

LUÍSA CAVALIÉRE TALMA REIS

**O ENSINO DA SEMÂNTICA DE *TO* E *FOR* PARA APRENDIZES BRASILEIROS
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMPARANDO ABORDAGENS
EXPLÍCITAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Aparecida de Araújo Oliveira

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

R375e
2022
Reis, Luísa Cavaliére Talma, 1996-
O ensino da semântica de TO e FOR para aprendizes
brasileiros de inglês como língua estrangeira: comparando
abordagens explícitas / Luísa Cavaliére Talma Reis. – Viçosa,
MG, 2022.

1 dissertação eletrônica (136 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Aparecida de Araújo Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2022.

Referências bibliográficas: f. 116-119.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.397>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Língua inglesa - Semântica. 2. Língua inglesa - Estudo e
ensino - Falantes de português. 3. Língua inglesa - Preposições.
4. Linguística contrastiva. I. Oliveira, Aparecida de Araújo,
1963-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 420.143

LUÍSA CAVALIÉRE TALMA REIS

O ENSINO DA SEMÂNTICA DE *TO* E *FOR* PARA APRENDIZES BRASILEIROS
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMPARANDO ABORDAGENS
EXPLÍCITAS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de
Viçosa, como parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título
de *Magister Scientiae*

APROVADA: 31 de março de 2022.

Assentimento:



Luísa Cavalière Talma Reis
Autora



Aparecida de Araújo Oliveira
Orientadora

AGRADECIMENTOS

A busca pelo “fazer sentido” não se relaciona somente ao conteúdo desta pesquisa, mas à estória que redigi durante os dois anos do mestrado. Frente ao início caótico do ano de 2020, novos caminhos, pensamentos e atitudes tiveram que ser adotados. Na busca pela ressignificação, a gratidão de ter o privilégio e a oportunidade de desenvolver este estudo em um cenário frágil e incerto tomou grande parte dos meus dias. Hoje, posso agradecer àqueles que estiveram ao meu lado nesse momento que considero um dos mais importantes da minha vida...

À minha orientadora, Professora Doutora Aparecida de Araújo Oliveira, por ter conduzido o nobre ato da orientação com tanta maestria, aliando sua exímia competência à clareza, cautela, sinceridade e compromisso de melhorar o meu estudo.

À minha família, por toda torcida. Em especial, agradeço aos meus pais, Luís e Joelma, aos meus irmãos, Igor e Renan, e à minha avó, Maurisa, por entenderem os meus momentos de ausência, apoiarem as minhas decisões e serem os meus maiores admiradores.

Ao Renato, por ser tão companheiro e o meu verdadeiro refúgio. Agradeço a compreensão amorosa, o apoio incondicional e por tornar a minha vida mais leve.

Aos meus amigos queridos de Ubá e Viçosa, por compartilharem momentos de descontração e inúmeras risadas. Em especial ao Lucas Araújo, meu braço direito do programa de pós-graduação, agradeço pelas sugestões cotidianas e por termos vivenciado, juntos, cada dor e alegria desse processo de crescimento profissional e pessoal que o mestrado proporcionou. À Alice, por ter sido a minha dupla fiel nas apresentações de trabalhos e minicursos.

Aos membros da Banca de Defesa que também participaram da avaliação da pesquisa em outras fases, Professora Doutora Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira e Professora Doutora Bárbara Malveira Orfanó, agradeço a disponibilidade e a oportunidade de enriquecerem o meu trabalho com as suas valiosas contribuições.

À professora Doutora Hilda Simone Henriques Coelho, ao time CELIN e aos participantes desta pesquisa, por terem cooperado com a consolidação da coleta de dados, mesmo em meio às adaptações da rotina com a pandemia COVID-19.

Ao grupo de estudos GELTEAE-UFV, pelas escutas e trocas de diálogos construtivos.

À Universidade Federal de Viçosa, lugar que tenho apreço desde a graduação, agradeço o ensino de qualidade.

À CAPES, pelo apoio financeiro que me concederam.

