos, respectivamente.

**(6.3) The division as a boundary sense** – Também intimamente relacionado ao sentido *the boundary as a sense*, está o sentido de *division as a boundary*, o qual mostra, através de contextos como

6.3.1 *Few strongman tricks so impressive as ripping a phone book **IN** half with your bare hands (Webcorp),*

6.3.2 *A story **IN** 3 parts By Matt Watson (Webcorp),*

6.3.3 *After the explosion, my house was still **IN** one piece (Webcorp),*

de que modo os eventos/situações serão divididos/segregados. Entendemos que, a partir da correlação em experiência de locais tridimensionais delimitados e da maneira como os eventos/situações nesses locais serão divididos ou segregados, juntamente com as inferências realizadas pelo experienciador nesse contexto comunicativo específico, há a convencionalização dessas inferências pelo processo que conhecemos como *pragmatic strengthening* e a consequente associação de um novo sentido à categoria *in*, originando o sentido já descrito, de *division as a boundary*.

Os contextos trazidos anteriormente, o ato de rasgar o TR, *the phone book in half*, como vimos no exemplo 6.3.1; a figura da sentença relacional, *the story*, que é dividida *in three parts*, como verificamos no exemplo 6.3.2; e o TR, *the house*, que ainda está em *one piece*, observado em 6.3.3, demonstram de que forma essas “atividades” serão realizadas, restringindo-as ou delimitando-as de algum modo.

**(6.3.1) The quantity as a boundary sense** – Sugere-se aqui que, intimamente conectado ao sentido *the division as a boundary sense*, está o sentido *the quantity as a boundary sense*, uma vez que entendemos que, à medida que o conceitualizador experiencia, de forma frequente, contextos específicos em que haja a correlação entre LMs delimitados com a maneira como eles serão divididos/segregados, aliado às inferências que esse experienciador tende a realizar para se comunicar nesses contextos, há a associação de um sentido distinto para a forma lexical *in*, por meio do processo de *pragmatic strengthening*, dando origem ao sentido *quantity as a boundary sense*, o qual tende a segregar e/ou delimitar a quantidade de indivíduos a determinadas situações/atividades ou eventos, como podemos verificar nos contextos que seguem:

6.3.1.1 ...*very common in the United States and caused severe illness IN thousands of people each year before polio vaccine was introduced in 1955 (Webcorp)*

6.3.1.2 *Sebastian Vettel's hometown turn out IN their hundreds to celebrate the German's fourth World Championship (Webcorp)*

6.3.1.3 *New drug could lower cholesterol IN millions of people (Webcorp).*

No contexto 6.3.1.1, há a relação entre o TR, *illness*, e o fato de ela ter atingido *thousands of people*; no contexto 6.3.1.2, temos o TR, *Sebastian Vettel's hometown*, que virá em *hundreds* para a celebração; e, no contexto 6.3.1.3, o TR, *a new drug*, que poderia baixar o colesterol de *millions of people*.

(7) **Blockage sense** – Conforme Tyler e Evans (2003) ressaltam, uma das consequências de um LM delimitado é que os limites/fronteiras impostos por ele podem servir para impedir o movimento do TR para além do LM. Tal situação, de acordo com os autores, pode parecer derivar do sentido prototípico da categoria, mas tem, na verdade, a função de bloquear o movimento do TR para o lado externo do LM, como podemos verificar em

7.1 *before shipment, remove all unnecessary items or have them placed IN a sealed box,*

em que percebe-se que o TR, *items*, devem ser colocados em *sealed box* (LM) que os impeça de sair dela.

Além da situação descrita, parece haver outra correlação em experiência que motiva o uso do item lexical *in* como um sentido de *blockage*. Nessa circunstância, o LM demilitado possui a função de facilitar a passagem, porém se o TR é muito grande, este pode bloquear ou obstruir a passagem do TR, exemplos esses que estão de acordo com o sentido prototípico da categoria.

7.2 *Furniture, which was being donated, could not get out because the car was IN the way (Webcorp).*

7.3 *They are stopped in their tracks by a fallen tree IN the road (Webcorp).*

7.4 *He died after having emergency surgery 10 days after doctors failed to notice it was stuck IN his throat (Webcorp).*

Nesses exemplos, observamos, segundo Tyler e Evans (2003), que o LM é conceitualizado pelo experienciador como uma passagem, como um espaço vazio que está obstruído pelo TR. Entendemos que a correlação frequente em experiência entre o fato de se estar localizado dentro de um determinado LM e não conseguir sair dele originou, por meio do processo de *pragmatic strengthening*, o sentido distinto de *blockage*. Nos contextos apresentados, há um sentido de *blockage* que se associou ao item lexical *in*. Segundo os autores, *in*, nesses casos, não se refere ao sentido prototípico da categoria, que é o sentido de *containment*, mas, sim, a uma restrição com relação ao movimento.

#### **4.4 Princípios teóricos para a elaboração das atividades de ensino-aprendizagem da preposição *in***

Apresentada a descrição e a análise do domínio linguístico deste trabalho, damos início à segunda etapa de resultados, que se constitui na proposta de atividades de ensino-aprendizagem da semântica da preposição *in* em aulas de inglês como LE para adultos que se encontram em nível intermediário de proficiência na língua inglesa.

Antes disso, porém, acreditamos ser importante destacar os princípios teóricos da LC mais relevantes, no sentido de que influenciam diretamente a elaboração dessas atividades.

##### **1) Variações cross-linguísticas**

O aluno, como já possui sua L1 construída, ao aprender uma L2/LE, terá que passar por um processo de reconstrução da língua. Com relação às preposições, esse processo também ocorre, já que as preposições na língua inglesa são conceitualizadas e lexicalizadas de forma diferente da língua portuguesa. Cabe ao professor sensibilizar o aluno para tais diferenças, auxiliando-o a compreender o funcionamento e a organização desses itens lexicais na língua-alvo.

##### **2) Motivação**

Também importa ressaltar a relevância de mostrar aos alunos a motivação por trás dos itens lexicais, isto é, a relação que as preposições possuem entre si e com o sentido mais central, representativo da categoria. Ao longo do trabalho, temos tentado mostrar que esses itens lexicais não precisam ser aprendidos por meio de memorização de listas de regras e

exceções, mas que, se, em vez disso, forem mostradas aos alunos as relações existentes entre os sentidos, enfatizando sua fundamentação nas experiências, percepções e inferências do usuário em contextos comunicativos, a compreensão de tal multiplicidade de sentidos pode lhes ser facilitada. É fundamental que se diga, porém, que, ao preconizar a motivação por trás das relações de sentido das preposições, deve-se fazer uma adaptação e não utilizar termos técnicos com TR ou LM ou, ainda, explicações como as de que os múltiplos sentidos foram originados por meio de processos como o de *pragmatic strengthening*, por exemplo. Nesse contexto, explicações adaptadas que busquem aproximar os usos desses itens lexicais com as experiências reais e cotidianas dos alunos tendem a ser positivas.

### **3) Uso da língua**

Muito importante e intimamente conectado ao princípio anterior está o fato de que o conhecimento da língua se dá a partir do uso em contexto, e que este é condição primeira para que se compreenda a motivação dos itens lexicais e seu processo de extensionalidade. Assim, é primordial que aos alunos sejam oferecidas exposições repetidas dos itens lexicais, prática com a língua, que eles tenham acesso aos sentidos mais e menos frequentes, que o ensino de regras (instrução mais explícita) não substitua a ocorrência desses itens em situações reais e contextualizadas de comunicação, e que, ainda, eles tenham acesso a uma quantidade ampla de unidades convencionalizadas, além de ocorrências específicas e significativas, sempre baseadas no uso, na interação e nas trocas entre os alunos.

### **4) *Construal***

Deve-se preconizar também o fator do *construal* como um elemento dinâmico para a aprendizagem de línguas. É fundamental que levemos em consideração a perspectiva do falante na cena ou evento, em vez de focar nas formas em si; ou seja, passamos a olhar como as expressões convencionalizadas da língua são utilizadas em diversos contextos a partir da tomada de diferentes perspectivas por parte do falante, aspecto relevante, uma vez que coloca o aluno no centro do evento comunicativo, relacionando o uso das preposições com as suas escolhas ou decisões comunicativas.

### **5) Protótipos e redes**

Ao se preconizar as relações entre os diversos sentidos das preposições, estamos, conseqüentemente, atribuindo às redes um papel fundamental de representação desses itens lexicais. Elas são fundamentais como forma de tornar mais compreensível a motivação das preposições e seu processo de extensão semântica, além de sua forma de organização oferecer mais liberdade e flexibilidade para a representação desse elemento da língua. Lembramos que a escolha pela rede semântica multidimensional para a nossa proposta de elaboração das atividades se deve muito em função de tais características. Nesse sentido, é importante ressaltar que, ao se utilizar as estruturas de redes semânticas, se deve atentar, primeiramente, para o ensino daquele sentido que é considerado o mais central, representativo ou prototípico dentro da categoria, do qual os outros sentidos são direta ou indiretamente estendidos.

#### **6) Uso de imagens**

Não podemos deixar de lado um princípio bastante forte da perspectiva da LC, que é o uso de imagens no ensino de línguas. Há vários motivos para se acreditar que as imagens, se bem escolhidas e condizentes com o propósito com que são aplicadas, podem surtir efeitos bastante positivos para o ensino de vários fenômenos da língua e, especialmente, para o ensino das preposições. Por essa razão, elas estarão constantemente presentes na proposta de aplicação deste trabalho.

#### **7) Técnicas de movimento (*physical enactment*)**

Além da utilização de imagens, o uso de técnicas de movimento parece também ser eficaz para que os alunos se lembrem dos múltiplos sentidos de uma preposição e suas relações. Por isso, as técnicas de movimento também devem se fazer presentes na proposta de atividades.

#### **8) Aprendizagem distribuída e formas de instrução**

Entende-se ser necessário, ainda, primar por uma aprendizagem que se dê de forma mais distribuída, sem que, para que se aprenda um item lexical como a preposição *in*, todos os múltiplos sentidos dessa preposição tenham que ser vistos pelos alunos em uma única vez e, ainda, por uma técnica de instrução que tenha como propósito “um chamar a atenção do



aluno” de forma um pouco mais explícita, aliado a atividades comunicativas, significativas e contextualizadas. Mas, sobre esses dois últimos pontos, fazemos uma discussão mais detalhada na próxima seção (4.5), na qual contextualizamos a nossa proposta.

#### **4.5 Contextualização geral da proposta**

Feitas as observações sobre os princípios teóricos da LC, que devem ser levados em consideração para pensarmos a proposta de atividades, importa-nos agora contextualizarmos a nossa proposta, apresentando turma, período de aulas, contexto de aprendizagem e aspectos que dizem respeito à aprendizagem distribuída e às formas de instrução.