A Deus, um agradecimento especial por ter me amparado até aqui.

RESUMO

REIS, Luísa Cavalière Talma, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2022. **O ensino da semântica de *to* e *for* para aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira: comparando abordagens explícitas.** Orientadora: Aparecida de Araújo Oliveira.

No campo de ensino-aprendizagem de segunda língua (L2), a investigação da eficácia de diferentes tipos de instruções sempre despertou grande interesse (CELCE-MURCIA, 1991; ELLIS, 2005; BROWN; LEE, 2013; RICHARDS; RODGERS, 2014; dentre outros). As instruções explícitas destacam-se nesse cenário por favorecerem a aprendizagem de categorias complexas (NASSAJI, 2017; ELLIS e SHINTANI, 2014; ELLIS, 2005). Essas categorias relacionam-se àquelas formas que apresentam múltiplos significados (VanPATTEN, 2004) ou evocam domínios conceituais mais abstratos. Esse é o caso das preposições da língua inglesa. As abordagens e metodologias utilizadas tradicionalmente em sala de aula apresentam os sentidos desses elementos como arbitrários, o que implica a memorização como único recurso de aprendizagem. No ensino de inglês como L2 para aprendizes brasileiros, alguns significados serão mais difíceis de serem mapeados pelos falantes. Isso se aplica a *to* e *for*. Esta dissertação tem por finalidade, então, promover um entendimento maior da diferença semântica entre essas duas preposições e a investigação da contribuição de três abordagens de ensino. Apresenta-se uma comparação de resultados advindos de abordagens explícitas aplicadas ao ensino de 7 sentidos de *to* e 10 sentidos de *for*. Para explicar a polissemia desses elementos, utilizou-se como referência teórica principal a Semântica Cognitiva, pois se considera que as suas estruturas semânticas podem ser descritas através de sentidos centrais e estendidos, os quais se relacionam dentro de uma rede polissêmica. Teve-se como base os sentidos apresentados nas redes de polissemia de Tyler (2012) e Mueller (2016). A coleta de dados foi composta por dois grupos de tratamento e um de controle e se consolidou através de Oficinas com a duração de dois dias. O primeiro grupo de tratamento (GT1) recebeu um ensino dedutivo a partir de abordagem pautada na Linguística Cognitiva (LC). Buscou-se seguir as tarefas presentes em Tyler (2012) e explorar o caráter polissêmico das preposições, bem como os contextos espaciais e metafóricos dos sentidos, através da descrição de seus diagramas, os quais exprimem a relação entre o elemento figura e o elemento fundo em cada um dos sentidos que compõem as redes de polissemia. O segundo grupo de tratamento (GT2) teve um ensino explícito indutivo por meio da abordagem *Data-driven learning* (DDL), empregando amostras do *Corpus of Contemporary American English* (COCA). Para essa instrução, utilizou-se uma versão *soft* do DDL que se

espelhou na fórmula pedagógica de Johns (1991). Essa fórmula tem por objetivo possibilitar que os alunos identifiquem padrões linguísticos através das etapas de identificação, classificação e generalização das categorias alvo. Os 17 sentidos alvos foram apresentados aos participantes por meio de linhas de concordância. O grupo controle (GC) recebeu uma instrução dedutiva através de uma abordagem tradicional (TRAD). A instrução desse grupo também seguiu o proposto por Tyler (2012) para esse tipo de abordagem. Essa abordagem assume um caráter arbitrário para a polissemia das preposições. Os mesmos sentidos foram apresentados através de uma lista de usos possíveis. Um teste escrito de completar lacunas foi aplicado aos 34 participantes da pesquisa em três fases: como pré-teste, antes do tratamento; como pós-teste imediato, ao fim do último dia de instrução; e como teste tardio, a partir de 3 meses após o fim da Oficina. Dentro das 34 lacunas gerais presentes nesse único instrumento de coleta de dados, considerou-se nas análises 17 lacunas alvos, que correspondiam aos sentidos ensinados. Os resultados demonstraram que o sentido básico “intenção” da preposição *for* é o mais difícil de ser percebido pelos alunos, pois obteve somente 38% de acerto no pós-teste e 20% no teste tardio. Considera-se que tal dificuldade ocorre porque no português esse sentido da preposição não é marcado, levando os alunos a utilizarem de forma errada a preposição *to* que expressa a noção de direção espacial. Os sentidos que obtiveram mais acertos em termos numéricos foram o sentido básico “de face ao objetivo” de *to* e “resposta desejada” de *for*, identificados por 97% e 94% dos participantes respectivamente. Os sentidos que mais obtiveram ganhos percentuais foram o sentido “limite” de *to* (125%) e “resposta pessoal” de *for* (57,89%). A ANOVA de um fator para a abordagem da LC indicou que ao nível de significância de 5%, houve variação estatística significativa entre o desempenho dos alunos, uma vez que o valor-P foi 0,000588. O grupo GT2 e o GC não foram significativos estatisticamente no contexto específico desta pesquisa ($p=0,097527$ and $p=0,156073$ respectivamente). Entretanto, apresentaram ganhos nos resultados do pós-teste e do teste tardio. As médias gerais do pós-teste e do teste tardio dos grupos de tratamento cognitivo (13,17) e de *Data-driven Learning* (13) foram melhores do que as do grupo tradicional (11,7). Levando em consideração a complexidade da polissemia das preposições, acredita-se que a utilização de abordagens de ensino que explicam a motivação dos sentidos dessas categorias pode ser altamente benéfica para o aprendizado no contexto de aprendizado de inglês como L2 por falantes de português L1.

Palavras-chave: Preposições *to* e *for*. Semântica cognitiva. Ensino e aprendizagem de inglês como L2. Abordagens explícitas. Ensino dedutivo de L2. Linguística cognitiva. Abordagem tradicional. Ensino indutivo de L2. Aprendizado guiados por dados. Redes de polissemia.

ABSTRACT

REIS, Luísa Cavalière Talma, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2022. **Teaching the semantics of TO and FOR to Brazilian EFL learners: comparing explicit approaches.** Adviser: Aparecida de Araújo Oliveira.

The investigation of the effectiveness of different types of instructions has always given rise to great interest in second language teaching and learning (L2) (CELCE-MURCIA, 1991; ELLIS, 2005; BROWN; LEE, 2013; RICHARDS; RODGERS, 2014). Explicit instruction methods are portrayed in this scenario as the ones that can foster the learning of complex categories (NASSAJI, 2017; ELLIS e SHINTANI, 2014; ELLIS, 2005). These categories correspond to those forms that have multiple meanings (VanPATTEN, 2004) or evoke a more abstract conceptual domain. Such is the case of English language prepositions. Their different meanings are regarded as arbitrary in many traditional approaches and methodologies used in the classroom, which means rote learning is often the only resource available. EFL Brazilian learners often face difficulty producing some specific meanings of prepositions in this target language. The pair “to” and “for” can be an example. We assume this fact as a challenge, and this thesis aims to promote a better understanding of the difference between these two prepositions’ semantics and investigate the results of three teaching approaches. After explicitly teaching seven senses of “to” and ten senses of “for”, we compare test results. To promote a better understanding of their polysemy, we base this research on Cognitive Semantics. This theoretical framework describes preposition semantic structure as central and extended meanings related in a polysemy network. The tasks presented to participants were based on the meanings found in Tyler’s (2012) and Mueller’s (2016) polysemy networks. Data collection took place in two treatment groups and one control group in a two-day workshop. The first treatment group (GT1) received deductive teaching based on Cognitive Linguistics. We worked with the same tasks presented in Tyler (2012). Participants explored the prepositions’ polysemy in their spatial and metaphorical usage contexts through diagrams representing the relationship between the figure and ground elements of the meanings. The second treatment group (GT2) received a soft version of the Data-driven learning (DDL) approach through samples from the Corpus of Contemporary American English (COCA). We planned this instruction following the basic procedure for concordance teaching established by Johns (1991). This procedure aims to enable students to perceive linguistic patterns through the stages of ‘identification-classification-generalization’. The seventeen investigated senses of *to* and *for* were presented