Para pensarmos as atividades, imaginamos uma turma presencial de alunos adultos do curso de Comércio Exterior da instituição de ensino Unisinos, com idades que variam entre 18-30 anos e que estão no nível intermediário de proficiência em língua inglesa. Faz-se opção por uma turma presencial, mas entendemos ser plenamente possível que as atividades planejadas e elaboradas para o propósito deste trabalho sejam adaptadas para o ambiente a distância, sem nenhum prejuízo aos alunos, desde que, claro, ferramentas e materiais apropriados sejam utilizados.

Detalharemos cada uma das atividades pensadas e o todo de atividades que acreditamos ser necessárias/suficientes para que não somente seja facilitada a aprendizagem desse item lexical da língua aos alunos, mas que eles possam também se apropriar dos diferentes usos e contextos e que possam usá-los de forma mais natural nos contextos comunicativos em que se engajarem.

Contudo, ao levarmos em consideração os pressupostos da LC discutidos ao longo do capítulo 3, especialmente no que concerne à aprendizagem distribuída, entendemos que o mais sensato seria que se optasse por um processo de ensino-aprendizagem da semântica da preposição *in* que se desse de forma mais longitudinal, mais contextualizada, no sentido de que os alunos aprendam os diversos fenômenos da língua à medida que os encontram em contexto, que se deparam com o uso da estrutura dentro da sala de aula. Uma aprendizagem que se desse *when opportunity presents itself* (BOERS, 2011) tende a respeitar mais o ritmo que o aluno tem para aprender uma L2/LE, uma vez que não lhe é apresentado uma multiplicidade de informações em uma única vez. O professor passa, então, a adotar a estratégia de chamar a atenção/focar na estrutura, mostrando sua motivação sem que, para tanto, tenha que interromper por completo as atividades comunicativas, fatores que contribuiriam para tornar a abordagem da LC mais fiel à sua perspectiva baseada no uso.

No caso das preposições (*in*, *on* e *at*), por exemplo, imaginamos que será bastante positivo para os alunos que, conforme professor e alunos se deparem com seus diferentes usos, o professor interrompa por alguns instantes as atividades comunicativas (focadas na mensagem) para chamar a atenção do aluno para as motivações/relações existentes em cada uma delas. Pensamos, inclusive, que os alunos podem, aos poucos, construir e manter redes para cada uma dessas preposições, e os múltiplos sentidos associados a cada uma delas não precisam ser esgotados em algumas poucas aulas, mas, ao contrário, os alunos podem ir preenchendo as redes ao longo de um semestre, acrescentando novos sentidos e estabelecendo as relações/conexões possíveis à medida que se depararem com diferentes usos nas atividades de sala de aula.

Portanto, reiteramos aqui, mais uma vez, que apresentaremos um roteiro de atividades, divididas em momentos, que contemplem de forma abrangente os múltiplos sentidos da preposição *in*, imaginando que, em um contexto real de ensino de línguas, tais atividades, bem como a construção de uma ampla rede de sentidos da preposição *in* e demais preposições deverá ser distribuída ao longo de um semestre letivo<sup>9</sup>.

No que concerne ao contexto/ambiente instrucional no qual nossa proposta de atividades baseou-se, entendemos que, porque aqui não é nosso propósito a aplicação de tais aulas, imaginamos um contexto de ensino-aprendizagem ideal, isto é, para o nosso planejamento, pensamos em uma sala de aula que conte com uma boa infraestrutura, computadores em ilhas, internet de qualidade, em que cada máquina das ilhas possa ser conectada a um projetor, a fim de que, à medida que cada aluno/dupla for desenvolvendo e/ou construindo a rede, encontrando imagens e exemplos, estes possam ser projetados pelas duplas, de modo que todos os alunos visualizem a produção dos colegas.

Sabemos, entretanto, que, apesar de salas assim já existirem, essa não é uma realidade com que contam a maioria das instituições de educação do Brasil, por essa razão, faz-se relevante ressaltar que, apesar de termos criado um contexto ideal para o planejamento e desenvolvimento dessas aulas, estas também poderiam ser adaptadas e desenvolvidas em outros contextos, desde que, para tanto, a escola contasse com um laboratório de informática, acesso a uma internet de qualidade razoável ou, ainda, outros

---

<sup>9</sup> Nesse sentido, este foi o principal motivo para não termos aplicado a nossa proposta de atividades. Ao levarmos em consideração o tempo de um mestrado, o tempo necessário para realizar todas as disciplinas, entender os princípios que norteiam este aparato teórico e a forma como explica as preposições e, ainda, realizar o estudo necessário para compreender a maneira pela qual a LC tem contribuído para o ensino de línguas e de que forma vem sendo aplicada, não teríamos tempo hábil para pôr em prática a nossa proposta. Isso, se pensarmos principalmente em uma aplicação que esteja mais de acordo com os pressupostos da LC para o ensino de línguas e que, portanto, preconize o uso da língua de forma contextualizada, real e significativa, aplicada de uma maneira mais distribuída e, portanto, menos massiva.

recursos, como jornais e revistas. Para que se possa ter uma maior compreensão, forneceremos exemplos de modificações/adaptações que podem ser realizadas para contextos de ensino menos favoráveis no decorrer da explicação detalhada das atividades.

Finalmente, não podemos deixar de enfatizar que se pretende seguir todos os pressupostos apresentados sobre a LC nos capítulos teóricos do trabalho, tanto no que concerne ao modo como a LC explica as preposições como aos princípios que oferece para o ensino de línguas, especialmente aqueles que nos ativemos no capítulo 3, seção 3.3.5 deste trabalho, que discute formas de instrução, o que a LC disponibiliza em termos de aplicação ao ensino de línguas, em que sentido ela diz contribuir, e que, também, mostra como de fato o paradigma tem sido aplicado na prática. Nesse contexto, faz-se relevante lembrar que, apesar de a LC primar por momentos de instrução explícita, em que se chama a atenção dos alunos para os fenômenos da língua, aliado a atividades comunicativas, em que se preconiza situações reais de uso, ampla exposição à língua, experiências contextualizadas e significativas, na prática, tais pressupostos nem sempre vêm sendo aplicados.

Discutimos no capítulo 3 que a LC oferece princípios bastante relevantes, que podem ser benéficos para uma maior aprendizagem por parte dos alunos, mas suas aplicações aos mais diversos fenômenos da língua, como vimos apresentando, se traduzem como mais ou menos tradicionais, do tipo teste, instrução explícita, alguma atividade geralmente não comunicativa e teste novamente, estes geralmente apresentados no formato de preenchimento de lacunas. Ao mesmo tempo, buscamos mostrar que, embora a aplicação da teoria ao ensino seja algo ainda incipiente, havendo várias discussões sobre modelos de instrução a serem seguidos (muitas vezes em conjunto com a LC) e, portanto, não havendo um consenso sobre o modelo/metodologia a ser adotado, algumas das últimas aplicações já começam a evidenciar o crescimento da teoria e uma tentativa maior de incluir mais o uso da língua e atividades comunicativas nos seus experimentos, além de uma provável união à SCT.

Como já mencionado, acreditamos que a teoria possui princípios suficientes para ser aplicada de forma independente de quaisquer outras teorias e, por essa razão, buscaremos, na nossa proposta, colocar em prática o maior número possível de seus pressupostos, os quais a LC entende como positivos à aprendizagem de línguas, incluindo-se aí, primordialmente, o uso da língua. Em resumo, tentaremos trazer para a nossa proposta inclusive pressupostos da LC que entendemos que não se fizeram presentes nos estudos observados.

## 4.6 Resultados do domínio linguístico-pedagógico

Nesta seção, daremos início à descrição das atividades pensadas para o ensino-aprendizagem da semântica da preposição *in* para alunos adultos de nível intermediário de proficiência em língua inglesa.

### 4.6.1 Contextualização das atividades

Porque priorizamos o uso da língua de forma contextualizada e a aprendizagem que se dá de forma mais distribuída, imaginamos chamar a atenção dos alunos para o tópico das preposições a partir de um trabalho com texto (Anexo A), que viria sendo desenvolvido com os alunos. Em meio a todas as atividades sobre o texto realizadas, o professor passa a chamar a atenção dos alunos para os usos da preposição *in*.

A justificativa do professor para essa escolha se dá a partir do desempenho dos alunos em uma produção textual realizada em aula anterior à utilização das atividades aqui descritas. Em tal produção, o professor teria notado importante dificuldade por parte deles em utilizar tal preposição. Essa produção, de acordo com nosso planejamento, estaria relacionada com o tópico *viagem*, abordado com os alunos nas atividades comunicativas de sala de aula.

As atividades aqui propostas estão organizadas em sete momentos. Esses momentos devem ser entendidos como partes de aulas, não como uma aula completa. Em uma sala de aula real, conforme for o tempo disponível para a organização pensada para a aula, o professor pode distribuir os momentos descritos a seguir em suas aulas como achar mais adequado, podendo, assim, unir alguns deles, agregar outras atividades e ampliar esse planejamento, inclusive, se seu objetivo for abordar com os alunos outras preposições além do *in*. Lembramos que pode ser interessante ter, por exemplo, os momentos 1 e 2 em uma mesma aula.

### 4.6.2 Momento 1

#### **Objetivo**

Promover discussão com os alunos sobre as preposições *in*, *on* e *at*, a fim de motivá-los a refletir sobre a semântica da preposição *IN*.

### **Elenco das atividades**

Perguntas sobre as preposições; chamar a atenção para o fator “perspectiva” em uma cena; construção de exemplos; utilização de forma interativa para explicar o fator perspectiva.

### **Descrição das atividades**

Ao entregar as produções aos alunos, o professor comenta com eles que encontrou vários problemas com uso das preposições, principalmente com o uso do *in*.

Primeiramente, o professor promove uma pequena discussão com os alunos sobre as preposições em inglês *in*, *on* e *at* e suas diferenças para o português, para a forma como conceitualizamos essas preposições nas duas línguas, sem que, para tanto, entremos em explicações técnicas. O professor faz perguntas do tipo:

*Quais são as preposições que usamos para falar de relações locativas no português? Podem me dar exemplos?*

*E quanto ao inglês, usamos quais preposições? Deem-me alguns exemplos.*

*Quais são as principais diferenças que vocês observam?*

A partir de perguntas como essas, o professor tenta mostrar que não conceitualizamos/construímos as preposições da mesma forma em português e inglês e que, portanto, ao aprenderem a língua inglesa, os alunos têm que passar por um processo de reconstrução de algumas estruturas da língua.

O professor chama a atenção dos alunos para o fator “perspectiva” em uma cena/situação, ao dizer que o sentido das preposições está diretamente relacionado com esse fator. O professor pergunta: *o que vocês entendem por perspectiva em uma cena?* e, a partir da resposta dos alunos, professor e alunos constroem algumas situações como exemplo, a fim de que eles possam perceber que, para diferentes perspectivas em uma cena, diferentes preposições serão utilizadas e que, nesse sentido, o usuário da língua tem papel fundamental, uma vez que ele faz as escolhas dos itens lexicais a serem usados de acordo com o que deseja enunciar.

Para tanto, o professor busca formas interativas, utilizando objetos e suas posições em uma dada cena, “encenações” com os próprios alunos em localizações distintas ou, ainda, imagens. Apenas para ilustrar nosso comentário, o professor pode, por exemplo, pegar uma caixa fechada e uma bolinha e mudar várias vezes a posição dessa bolinha, pedindo que os alunos digam como retratariam linguisticamente aquelas cenas. Exemplo:

Se a bolinha estiver ao lado da caixa, como vocês retratam esta relação?

E se a bolinha estiver dentro da caixa, como vocês diriam?

E, ainda, se bolinha estiver em cima da caixa?

Se eu mostrar a frente da caixa e colocar a bolinha no lado oposto, onde vocês diriam que está a bolinha?

E, além dessas, outras situações poderiam ser criadas ou imagens poderiam ser mostradas, de modo que os alunos compreendessem a relevância desses fatores.

#### 4.6.3 Momento 2

##### **Objetivo**

Chamar a atenção dos alunos para o *in* prototípico.

##### **Elenco das atividades**

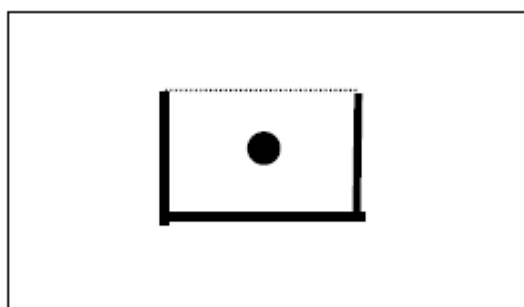
Mostrar imagens para que os alunos retratem o *in*; construção do sentido prototípico com os alunos; chamar a atenção para os elementos funcionais de *containment* por meio do uso de imagens do sentido prototípico.

##### **Descrição das atividades**

O professor mostra, uma a uma, imagens do sentido prototípico da categoria *in* para os alunos, porém, não diz que está retratando, particularmente, o *in*. Para cada imagem mostrada, o professor pergunta aos alunos como eles retratariam linguisticamente aquela imagem, imaginando que os alunos irão utilizar o *in*, e pergunta por que utilizaram a preposição (essas imagens podem ser visualizadas no Anexo B deste trabalho).

O propósito aqui, é que os alunos, ao olhar cada uma das imagens, utilizem (mesmo sem estarem conscientes disso), elementos como TR e LM (quando retratam dos elementos em foco) e a preposição *in* para descrever cada uma das situações, e, à medida que os alunos vão retratando as situações por meio da preposição, o professor vai levando-os a entender que o sentido prototípico da categoria aponta para a noção de um objeto de tamanho menor localizado no interior de um objeto de tamanho maior, que é geralmente tridimensional. Ou seja, a partir das situações mostradas nas imagens, o professor vai oferecendo pistas e instigando os alunos a utilizarem a preposição *in*, construindo com eles o sentido mais representativo da categoria. A imagem do sentido prototípico da categoria *in* pode ser visualizada abaixo, e também será mostrada aos alunos ao final da apresentação de *slides*, de modo que lhes fiquem claro o sentido mais representativo do *in*, que é a ideia de recipiente/*containment*. Caso a escola não conte com um projetor, em que possam ser apresentadas as imagens, o professor poderá imprimí-las e mostrá-las aos alunos uma por vez.

Figura 9 – Imagem do sentido prototípico da categoria *in*



Fonte: Evans e Tyler (2004, p. 12).

Há a possibilidade de alguns alunos, no decorrer da apresentação das imagens, retratarem uma ou outra com outra preposição que não o *in*. Quando isso acontecer, o professor perguntará ao aluno que utilizou uma preposição diferente por que o fez, verificar se os outros alunos concordam e tentar mostrar, por meio de dicas e alguns direcionamentos, o uso da preposição correta para aquela situação, segundo aquela perspectiva.

Ainda, faz-se importante enfatizar que, apesar de todas as imagens evidenciarem o sentido prototípico do *in*, algumas podem ser consideradas mais concretas e, portanto, mais fáceis de percebermos o sentido funcional de *containment* do que outras. Por essa razão também que se pretende começar a discussão pelas imagens mais concretas, aquelas em que o sentido é mais saliente, de modo que os alunos se acostumem com a noção prototípica do

*in*, compreendam bem o sentido e tenham mais facilidade para entender aquelas imagens que denotam uma situação mais abstrata. Segue um exemplo do sentido prototípico do *in* mais concreto e um exemplo mais abstrato, respectivamente.

*As ever, there's a cat **IN** the box (Webcorp).*

*There are twelve programs **IN** the series (Longman, 2009).*

Depois de professor e alunos terem construído juntos o sentido mais representativo da categoria, o professor volta a cada uma das imagens, buscando chamar a atenção dos alunos para os elementos funcionais de *containment* sem que, para tanto, é claro, use esse termo mais técnico. Na verdade, pretende-se aqui instigar os alunos a perceberem que o sentido prototípico pode ter outras características funcionais, proporcionando várias consequências a partir das experiências do usuário com esses ambientes delimitados.

O professor comenta com os alunos que, a partir das experiências e percepções que os falantes têm em locais delimitados, desenvolveram-se outras funções para o sentido prototípico, além da noção de *containment*. Ao voltar a cada uma das imagens, o professor pergunta aos alunos quais são as consequências, por exemplo, de um gato estar em uma caixa, uma pessoa estar em uma prisão, uma menina estar dentro de um armário, alguém chegar na sua casa, entre outros, de modo a mostrar aos alunos tais consequências funcionais do *containment*, que se traduzem por *restrição/delimitação, inacessibilidade, proteção e goal*.

#### 4.6.4 Momento 3

##### **Objetivo**

Abordar com os alunos os demais sentidos (sentidos distintos) da categoria *in* e preparar para a construção da rede.

##### **Elenco das atividades**

Discussão; pergunta do professor sobre os outros usos do *in*; lista de exemplos no quadro; sensibilização para as redes; introdução à construção da rede; apresentação da ferramenta “apresentação de *slides*” dentro do *Google drive*; procura de contextos e imagens



que representem os sentidos distintos do *in* (tarefa de casa); apresentação aos alunos da ferramenta *Webcorp*.

### **Descrição das atividades**

À medida que tivermos estabelecido o sentido prototípico do *in*, partimos para os demais sentidos da rede.

O professor pergunta aos alunos quais são os outros usos que eles fazem da preposição, em que outros contextos ela aparece e pede exemplos. À medida que eles vão dando os exemplos, o professor lista todos no quadro de forma aleatória.

O professor explica que os múltiplos sentidos do *in* não precisam, necessariamente, ser memorizados/decorados como listas, uma vez que podemos entendê-los como se fizessem parte de uma rede, em que os diversos sentidos da preposição *in* são relacionados entre si tendo com base as nossas experiências, e que, portanto, os alunos, ao construírem a rede do *in*, devem tentar perceber/identificar essas relações.

Então, essa é a atividade a partir daquele momento: dar início à construção de uma rede para a categoria *in* em que os múltiplos sentidos da preposição são relacionados entre si e com o sentido mais representativo da categoria a partir das experiências vividas pelos usuários da língua. Com tal finalidade, o professor apresenta aos alunos o recurso “apresentação de *slides*” dentro da ferramenta *Google drive*, que, por ser bastante flexível, possibilita tal construção.

Como próximo passo, e se necessário, conforme habilidade dos alunos com a tecnologia, o professor explica, utilizando o projetor, como funciona a ferramenta e pede que, durante a semana, eles a acessem e pratiquem sua utilização, a fim de que a rede possa ser mais facilmente construída na aula seguinte.

O professor divide a turma em duplas e explica que, como tema de casa, eles deverão acessar a internet e procurar frases (contextos) e imagens que possam representar cada um dos sentidos listados no quadro previamente. O professor salienta que as frases podem ser encontradas acessando a ferramenta *Webcorp* e que as imagens podem ser encontradas no *Google* imagens. O professor explica, ainda, que as duplas deverão fazer as suas buscas e selecionar a frase e a imagem que eles acreditam que melhor representa o sentido procurado. O professor orienta os alunos para o uso da ferramenta *Webcorp*, de modo que possam fazer suas buscas de forma ágil.

#### 4.6.5 Momento 4

##### **Objetivo**

Construção da rede.

##### **Elenco das atividades**

Projeção dos contextos e imagens para a turma; escolha do contexto e imagem que melhor representam o sentido; discussão da relação dos sentidos encontrados com o protótipo ou com outros sentidos da rede; construção da rede; projeção por parte do professor de imagens daqueles sentidos que os alunos não tenham pensado ou localizado.

##### **Descrição das atividades**

Depois de as duplas terem localizado as imagens e os contextos, inicia-se a construção da rede. A ideia é que as duplas, porque contam cada uma com um projetor conectado ao seu computador, mostrem a frase e a imagem que desejam para o sentido em questão e a projetem no computador para que todas as outras duplas possam visualizar. Cada dupla projeta a sua frase e imagem, e a turma, por meio de uma votação, escolhe a frase e a imagem que melhor represente o sentido em questão. A dupla ganhadora, isto é, a que tiver feito a melhor escolha de frase e figura, deve acrescentá-la à rede.

Antes disso, contudo, professor e alunos juntos discutem sobre a relação que pode ser estabelecida entre o sentido em questão e o sentido prototípico da categoria ou com uma de suas extensões. Por exemplo, se os alunos estiverem procurando frases e imagens que denotem o sentido de *state*, podemos evidenciar um tipo de relação, que provém diretamente do sentido prototípico; por outro lado, porém, se os alunos estiverem fazendo as buscas pelo sentido de *means*, talvez a conexão seja outra, talvez não diretamente relacionada ao sentido prototípico.

Entendemos que, como a rede é construída a partir das experiências e percepções do ser humano com o mundo em que ele vive e da flexibilidade com que constrói cenas particulares, talvez a rede que os alunos construam seja diferente daquela que nós construímos para este trabalho, assim como algumas das relações estabelecidas por eles podem se dar de forma distinta daquelas por nós estabelecida. É importante, no entanto, que, mesmo sem entrar nas questões técnicas que envolvem a extensão semântica, os alunos

percebiam algum tipo de motivação/relação entre os múltiplos sentidos da rede, alguma conexão que lhes faça sentido, que lhes seja lógica. O professor, nesse sentido, deve orientar e auxiliar os alunos a fazerem tais conexões, chamar a atenção deles para alguns pontos importantes, mas não fornecê-las prontas aos alunos, a fim de que eles de fato construam conhecimento e se apropriem dos usos.

Assim, caso os alunos, ao acharem um determinado sentido, não consigam estabelecer a relação dele com outros sentidos na rede momentaneamente, o professor diz que os alunos deixarão aquele sentido de lado por um momento, e partirão para outro sentido, pois, às vezes, se faz necessária a busca de algum outro sentido primeiro, para que então se consiga formar uma rede que faça sentido e se consiga preencher as lacunas existentes.