in GT2 through concordance lines. The control group (CG) received deductive instruction following a traditional approach (TRAD) using the procedures presented in Tyler (2012). Prepositional polysemy was assumed as highly arbitrary in GC, so the same meanings were presented through a list of possible uses. Thirty-four participants took a written fill-in-the-blank test in three phases: a pre-test before treatment, an immediate post-test at the end of the second day of instruction, and a delayed test after three months. They were supposed to fill in 34 blanks in the test. Subjects' scores on 17 filler items were not used in calculating scores. Only 17 blanks related to the meanings of "to" and "for" were considered in the analyses. The general results of the participants' test showed that the basic meaning "intention" of "for" is the most difficult to be perceived since only 38% of the students answered it correctly in the post-test and 20% in the delayed post-test. This difficulty may result from the fact that Portuguese does not mark this meaning, which leads learners to choose "to" in the face of its spatial direction notion. The "facing a goal" sense of "to" and "desired response" of "for" were the ones that obtained the highest scores, respectively 97% and 94% of correct answers. The senses that obtained the highest average gain were "limit" of "to" (125%) and "personal response" of "for" (57.89%). An ANOVA test was performed on participants' scores in the three tests. At a 5% significance level, only the LC (GT1) group obtained a statistically significant variation between students' performances, with a p-value of 0,000588. Although GT2 and GC results were not statistically significant in the specific context of this research ($p=0,097527$ and $p=0,156073$), they showed gains in the post-test results and the delayed test over the pre-test scores. The overall averages of the post-test and delayed test of the cognitive treatment (13.17) and Data-driven Learning (13) groups were better than those of the traditional group (11.7). Moreover, considering the complexity of the preposition's semantics, we believe that alternative approaches which explore the motivation for the meanings in these categories can be highly beneficial in promoting learning by L1 Portuguese speakers in EFL contexts.

Keywords: Prepositions to and for. Cognitive semantics. Learning and teaching English as L2. Explicit approaches. Deductive L2 instruction. Cognitive linguistics. Traditional approach. Inductive L2 instruction. Data-driven learning. Polysemy networks.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Objeto de estudo e problematização	10
1.2 Objetivos	13
1.3 Objetivo Geral	13
1.4 Objetivos Específicos	13
1.5 Justificativa	13
1.5.1 O ensino explícito	14
1.5.2 O ensino implícito	16
1.5.3 A instrução utilizada nesta pesquisa para o ensino de preposições	17
2 MARCO TEÓRICO	18
2.1 A abordagem Tradicional	18
2.2 A abordagem pautada na Linguística Cognitiva	18
2.2.1 O significado das preposições	21
2.2.2 A polissemia das preposições	22
2.2.3 As Redes Polissêmicas	24
2.3 A abordagem <i>Data-driven Learning</i>	42
2.3.1 A abordagem <i>Data-driven Learning</i> aplicada ao ensino de L2	47
3 METODOLOGIA	51
3.1 Pergunta de investigação e hipóteses	51
3.2 A investigação	52
3.3 Participantes	53
3.4 Instrumento de coleta de dados	56
3.4.1 O pré-teste	56
3.4.2 O pós-teste	57
3.4.3 O teste tardio	58
3.5 A Intervenção	58

3.5.1 As aulas do GT1.....	60
3.5.2 As aulas do GT2.....	65
3.5.3 As aulas do GC.....	71
3.6 Tratamento dos dados.....	73
3.7 Limitações metodológicas	75
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	76
4.1 Contextualização.....	76
4.2 Análise descritiva.....	77
4.2.1 As médias gerais	77
4.2.2 As médias gerais da característica proficiência	78
4.2.3 As médias gerais no pré-teste	79
4.2.4 As médias gerais no pós-teste imediato.....	86
4.2.5 As médias gerais no teste-tardio de cada abordagem	100
4.3 Análise e discussão estatística.....	106
4.3.1 Os resultados da ANOVA	106
4.4 O ensino dos sentidos das preposições <i>to</i> e <i>for</i>	108
5 CONCLUSÕES.....	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A - Teste utilizado como instrumento de coleta de dados	120
APÊNDICE B- Sequência pedagógica Grupo Cognitivo (GT1)	121
APÊNDICE C - Sequência pedagógica do grupo DDL (GT2)	128
APÊNDICE D - Sequência pedagógica grupo Tradicional (GC).....	131
ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	134