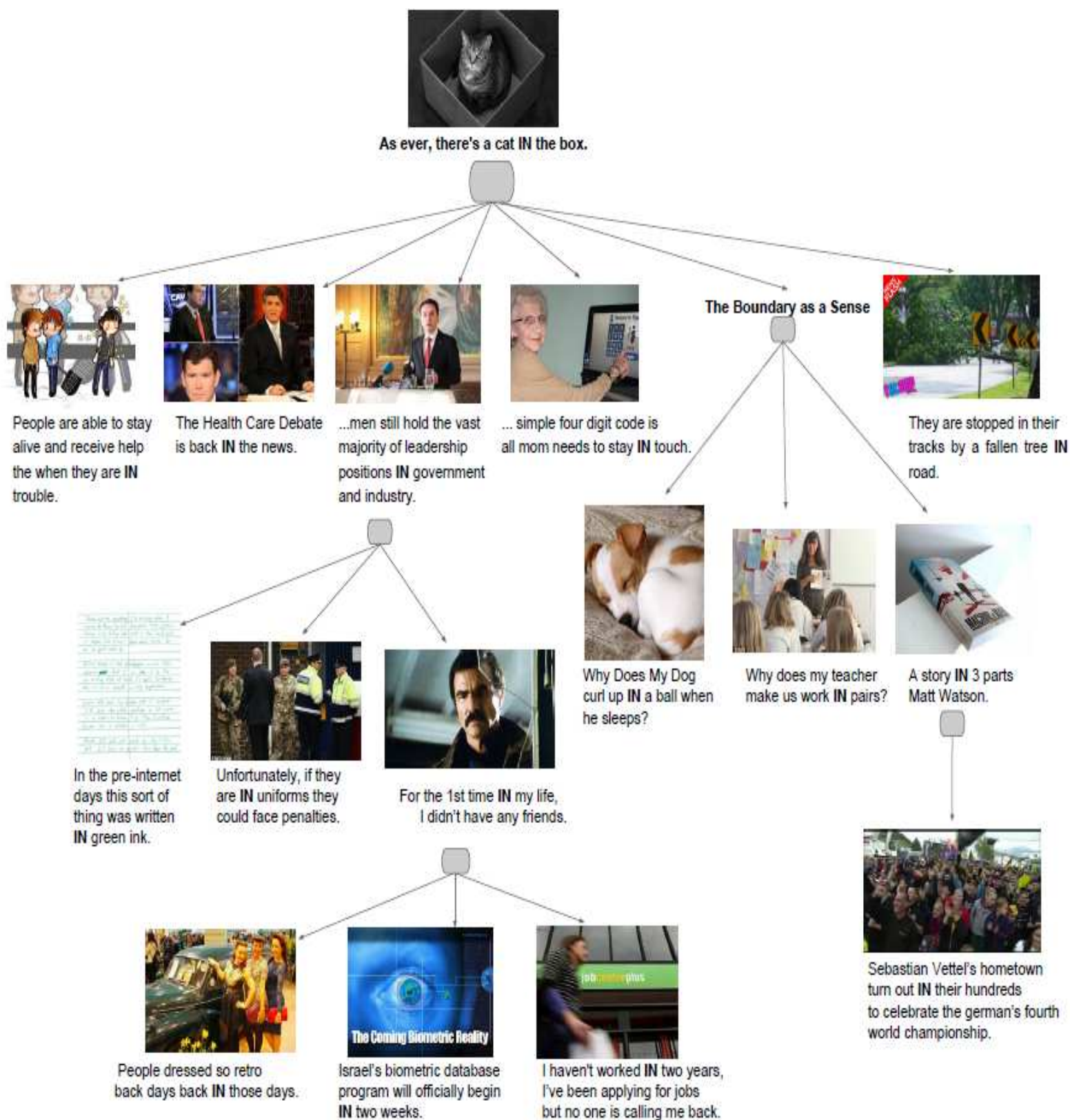
Essa aula decorre dessa forma: alunos, em pares, projetam frases e imagens, escolhem aquela que melhor representa o sentido em questão, compartilham com a turma para que seja feita a votação da melhor/mais apropriada e, com a ajuda do professor, procuram estabelecer as relações de sentido a fim de construírem a rede do *in*.

Caso, ao final da construção da rede, algum(ns) importante(s) sentido(s) não seja(m) localizado(s)/lembrado(s) pelos alunos, cabe ao professor chamar a atenção para ele(s). Para essas circunstâncias, o professor terá, como reserva, uma apresentação de *slides* apenas dos múltiplos sentidos do *in* e, para aqueles sentidos distintos não focalizados pelos alunos, o professor chamará a atenção por meio do uso de imagens. O professor então mostra a imagem aos alunos e os questiona sobre aquele uso do *in*. Pergunta como retratariam linguisticamente uma imagem que representasse, por exemplo, o sentido de *wearing*, o que a situação está colocando em evidência, porque utilizamos o *in* para aquela situação e, ainda, que relação podemos estabelecer para esse sentido na rede. Nesse caso, como a imagem já terá sido fornecida pelo professor, as duplas ficam encarregadas de localizar nas ferramentas da *Web* como *Corpus* uma frase que possa retratar bem aquela imagem. A dupla que escolher a melhor frase acrescenta esse sentido na rede. As imagens dos sentidos distintos podem ser encontradas no Anexo C deste trabalho.

Como dissemos previamente, imaginamos um contexto de aprendizagem ideal, em que podemos contar com ótimos recursos tecnológicos, mas acreditamos que a atividade pode ser perfeitamente desenvolvida em contextos educacionais menos favoráveis, desde que contem, pelo menos, com alguns computadores e acesso à internet ou mesmo jornais e revistas. Imaginamos, nesse caso, que cada dupla poderia falar sua frase, e o professor poderia escrevê-la no quadro e mostrar sua imagem no próprio computador para as outras

duplas ou, ainda, cada dupla poderia imprimir em uma folha a frase e a respectiva imagem que represente o sentido em questão, e o professor poderia pendurar/colar essas folhas no quadro ou em algum mural para que todos os alunos pudessem visualizar e escolher um, a fim de que se promovesse a votação do melhor. Aqui também professor e alunos discutiriam a relação do sentido na rede, e a dupla ganhadora ficaria responsável por inserí-la na rede.

Até o final dessa atividade, imagina-se que uma rede tenha sido construída. Abaixo, apenas como forma de exemplo, segue a imagem de uma possível rede para a categoria *in*, construída pelos alunos, salientando que tal é a rede construída por nós a partir das fontes pesquisadas e que os alunos poderão, de acordo com suas interpretações, construir uma rede distinta.

Figura 10 – Rede semântica multidimensional da categoria *in* com imagens e exemplos

Fonte: Elaborada pela autora.

#### 4.6.6 Momento 5

##### **Objetivo**

Mais prática interativa com o *in*.

##### **Elenco das atividades**

Jogo.

##### **Descrição das atividades**

Uma última atividade de mímica será promovida, a fim de que os alunos ganhem mais prática com os múltiplos sentidos do *in* e interajam com os colegas. Para essa atividade, o professor divide a turma em dois grandes grupos, que irão competir um contra o outro. A ideia é a de que o professor coloque em um saquinho vários contextos com diversos usos do *in*, chame um integrante de um grupo, que deverá pegar um papel, ler (para si) e fazer a mímica e/ou um desenho daquele sentido para que os outros integrantes do seu grupo adivinhem. Em seguida, o mesmo procedimento é feito com o outro grupo e, assim alternadamente. No final, o grupo que tiver adivinhado mais sentidos do *in* vence (as frases estão no Anexo D deste trabalho e são alguns dos mesmos contextos apresentados na Tabela 6).

#### 4.6.7 Momento 6

##### **Objetivo**

Produção de texto sobre o tópico abordado (viagem).

##### **Elenco das atividades**

Produção do texto.

##### **Descrição das atividades**

Como dissemos anteriormente, as atividades transcorrem em meio ao trabalho com um texto, que tem como tema o assunto abordado com os alunos, *viagem*. Como uma espécie de atividade de fechamento, tem-se como propósito promover uma produção de texto, em que os alunos terão a oportunidade de aprofundar o tópico trabalhado e utilizar as preposições, especialmente o *in*.

A ideia, aqui, é a de que os alunos, agora em trios, pesquisem sobre algum lugar que eles já foram e escrevam um texto, não muito extenso, contando um pouco sobre esse local, apresentem para os colegas na aula seguinte, utilizando-se, para tanto, de recursos como *Power Point*, imagens, entre outros, e entreguem uma versão para o professor avaliar. O texto lido na aula anterior pode servir como base para o desenvolvimento dessa atividade, além das dicas do professor.

O professor lista no quadro alguns tópicos que podem ser contemplados pelos alunos quando estiverem descrevendo o local, mas enfatiza que os alunos estão livres para acrescentarem as informações que desejarem.

**Tópicos:** description of the place, subsistence, kind of food, restaurants, weather, places to go, things to do, places to stay/hotels, means of transportation, advantages of the place, disadvantages, touristic spots, your favorite places, etc.

#### 4.6.8 Momento 7

##### **Objetivo**

Apresentação da produção de texto.

##### **Elenco das atividades**

Apresentação das produções; comentários dos colegas; votação do melhor destino de viagem.

##### **Descrição das atividades**

Este momento final se destinará basicamente às apresentações dos grupos. Os alunos terão alguns minutos no início da aula para se organizarem e conversar sobre os últimos detalhes e, então, será dado início às apresentações, com discussões e comentários dos

colegas ao final de cada apresentação. Quando terminadas todas as apresentações, os colegas votarão no melhor destino de viagem.

#### 4.7 Síntese do capítulo

Nosso objetivo com o capítulo 4 foi o de apresentar e discutir os resultados dos dois domínios deste trabalho, o domínio linguístico e o linguístico-pedagógico. A partir do aparato teórico da LC, bem como das diferentes fontes pesquisadas, elaboramos uma proposta de rede semântica polissêmica multidimensional para a categoria lexical *in*, em que foi possível demonstrar, por meio de descrição e análise, que a categoria lexical pode ser mais bem representada e explicada por meio de uma rede semântica do tipo multidimensional, que se organiza por meio de protótipos e exibe múltiplos sentidos relacionados, os quais podem ser explicados seguindo os princípios da teoria, demonstrados neste capítulo.

A partir dos resultados do domínio linguístico, e munidos do conhecimento sobre como a LC vê e explica as preposições da língua inglesa (tópico do capítulo 2) e de como seus elementos e princípios têm contribuído para o ensino de línguas (discussão do capítulo 3), foi possível propor atividades de ensino-aprendizagem da semântica da preposição *in* para aprendizes adultos com nível intermediário de proficiência em língua inglesa. Descrevemos a proposta de ensino-aprendizagem da preposição *in*, buscando contemplar todos os elementos e princípios presentes no aparato teórico, inclusive àqueles que não se fazem presentes na maior parte dos experimentos, conforme comentamos no capítulo 3.

A partir do momento que optamos por chamar a atenção dos alunos para as preposições, de uma forma geral, e para a preposição *in*, especialmente, em meio à realização de atividades com texto, estamos primando por aulas que se deem de forma contextualizada, nas quais, a partir do foco na mensagem/sentido e na comunicação, se busca chamar a atenção também para dificuldades com estruturas linguísticas específicas. A decisão de contemplar a preposição *in* a partir da verificação do uso inadequado desse item lexical em uma produção textual feita pelos alunos teve por objetivo mostrar que a aula deve ser orientada para as necessidades dos estudantes, para as suas dificuldades, e não para a forma linguística em si mesma, focalizando em como esses itens lexicais devem ser utilizados para que os alunos possam se comunicar com mais segurança e fluência nas diversas situações comunicativas em que se engajarem.



O momento 1, conforme vimos, teve por objetivo contextualizar as preposições que geralmente causam problemas aos alunos (*in*, *on* e *at*), a fim de explorar mais detalhadamente a preposição *in*. Para esse momento, usou-se noções de *construal*, variações cross-linguísticas, a importância do fator “perspectiva” em uma cena, noções estas bastante discutidas pelo aparato teórico da LC, mas ainda pouco presentes nos experimentos que estudamos. Àqueles mais relacionados com as preposições (TYLER; MUELLER; HO, 2010; CHO, 2010), pelo que percebemos, não tentam alertar os alunos para essas questões e, ainda, que a forma como conceitualizamos e lexicalizamos esses itens lexicais em uma dada língua pode influenciar diretamente o seu uso/construção em uma L2/LE. Acreditamos que termos focalizado nessas diferenças a partir de uma discussão com os alunos, termos instigado o conhecimento que eles já possuíam sobre as preposições na sua língua materna e também na língua-alvo por meio do uso de técnicas mais interativas e visuais, baseadas nas suas experiências cotidianas com o item lexical, seja uma contribuição importante, já que pode auxiliar o aluno a compreender mais facilmente esses usos, de uma forma que é mais lógica.

Com o momento 2, tivemos por objetivo pôr em prática os princípios de prototipicidade e o uso de imagens, que recebem uma atenção significativa no paradigma. Vemos a forma como tais atividades foram desenvolvidas como inovadoras, levando-se em consideração os experimentos observados. Diferentemente de outros estudos, buscamos construir o sentido prototípico da categoria com os alunos, em vez de fornecê-lo pronto. Nesse sentido, o uso de imagens se mostra fundamental, porque, a partir delas, os alunos fazem tentativas para retratar linguisticamente o sentido mais representativo. O professor tem o importante papel de mostrar-lhes o caminho, direcioná-los e instigá-los para que o sentido de *containment* seja aos poucos construído e compreendido.

No momento 3, os alunos também utilizaram seu conhecimento prévio da língua para elaborar diferentes usos da preposição. Novamente, os diversos usos do *in* não foram fornecidos aos alunos, que tiveram que buscar nas suas experiências com a língua inglesa os diferentes momentos em que utilizavam a preposição. A sensibilização para a ideia de rede e para as relações entre os sentidos foi estabelecida, utilizando-se, aqui, além da noção de rede em si, o princípio da motivação, fundamental para entendermos a forma como a LC explica as preposições.

O momento 4, então, se destinou à construção da rede propriamente dita. Os alunos, como enfatizamos, não recebem uma rede pronta, já constituída, como ocorre nos experimentos revisitados, mas, a partir de sua criatividade e da interpretação que fazem dos

sentidos, buscam estabelecer tais relações. Toda a tarefa acontece a partir do que os alunos trazem e/ou constroem, pois eles buscam as imagens e os contextos, discutem os melhores exemplares para a rede e também estabelecem as relações. O professor atua como um mediador, auxiliando, direcionando e fornecendo pistas aos alunos para que essa construção se dê de maneira mais bem-sucedida. O interessante também é que as relações entre os diferentes sentidos não são impostas aos alunos, mas originadas a partir de uma lógica que eles criam, com base nas vivências deles com *containments*, fator que torna a rede mais coerente e compreensível aos alunos.

O momento 5 focaliza em mais prática com a língua, aqui, porém, de forma mais interativa. O princípio utilizado é o de *physical enactment*, discutido ao longo do capítulo 3. Acredita-se que essa atividade também seja inovadora, porque, apesar de termos discutido a importância desse tipo de técnica para a retenção dos sentidos por parte dos alunos, não se viu tal procedimento sendo colocado em prática nos vários experimentos observados. O princípio de uso da língua, que se faz presente em todos os “momentos” descritos, aparece com mais ênfase nesse momento com a atividade do jogo.

O momento 6 tem como propósito a produção textual por parte dos alunos, a fim de que eles possam praticar mais o item lexical, de forma contextualizada. Essa atividade também é inovadora, no sentido de que, enquanto observamos diferentes estudos, não vimos oportunidade para que os alunos produzissem textos utilizando os objetos dos experimentos, principalmente realizando uma atividade como essa, em duplas ou grupos, para que houvesse a oportunidade de colaboração e trocas de conhecimento. Vimos bastantes objetos de estudo sendo testados por meio de testes de preenchimento de lacunas, exercícios de tradução, múltipla escolha (no computador ou em outro instrumento) e respostas de caráter escrito para perguntas direcionadas geralmente para o sentido da estrutura/expressão. A maior parte dessas atividades foi feita de forma individual, e não comunicativa, como vimos.

O momento 7 se caracterizou pela apresentação das produções, atividade em si interessante, porque, além de os alunos terem a possibilidade de praticar os diferentes usos do *in* em contexto real e significativo, esta foi uma oportunidade para que realizassem uma atividade que tinha como foco o sentido, a mensagem, a construção de conhecimento sobre o tópico trabalhado e a interação.

Quanto à forma de instrução, buscamos desenvolver o que a LC vem preconizando, mas que nem sempre tem estado presente nos experimentos cujas técnicas são inspiradas nesse aparato teórico. Primamos, portanto, por momentos de instrução explícita, em que se volta a atenção dos alunos para o código linguístico no decorrer de atividade comunicativas,

interativas, focalizadas na mensagem e no sentido. E optamos, ainda, por propor atividades que se direcionam para uma aprendizagem que se dê de forma mais distribuída, longitudinal, e menos massiva, isto é, que vão mais ao encontro do que a LC entende como processo de ensino-aprendizagem de língua.

## 5 CONCLUSÃO

Para que o objetivo geral deste trabalho pudesse ser cumprido, isto é, para que se pudesse explorar o potencial da LC para o processo de ensino-aprendizagem da preposição *in* em aulas de inglês como LE, um conjunto de capítulos, cada qual com suas especificidades e objetivos específicos, foi necessário.

O capítulo 1 foi responsável pela contextualização do objeto de estudo do nosso trabalho e da explicitação de alguns dos motivos pelos quais escolhemos a LC como teoria para guiar tanto o estudo e a descrição das preposições como a nossa proposta de atividades. Nele, também apresentamos os objetivos do trabalho e a metodologia mais global, que se caracterizou pelo desenvolvimento de dois domínios, o linguístico e o linguístico-pedagógico, complementares entre si.

Já o capítulo 2 teve como propósito apresentar a forma pela qual a LC vê e explica as preposições da língua inglesa, capítulo que entendemos ter sido fundamental, uma vez que buscou mostrar como a LC concebe a língua e explica sua organização e seu funcionamento e, mais particularmente, as preposições da língua inglesa. Noções mais gerais com relação à teoria e às preposições, fenômenos como categorização, figura e fundo, a teoria e sua natureza baseada no uso, protótipos, redes, formas de ver cenas espaciais e elementos de *containment*, abordados no capítulo, nos auxiliaram a entender esses itens lexicais à luz dessa perspectiva teórica e, entre outros aspectos, nos auxiliaram a compreender sua motivação semântica e a natureza das relações existentes entre os diversos sentidos que possuem sua base fundamentada no uso da língua e nas experiências do indivíduo.

Porque acreditamos que a LC não é uma teoria que se presta apenas a descrever os fenômenos linguísticos de forma mais compreensiva e lógica, mas também e, talvez, principalmente, pode se revelar um paradigma muito rico para o ensino de línguas, trouxemos o capítulo 3 com o propósito de mostrar, por meio das diferentes percepções oferecidas pela teoria, por que ela pode ser também considerada positiva para ser aplicada aos propósitos do ensino. Esse capítulo buscou, então, apresentar um panorama geral e, ao mesmo tempo, detalhado, sobre o que a LC propõe para o ensino de línguas e, mais particularmente, para o ensino das preposições em termos de princípios e metodologia.

Com tal finalidade, abordamos, primeiramente, alguns dos principais aspectos concernentes às preposições, suas características, desafios; trouxemos uma série de fatores que nos auxiliam a mostrar de que forma a LC pode contribuir para o ensino de línguas, no

sentido de que falamos da motivação dos itens lexicais, as implicações do modelo baseado no uso da LC; as consequências de se pensar nas noções de *construal* para o ensino de línguas; as contribuições de princípios como a categorização, protótipos e redes; dispusemos de uma atenção especial para os métodos instrucionais presentes nas aplicações da LC; processos de *dual coding*, técnicas de movimento, tipos de conhecimento que as imagens tendem a proporcionar; perfis de alunos que parecem se beneficiar mais das técnicas instrucionais da LC e aprendizagem distribuída. Buscamos descrever e analisar alguns experimentos de fenômenos variados, além de trazer algumas pequenas ressalvas quanto aos experimentos da LC, os quais mostram o quanto a teoria pode ser considerada, ao mesmo tempo, rica e promissora, mas também incipiente. Entendemos que todas essas discussões foram relevantes para que pudéssemos conhecer amplamente sobre o paradigma da LC voltado ao ensino de línguas, já que percebemos que, enquanto a teoria é bastante conhecida e aceita para fins de descrição e análise de fenômenos linguísticos, sua aplicação ao ensino de línguas é algo ainda bastante novo e, apesar de já apresentar fortes indícios de suas importantes contribuições, precisa ainda ser mais bem explorada, no sentido de que há a necessidade de que mais linguistas da área explorem os reais benefícios da LC, a fim de que o paradigma ganhe força e, com o tempo, possa vir a ser amplamente utilizado.

Apresentados os capítulos teóricos, passamos ao quarto capítulo do trabalho, que teve por objetivo apresentar os resultados dos dois domínios que compuseram nosso trabalho. Apresentamos, primeiramente, os princípios metodológicos adotados em cada um dos domínios e passamos, então, para os resultados do domínio linguístico, que, fundamentados por diferentes fontes pesquisadas, se traduziram pela proposta de rede semântica multidimensional da categoria *in*, cujos múltiplos sentidos foram descritos e analisados à luz da LC.