1 INTRODUÇÃO

1.1 Objeto de estudo e problematização

O interesse por encontrar maneiras adequadas do ensino de uma segunda língua (L2)¹ faz parte de uma longa tradição de estudos (CELCE-MURCIA, 1991; ELLIS, 2005; BROWN e LEE, 2013; RICHARDS e RODGERS, 2014; dentre outros). Com o intuito de proporcionar uma aprendizagem mais significativa, os professores devem se atentar, constantemente, às práticas pedagógicas que são utilizadas em sala de aula.

Pelo fato de o tipo de instrução utilizada poder influenciar diretamente na aquisição² e no desenvolvimento da interlíngua do aprendiz de L2 (NASSAJI, 2017), é importante verificar a natureza do conteúdo que irá ser ensinado. Essa natureza pode variar quanto ao nível de complexidade. Frente a essa informação, podem surgir questionamentos do tipo: mas não seria a aprendizagem de quaisquer elementos de uma segunda língua complexos? Entende-se, portanto, que a aprendizagem de uma L2 é, por si só, um processo cognitivo complexo, principalmente para os aprendizes adultos, que necessitam se desprender de padrões linguísticos já consolidados em sua L1.

Reconhecer a existência de categorias cuja natureza é mais complexa significa dizer que esses itens lexicais em específico são mais difíceis de serem percebidos em sua totalidade pelos alunos devido à correspondência entre a sua L1 e a L2. VanPatten (2004, p.3) discorre sobre esse assunto ao diferenciar três possibilidades de conexões forma-significado entre línguas, sendo essas: 1) uma forma codificando um significado; 2) uma forma codificando múltiplos significados no mesmo contexto ou em contextos diferentes e 3) múltiplas formas codificando o mesmo significado. O autor afirma que as “formas que possuem múltiplos significados são mais complexas”³. Têm-se como exemplo desse caso os itens abstratos e polissêmicos. Para esses tipos de padrões linguísticos, a instrução adotada será uma ferramenta essencial na tentativa de otimizar um mapeamento adequado entre a L1 e a L2. Sendo assim, a instrução

¹ Emprega-se neste estudo o termo segunda língua (L2) de acordo com a concepção de Gass e Mackey (2011): “(1) learning in both second and foreign language environments, (2) learning in both classroom and naturalistic settings, and (3) learning a second language as well as learning a third, fourth, language, and so on.”. Este termo será utilizado como sinônimo de Língua Estrangeira (LE), assim como o termo primeira língua (L1) se equivalerá à língua materna (LM).

² Considerando a distinção de Krashen (1981) entre os conceitos “aprendizagem” e “aquisição”, sendo o primeiro denominado como um processo intencional que resulta em conhecimento explícito e, o segundo, o processo inconsciente que produz resultados incidentais através de conhecimento implícito, faz-se importante mencionar que esta pesquisa diz respeito a aprendizagem de duas formas linguísticas: *to* e *for*.

³Tradução própria de: “Forms that have multiple meanings are more complex” (VanPATTEN, 2004, p.3)

explícita é considerada por Nassaji (2017) como a mais propícia de ser utilizada em sala de aula.

Tendo em vista que o processo de aquisição de uma nova estrutura linguística envolve muitas variáveis, tanto o tipo de instrução, bem como a abordagem pela qual é aplicada, favorecem ou dificultam a aprendizagem de determinado aspecto de uma L2. Brown e Lee (2015, p.16) diferenciam os conceitos de ‘abordagem’, ‘método’, ‘metodologia’ e ‘técnica’. Esse último, de acordo com os autores, refere-se aos exercícios, tarefas e atividades utilizadas em sala de aula. Já os métodos dizem respeito ao conjunto de especificações desse contexto a fim de atingir determinado objetivo linguístico. Envolve a identificação do sequenciamento de materiais e os papéis do professor e aluno. A metodologia é classificada como práticas pedagógicas no geral. Os autores salientam que quaisquer considerações envolvidas no questionamento de “como ensinar?” referem-se a esse conceito. Já a abordagem relaciona-se às posições teóricas e crenças sobre ensinar e aprender línguas, sobre os alunos, os fatores institucionais e sociais, os propósitos de um curso e a sua aplicabilidade em um contexto educacional específico.

Essas abordagens podem ser indutivas ou dedutivas. Gollin (2010, p.88) propõe que as abordagens dedutivas envolvem um raciocínio de aplicação de uma regra geral à instâncias específicas e acontece quando o professor apresenta aos alunos explicações explícitas sobre determinado conteúdo que são, posteriormente, aplicados a exemplos. As indutivas, em contrapartida, envolvem a inferência de um contexto particular para o contexto geral. Ao utilizá-la, a intenção do professor é que os alunos consigam induzir as regras a partir da exposição à língua. Visto que o processamento do *input* (insumo linguístico)⁴ só poderá ser desencadeado se antes ocorrer o *noticing*⁵, como defende Schmidt (1990), quando se trata de categorias complexas (como, por exemplo, as preposições), os professores devem considerar, caso optem por alguma abordagem indutiva, em conciliar recursos estratégicos para potencializá-lo e, possivelmente, consolidar a aprendizagem de determinada estrutura-alvo por parte dos alunos. Sendo assim identificar os diferentes sentidos das preposições através dessas abordagens pode se tornar um desafio.

As preposições são categorias fechadas, o que acarreta a alta frequência desses itens na língua, o que traz implicações para a sua semântica. Dependendo da abordagem teórica utilizada, podem ser consideradas de sentidos vago ou altamente polissêmicas. Como

⁴ Os termos “*input*” e “*insumo*” são utilizados neste trabalho alternadamente.

⁵ Este conceito cunhado em Schmidt (1990) se relaciona ao processo de se tornar consciente.

consequência, tornam-se um exemplo de categorias complexas e são classificadas, inclusive por falantes estrangeiros de proficiência avançada, como difíceis de serem aprendidas, especialmente com relação aos significados que expressam nessa língua alvo (WIJAYA e ONG, 2018). São complexas porque, enquanto parte das relações básicas representadas por essas categorias são oriundas de suas configurações espaciais, outros de seus usos menos prototípicos possuem uma representação não-espacial. Esses sentidos mais abstratos tornam mais difícil a sua aprendizagem e, de acordo com Ellis e Shintani (2014, p.104), representam esse nível de dificuldade por serem adquiridas mais tardiamente pelos aprendizes. Além disso, a maioria dos contextos de ensino de inglês como L2 assume as preposições como idiossincráticas (HUNG et al, 2018). Como consequência, esse conteúdo linguístico será, normalmente, decorado e apresentado apenas através de listas de usos possíveis. Prioriza-se, então, um ensino explícito, porém, pautado em uma abordagem tradicional que não atribui relevância às relações entre os sentidos da categoria.