A partir da proposta de rede semântica multidimensional da categoria *in*, que, como mencionamos, teve por base uma ampla pesquisa em diferentes fontes, buscamos mostrar que os inúmeros sentidos da preposição *in* podem ser compreendidos de forma motivada e relacionada, em que os múltiplos sentidos, os quais variam em graus de prototipicalidade, se originam a partir de processos de extensionalidade, que podem ser bem compreendidos se levarmos em consideração o uso da língua em contexto e o papel fundamental do usuário na comunicação.

Para a exposição da segunda etapa de resultados do nosso trabalho, os resultados do domínio linguístico-pedagógico, abordamos, primeiramente, os princípios teóricos tomados como base para a elaboração das atividades, contextualizamos nossa proposta e

apresentamos, finalmente, os resultados do domínio linguístico-pedagógico, que se caracterizou pelas atividades de ensino-aprendizagem da semântica da preposição *in* em aulas de inglês como LE para alunos adultos com nível intermediário de proficiência na língua inglesa. Com a nossa proposta, buscamos colocar em prática todos os pressupostos da LC, que entendemos que sejam bastante ricos e promissores ao ensino de línguas, mas que, como comentamos no decorrer do trabalho, na maioria das vezes, não vêm sendo bem utilizados e/ou não vêm tendo todo o seu potencial explorado.

Nosso propósito com este trabalho, tomando a preposição *in* como estudo de caso, foi o de mostrar que a LC pode de fato proporcionar enormes contribuições, não somente para a descrição de fenômenos linguísticos, mas também para o ensino de línguas. Entendemos que a teoria, por meio de suas explicações coerentes e lógicas para diversos fenômenos da língua inglesa, tem potencial e dispõe de fortes percepções, podendo constituir-se, por que não, como uma metodologia de ensino, a ser utilizada dentro de sala de aula de forma ampla por professores de língua que preconizem, acima de tudo, atividades comunicativas, interativas, contextualizadas e significativas focalizadas no sentido, que busquem proporcionar aos aprendizes de uma L2/LE uma ampla exposição à língua-alvo, mostrando aos seus alunos que tais fenômenos não precisam ser vistos como arbitrários, mas que podem ser vistos como possuindo relações, serem compreendidos e utilizados em situações de comunicação reais, em vez de memorizados.

Acreditamos, apenas, que a teoria precisa ainda passar por uma fase de maior amadurecimento, em que as percepções e contribuições que oferece sejam colocadas em prática por linguistas que estudam e acreditam na teoria, os quais realmente sigam todos os pressupostos oferecidos pelo aparato teórico e tentem explorar ao máximo as condições por ele oportunizadas. Imaginamos que a LC possa, sim, ser amplamente aplicada, mas percebemos que, para tanto, uma quantidade bem maior de estudos e fenômenos linguísticos precisam ainda ser estudados, analisados e aplicados em sala de aula, com alunos de diferentes faixas etárias e diversos níveis de proficiência na língua-alvo.

Explicamos previamente porque não nos foi possível aplicar a nossa proposta de atividades de ensino-aprendizagem da preposição *in*, porém, entendemos como fundamental tal aplicação, de modo que, aos poucos, possamos contribuir para atestar seus resultados e consolidá-la, auxiliando para mostrar que ela pode proporcionar grandes benefícios. Gostaríamos, entretanto, de salientar o nosso desejo de fazê-lo em um futuro breve, quando desenvolvendo nosso projeto de doutorado, que se constitui pela proposta de ensino da voz passiva da língua inglesa na modalidade a distância à luz da perspectiva teórica da LC. Em

um período de quatro anos, que caracteriza um curso de doutorado, tendo em vista o nosso prévio conhecimento da LC e de suas potencialidades para o ensino de línguas, acreditamos que será plenamente possível aplicarmos atividades que busquem explorar ainda mais, e de forma mais concreta, os benefícios oferecidos pela teoria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. M. da R. **Polyset**: Modelo Linguístico-Computacional para a Estruturação de Redes de Polissemia de Nominais. 2009. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, 2009.

ARCHARD, M. Teaching construal: cognitive pedagogical grammar. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge, 2008. p. 432-455.

BERÉNDI, M.; CSÁBI, S.; KÖVECSES, Z. Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 65-99.

BLANK, A. Polysemy in the lexicon and discourse. In: NERLICH, B. et al. (Ed.). **Polysemy: flexible patterns of meaning in mind and language**. Hawthorne, New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 267-293.

BOERS, F. Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases. **Review of Cognitive Linguistics**, v. 9, n. 1, p. 227-261, 2011.

BOERS, F. Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. **Language Teaching**, v. 46, n. 2, p. 208-224, 2013.

BOERS, F. Metaphor awareness and vocabulary retention. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 4, p. 553-571, 2000.

BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposal, and evaluation. In: KRISTIANSEN, G.; ARCHARD, M.; DIRVEN, R.; IBANEZ, F. J. R. de Mendonza (Eds.). **Cognitive Linguistics: Current applications and future perspectives**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 305-355.

BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin-New York. Mouton de Gruyter, 2008. p. 02-61.

BOERS, F. et al. Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation. In BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin-New York. Mouton de Gruyter, 2008. p. 1189-216.

BOERS, F.; PÍRIZ, A. M. P.; STENGERS, H.; EYCKMANS, J. Does pictorial elucidation foster recollection of idioms? **Language Teaching Research**, v. 13, n. 4, p. 367-382, out. 2009.



BROCCIAS, C. Cognitive linguistic theories of grammar and grammar teaching. In: DE KNOP, S.; DE RYCKER, T. (Eds.). **Cognitive approaches to pedagogical grammar**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 67-90.

BROCCIAS, C. Cognitive approaches to grammar. In: KRISTIANSEN, G.; ACHARD, M.; DIRVEN, R.; IBANEZ, F. J. R. de Mendonza (Eds.). **Cognitive Linguistics: Current applications and future perspectives**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 81-115.

BRUGMAN, C.; LAKOFF, G. Cognitive typology and lexical networks. In: GEERAERTS, D. (Ed.). **Cognitive Linguistics: Basic Readings**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 109-139.

BYBEE, J. Usage-based grammar and second language acquisition. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge, 2008. p. 216-236.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book: an ESL/EFL teacher's course**. Boston: Heinle & Heinle, 1999. 854 p.

CHEN, L.; OLLER, J. W. The use of passives and alternatives in English by chinese speakers. In: DE KNOP, S.; RYCKER, T. (Eds.). **Cognitive approaches to pedagogical grammar**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 385-415.

CHO, K. Fostering the acquisition of English preposition by japanese learners with networks and prototypes. In: DE KNOP, S.; BOERS, F.; RICKER, De. A. (Eds.). **Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics**. New York-Berlin: Mouton De Gruyter, 2010.

CONDON, N. How cognitive linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 133-158.

CROFT, W.; CRUSE, D. A. **Cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CUYCKENS, H.; ZAWADA, B. (Ed.). **Polysemy in cognitive linguistics: selected papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Association**, Amsterdam, 1997. Amsterdam: Benjamins Publishing, 2001.

DECONINCK, J; BOERS, F.; EYCKMANS, J. Helping learners engage with L2 words: the form-meaning fit. **AILA Review**, v. 23, p. 95-114, 2010.

ELLIS, N. Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge, 2008. p. 372-405.

EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive Linguistics: An Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

EVANS, V.; TYLER, A. Spatial experience, lexical structure and motivation: the case of *in*. In: RADDEN, G.; PANTHER, K. **Studies in Linguistic Motivation**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2004. p. 157-192.

EVANS, V.; TYLER, A. Rethinking English “prepositions of movement”: the case of *to* and *through*. In: CUYCKENS, H.; MULDER, W. De; MORTELMANS, T. (eds.). **Adpositions of Movement**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 247-270.

EVANS, V.; TYLER, A. Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: the English prepositions of verticality. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 02-49, 2005.

GEERAERTS, D. **Words and other wonders: papers on lexical and semantic topics**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

GEERAERTS, D. (Ed.). **Cognitive linguistics: basic readings**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

GONZÁLEZ, R. A. Making sense of phrasal verbs: a cognitive linguistic account of L2 learning. **AILA Review**, v. 23, p. 50-71, 2010.

HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.). **New perspectives on grammar teaching in second language classroom**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

HUDSON, R. Word grammar, cognitive linguistics, and second language learning and teaching. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge, 2008. p. 89-113.

IBÁÑEZ, F. J. R. De M. Cross linguistic analysis, second language teaching and cognitive semantics: the case of Spanish diminutives and reflexive constructions. In: DE KNOP, S.; RYCKER, T. (Eds.). **Cognitive approaches to pedagogical grammar**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 121-153.

KNOP, S. De; RYCKER, T. By way of introduction. In: DE KNOP, S.; RYCKER, T. (Eds.). **Cognitive approaches to pedagogical grammar**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008, p. 01-04.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, R. Cognitive grammar as a basis for language instruction. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge, 2008. p. 66-88.

LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar: descriptive application**. Stanford: Stanford University Press, 2006. 589 p.

LANGACKER, R. W. **The cognitive basis of grammar**. 2. ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002. 395 p.

LANGACKER, R. W. **Foundation of cognitive grammar**. Stanford: Stanford University Press, 1987. 516p. v. 1 (Theoretical prerequisites).

LANGACKER, R. W. **Grammar and conceptualization**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.

LANTOLF, J. Integrating sociocultural theory and cognitive linguistics in the second language classroom. In: HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York-London: Routledge, 2011. 973 p. v. II.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LITTLEMORE, J.; GRUNDMANN, C. J. Introduction to the interplay between cognitive linguistics and second language learning and teaching. **AILA Review**, v. 23, p. 01-06, 2010.

LITTLEMORE, J.; LOW, G. Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability. **Linguistics**, v. 27, n. 2, p. 268-294, 2006.

MEUNIER, F. Corpora, cognition and pedagogical grammars: an account of convergences and divergences. In: DE KNOP, S.; RYCKER, T. (Eds.). **Cognitive approaches to pedagogical grammar**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 91-117.

NIEMEIER, S. The notion of *boundedness/unboundedness* in the foreign language classroom. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 309-328.

NIEMEIER, S.; REIF, M. Making progress simpler? Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching in the German EFL classroom. In: DE KNOP, S.; RYCKER, T. (Eds.). **Cognitive approaches to pedagogical grammar**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 325-355.

PAVLOVIĆ, V. Cognitive linguistics and English language teaching at English departments. **Facta Universitatis**, v. 8, n. 1, p. 79-90, 2010. Series: Linguistics and Literature.

PINHEIRO, D. Homonímia, polissemia, vagueza: um estudo de caso em semântica lexical cognitiva. **Revista Linguística** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 63-78, dez. 2010.

PÍRIZ, A. M. P. Reasoning figuratively in early EFL: some implications for the development of vocabulary. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 220-240.

RICE, S. Growth of a lexical network: nine English prepositions in acquisition. In: CUYCKENS, H.; DIRVEN, R.; TAYLOR, J. R. (Ed.). **Cognitive approaches to lexical semantics**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 243-280.

ROSCH, E.; MERVIS, C. Family resemblances: studies in the internal structure of categories. **Cognitive Psychology**, v. 7, p. 573-605, 1975.

RYCKER, A. De.; KNOP, S. De. Integrating cognitive linguistics and foreign language teaching – historical background and new developments. **Journal of Modern Languages**, v. 19, p. 29-45, 2010.

SANDRA, D.; RICE, S. Network analyses of prepositional meaning: mirroring whose mind – the linguist's or the language user's?. **Cognitive Linguistics**, v. 6, n. 1, p. 89-130, 1995.

SILVA, A. S. **O mundo dos sentidos em Português: polissemia, semântica e cognição**. Coimbra: Edições Alameda, 2006. 392 p.

SILVA, A. S. **Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística**. Universidade Católica – Faculdade de Filosofia de Braga, 1997.

SINHA, C.; KUTEVA, T. Distributed spatial semantics. **Nordic Journal of Linguistics**, v. 18, p. 167-199, 1995.

SKOUFAKI, S. Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. **Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 101-132.

TAYLOR, J. Prototypes in cognitive linguistics. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge, 2008. p. 39-65.

TAYLOR, J. R. **Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory**. London: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1995.

TAYLOR, J. R. **Cognitive grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

TAYLOR, J. R. Cognitive models of polysemy. In: NERLICH, B. et al. (Ed.). **Polysemy: flexible patterns of meaning in mind and language**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 31-47.

TAYLOR, J. R. Polysemy and the lexicon. In: KRISTIANSEN, G.; ACHARD, M.; DIRVEN, R.; IBANEZ, F. J. R. de Mendonza (Eds.). **Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 51-80.

TRAUGOTT, E. C. On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. **Language**, v. 65, n. 1, p. 31-55, mar. 1989.

TYLER, A. Cognitive linguistics and second language instruction. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge, 2008.

TYLER, A. **Cognitive linguistics and second language learning: theoretical basics and experimental evidence**. Routledge, 2012.

TYLER, A. Usage-based approaches to language and their applications to second language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 30, p. 270-291, 2010.

TYLER, A.; EVANS, V. Reconsidering prepositional polysemy networks: the case of *over*. **Language**, v. 77, n. 4, p. 724-765, 2001. Reprinted in B. Nerlich, L. Todd, V. Herman and D. D. Clarke (Eds.). *Polysemy: flexible patterns of meaning in mind and language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 95-160.

TYLER, A.; EVANS, V. **The semantics of English prepositions: spatial scenes, embodied meaning and cognition**. 1. ed. Cambridge University Press, 2003.

TYLER, A.; EVANS, V. Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: the case of *over*. In: ARCHARD, M.; NIEMEIER, S. **Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 260-281.

TYLER, A.; HO, V.; MUELLER, C. Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning: the English modal verbs. **AILA Review**, v. 23, p. 30-49, 2010.

TYLER, A.; MUELLER, C.; HO, V. Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English *to*, *for* and *at*: experimental investigation. **Vigo International Journal of Applied Linguistics**, n. 8, p. 181-205, 2011.

UNGERER, F.; SCHIMID, H. J. **An Introduction to Cognitive Linguistics**. 2. Ed. Pearson Education Limited, 2006. 384 p.

VANDELOISE, C. Containment, support, and linguistic relativity. In: CUYCKENS, H.; DIRVEN, R.; TAYLOR, J. R. (Eds.). **Cognitive approaches to lexical semantics**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 393-425.

VESPOOR, M.; TYLER, A. Cognitive linguistics and second language learning. In: RITCHIE, W. C.; BATHIA, T. K. **The New Handbook of second language acquisition** Emerald Group Publishing Limited, Howard House, UK, 2009 p. 159-177.

XIAOYAN, X.; WOLF, H. G. Basic-level salience in second language vocabulary acquisition. In: DE KNOP, S.; BOERS, F.; RICKER, De. A. (Eds.). **Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics**. New York-Berlin: Mouton de Gruyter, 2010.

## ANEXO A – Texto

**Turkey: Beach Paradise** by Alia E. Nicky  
 in [Travel](#) (submitted 2013-12-16)

Turkey is a big country spanning two continents and more than 10000 years of history. There are so many different places to visit that it can at first seem daunting. But if you have an idea of what you are after, it is easy to find just what you want. From pristine crystal clear Mediterranean seas with fine beaches, to ancient Roman ruins or adventure travel, it can all be found there. There have been civilizations living in this land for 40,000 years, so you can see magical places that you won't find anywhere else on this planet.

If it is beaches you are after, Turkey has over 5000 miles of coastline, so you won't be struggling to find a nice patch of beach. For the history buff, Turkey was occupied by the Romans for 300 years and they left hundreds of magnificent buildings, viaducts and monuments. There are ruins everywhere and most are in excellent condition.

Turkey is also the adventure travelers dream. There is fantastic scuba diving in many spots around its huge coastline, horseback riding, some world-famous paragliding, river rafting and you can even stay in a Kurdish village, local style, in Eastern turkey

It is a safe country to visit, long removed from the "Midnight Express" days and transport is relatively easy unless you are determined to get off the beaten track.

While Turkey is an associate member of the European Union, it is not on the Euro, which makes it a very inexpensive by western standards. The food, culture and atmosphere are amazing. The Turks are very welcoming and will often go out of their way to show you sites you may miss just following a guidebook. I have put together a list of my favorite beaches, where you can get a fantastic tan and also soak up the local culture. This is not an

exhaustive list, there are many more places, and also this is just the coastline, the interior has loads of hidden secrets too.

#### **Patara**

By far one of the most beautiful beaches in Turkey, Patara Beach is huge and as a bonus is located very close to the ancient Lycian city of Patara, so you can do the beach and the ruins in one day. The closest cities are Fethye and Kas. You can often see sea turtles here, but respect them, don't bother them at all. The single road approaching the beach features ancient historical sites.

#### **Ovabuku**

Hidden away on the Datca peninsula, Ovabuku is absolutely stunning. The beach is a relatively small, but features a group of restaurants and pensions and the countryside around has a lush pine forests mixed with carob, oak, and myrtle trees. It's not the beach alone that makes this such a find, it's the whole package: peace, authenticity and a real sense of escape.

#### **Pamucak**

It's a big beach, very wide with dark soft sand. It is only 4 miles west of Ephesus, again allowing you to take in history and a stunning beach in the same day. I guess the Romans had a thing for beaches too. Be careful of the surf, it can get quite rough here.

#### **Butterfly Valley**

This place is stunning, spectacularly situated between two huge cliffs. Butterfly valley stretches out in a v-shape, ending in pristine beach. The best way to get here is by boat, either from Olu Deniz or Fethiye, but if you are full of adventure, climb the a rocky path that leads down from the road. There is no electricity, roads or buildings at all in the valley but camping is allowed.

#### **İztuzu**

A lovely long beach near Dalyan in southwestern Turkey. The beach is a narrow spit of land, which forms a natural



barrier between the fresh water delta of the Dalyan river and the Mediterranean sea. Sometimes referred to as Turtle beach. It is one of the main breeding grounds for loggerhead sea turtles. A nice bonus is that the Caunos ruins are nearby.

#### **Ölüdeniz**

A great beach near Fethiye, it is also probably Turkey's most famous too, so it can get crowded. This is not the place to go for solitude. But there are lots of good hotels, restaurants and bars.

#### **Side**

Antalya is crowded and noisy, but just 30 minutes away is the ancient village of Side. On the way there you pass through settlements that have been there forever, there are ruins all around and indeed in Side itself. The town has loads of tourism, and is hardly unspoiled, but the beach is amazing, and you will always find entertainment in town.

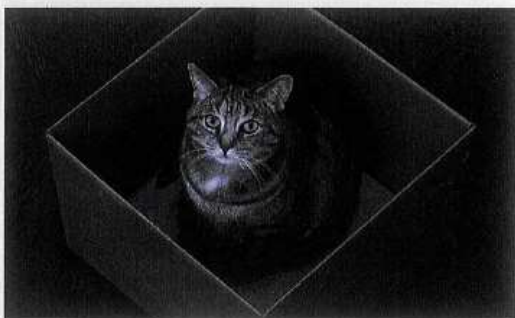
#### **Olimpos**

Another beach just 30 minutes from Antalya, Olimpos is more a village than a

town. Known for its cool accommodation in tree-houses and the fact that it lies so close to ancient Lycian ruins, make it a gem of a find. This used to be a bit of a hippie haven until they finished a paved road into town a few years back. And while it often fills with day-trippers, it is not spoiled like many resort towns and when everyone leaves in the evening, or during low season, it is much like it always was. A laid back paradise.

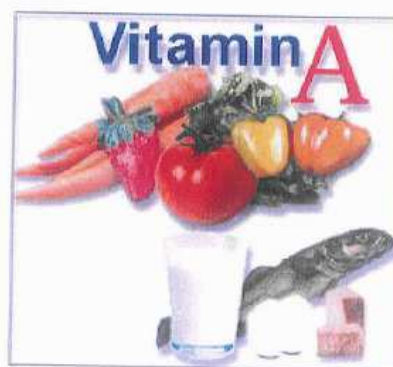
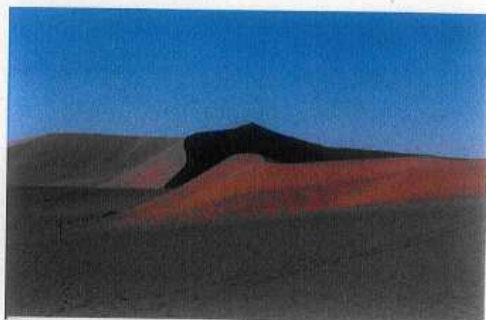
#### **Bodrum Peninsula**

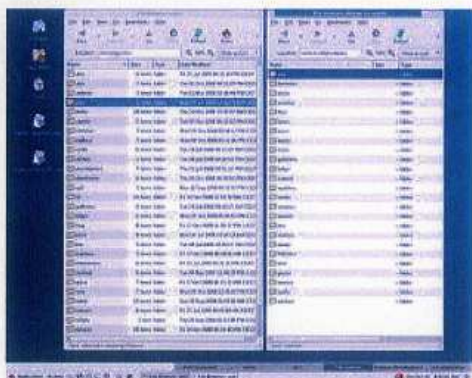
While Bodrum itself has been over-run with package tourists, there are many beaches in the area that have remained pristine and beautiful, not to mention free of cafes offering English breakfasts or Swedish lunches. Look for a beach called Ortakent Yalısı which has lovely coarse sand and pebbles or check out Turgutreis if you are looking for some serious surf. Another stunning little gem in the area is called Gümtüştük (impossible to pronounce, but worth the trip.) Get out of the city beaches at Bodrum and explore.

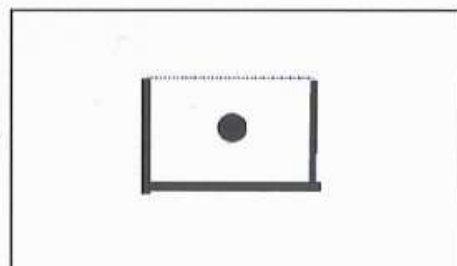
**ANEXO B – Imagens do sentido prototípico da categoria *in* (slides)**









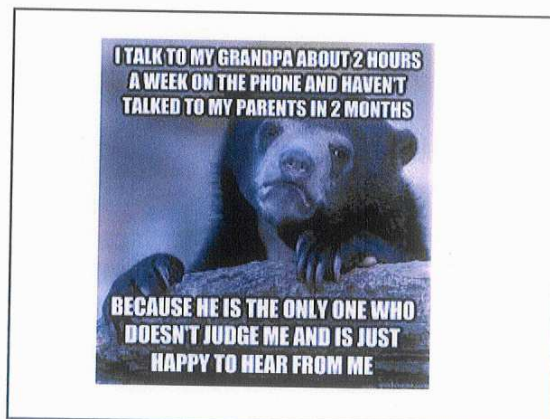
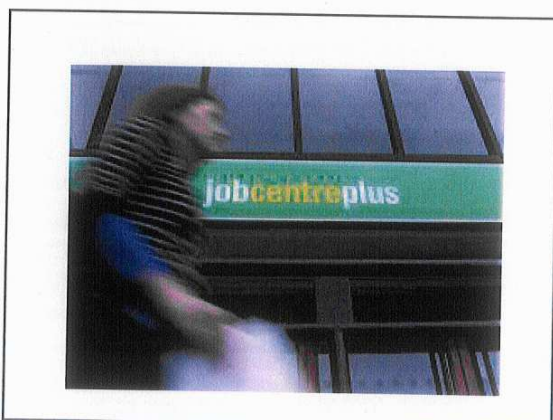
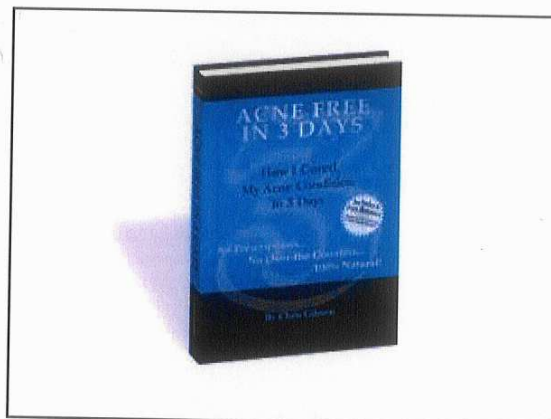
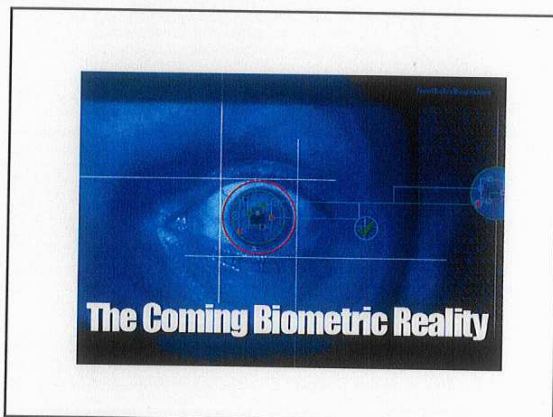
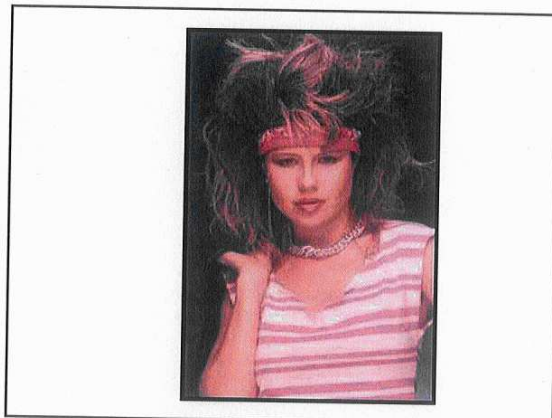
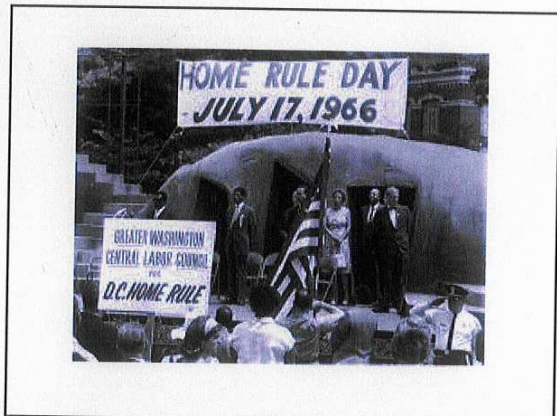




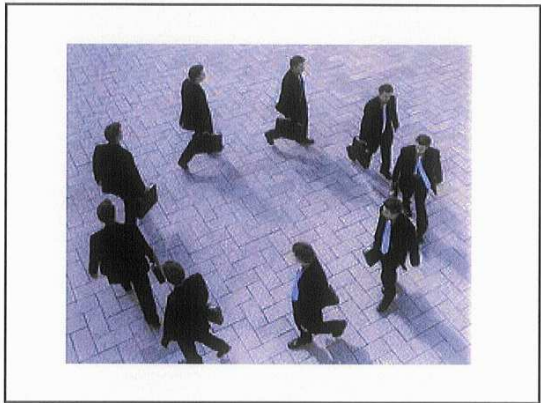
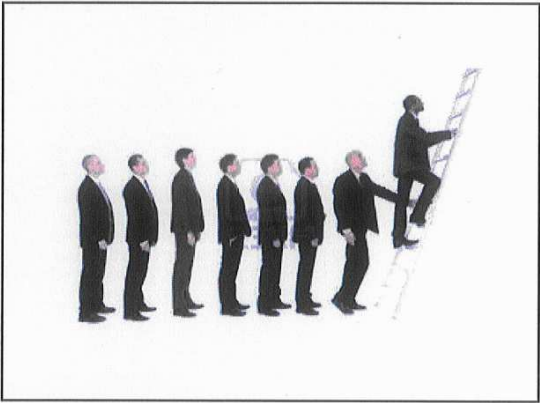
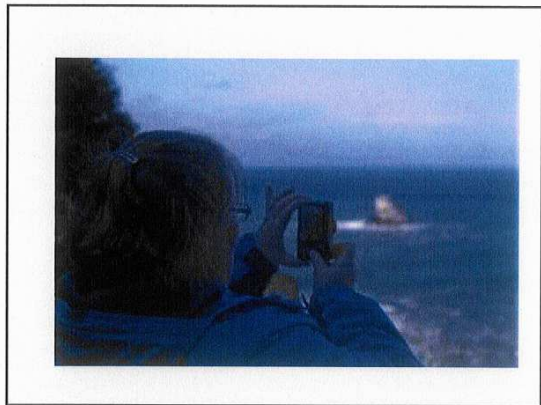
ANEXO C – Imagens dos múltiplos sentidos da categoria *in* (slides)



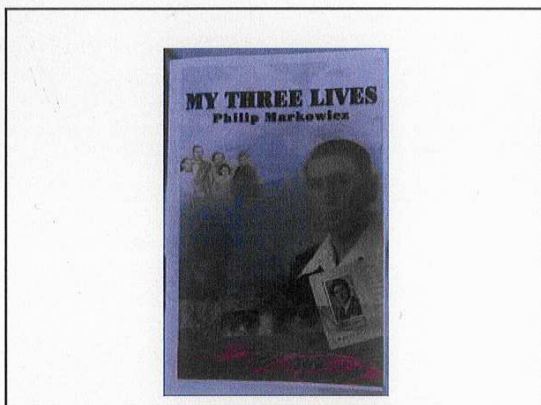












## ANEXO D – Frases com diferentes usos do *in* para a atividade de mímica

As ever, there's [a cat IN the box](#) (*Webcorp*).

NEVER any bugs of any kind found **IN** our rooms, nor have I heard anyone else complain about them (<http://bedbugregistry.com>);

...stuff to make the third of your life you spend **IN bed** a lot more pleasant... (*Webcorp*).

... Stop staring at the [cracks IN the wall](#) (*webcorp*).

Ask the children if [the flowers are IN the vase](#) (*Webcorp*).

John is **IN** the house (p.12).

They're always getting **IN** trouble.

She looked peaceful **IN** death.

People are able to stay alive and receive help when [they are IN trouble](#) (*Webcorp*).

Everyday **IN** the newspaper there are articles relating to science and technology.

There are a few mistakes **IN** your essay.

...the study of women **IN medicine** took particular root with the advent of the women's movement (*Webcorp*).

The Project for Excellence **IN** Journalism is one of seven projects that make up the Resources (*Webcorp*).

I am **IN** Biology (molecular immunology).

Chris was **IN** the construction industry for 20 years before coming to GSCM.

As champion, Mahankali will take home \$30,000 **IN** cash and a \$2,500 savings Bond (*Webcorp*).

4. In the pre-internet days, this sort of thing was written **IN** green ink (*Webcorp*).

A short note scribbled **IN** pencil.

I wanna look more cute **IN** my school uniform (<http://answers.yahoo.com>).

Asking him to clarify some of the issues regarding a [police officer IN uniform](#) while not actively serving (*Webcorp*).

She was dressed all **IN** red.

For the 1st time **IN** my life, I didn't have any friends (*Webcorp*).

On any given day, 5 percent of Americans — 15 million people — have back pain. Eighteen percent (54 million) have suffered back aches **IN** the past month (<http://www.motherearthnews.com>).

People dressed so retro back **IN** those days (*Webcorp*).

Bright yellow flowers appear **IN** late Summer.

He retired **IN** October.

The results will be announced **IN** two week's time.

How to Get Rid of Acne With Apples **IN** Three Days? (<http://jaredbangerter.hubpages.com>).

Wait a bit, I have something **IN** view for you this evening. (<http://news.rapgenius.com>).

Don't price this item too high; it should be **IN reach** of the average customer (*Webcorp*).

... simple four digit code is all mom needs to stay **IN touch** (*Webcorp*).

Ok, class, put your chairs **IN** a circle.

Can you get **IN** line? (p. 29).

Why does my teacher make us work **IN pairs**? (*Webcorp*).

I think it is essential for anyone working **IN groups** as a clinician (*Webcorp*).

If you are working your crochet **IN rows**, the first row can be a challenge, especially for beginners (*Google*).

She cut the pie **IN** half.

Few strongman tricks so impressive as ripping a phone book **IN half** with your bare hands (*Webcorp*).

A story **IN 3 parts** By Matt Watson (*Webcorp*).

Sebastian Vettel's hometown turned out **IN their hundreds** to celebrate the German's fourth World Championship (*Webcorp*).

New drug could lower cholesterol **IN millions of people** (*Webcorp*).

We couldn't move the car because a fallen tree was **IN** the hallway.

The portly gentleman got a fishbone lodged **IN** his throat (p. 30).