Frente a esse problema, muitos professores de línguas podem se questionar sobre qual seriam, então, os outros caminhos e alternativas que poderiam ser adotadas em sala de aula no ensino de preposições. Optar por explicações como as presentes em Lindstromberg (2010) e Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), cujos fundamentos atribuem ênfase à semântica e ao seu caráter metafórico, pode se tornar uma opção. Além disso, os trabalhos recentes de Hung et. al (2018), Jahan (2017) e Wijaya e Ong (2018) exploram como esse processo de aprendizagem das preposições pode ser simplificado, ou, mais elucidado, através do diálogo entre a instrução explícita com a abordagem dedutiva apoiada na Linguística Cognitiva (LC) ou por meio da abordagem indutiva de *Data-driven learning* (DDL). Os resultados obtidos demonstraram que essas últimas duas abordagens são mais adequadas do que a tradicional para o ensino e para a aprendizagem de preposições da língua inglesa⁶. Este estudo pretende ser o primeiro em contexto brasileiro a comparar essas abordagens. A pesquisa descrita a seguir busca compreender e aplicar a três grupos de alunos alguns dos aspectos envolvidos nas práticas e contextos pedagógicos de ensino e aprendizagem de L2, especificamente direcionado às preposições *to* e *for*, categorias que apresentam dificuldades para o aprendiz brasileiro de inglês como L2. Pretende-se, então, utilizar como referência teórica principal a Semântica Cognitiva, pois considera-se que a estrutura desses elementos linguísticos pode ser descrita através de sentidos centrais e estendidos, que se relacionam através de uma rede polissêmica (TYLER,

⁶ Ressalta-se que ambas as abordagens não são redutíveis somente ao ensino de preposições, pois podem ser aplicadas a quaisquer conteúdos linguísticos que se relacionam ao ensino de línguas.

2012). Sendo assim, o interesse principal desta dissertação está no aprendizado dos significados dessas palavras.

1.2 Objetivos

1.3 Objetivo Geral

Esta pesquisa objetiva comparar a significância de três abordagens aplicadas à instrução explícita das preposições *to* e *for* do inglês como L2 para aprendizes brasileiros, sendo a primeira através do ensino dedutivo por meio da Linguística Cognitiva, a segunda pautada no ensino indutivo do *Data-driven learning* e a terceira através de uma abordagem tradicional. Trata-se de um estudo quantitativo, baseado no resultado dos aprendizes em três testes.

1.4 Objetivos Específicos

Para cumprir com o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

1. Testar o nível de conhecimento dos aprendizes sobre o uso das preposições;
2. Proporcionar o ensino explícito das preposições *to* e *for* para os aprendizes brasileiros de inglês como L2;
3. Testar e comparar os níveis de significância das abordagens explícitas de ensino dedutivo-explicativa (baseada na Linguística Cognitiva), indutiva (*Data-driven Learning*) e tradicional no ensino das preposições *to* e *for* para aprendizes brasileiros.
4. Verificar o efeito das abordagens na aprendizagem dos diferentes sentidos das preposições alvo.

1.5 Justificativa

A fim de se saber quais os modelos de ensino de inglês como L2 são mais propícios para o ensino e a aprendizagem das preposições *to* e *for* por aprendizes brasileiros, realizou-se uma busca inicial na literatura sobre o tema. Essa primeira sondagem levou a dois diferentes tipos de instruções que podem ser adotados no contexto de ensino de gramática e vocabulário: o ensino explícito e o ensino implícito⁷. Os seguintes trabalhos, que realizam uma comparação entre os três tipos de ensino, serão explorados nos tópicos seguintes com o intuito de diferenciá-

⁷ Entende-se que, paralelamente à discussão sobre as instruções para o ensino de L2, existem os tipos de conhecimento (implícito e explícito) que podem resultar desse contexto de exposição do aprendiz. Entretanto, é importante ressaltar que esse não será o foco desta pesquisa e não deve ser confundido com o ensino explícito e ensino implícito, os quais são o foco desta seção.

los conceitualmente. Logo após, nos parágrafos finais desta seção, apresenta-se a justificativa para a realização desta pesquisa adotando um ensino explícito.

1.5.1 O ensino explícito

A instrução explícita na visão de Ellis (2005, p.13) requer que os aprendizes de L2 prestem atenção deliberada a uma forma-alvo, conseguindo identificá-la e aprendê-la. O seu papel é definido em Ellis e Shintani (2014, p.83) como o de proporcionar o aprendizado intencional nos alunos, ajudando-os a desenvolverem o conhecimento explícito⁸. Eles evidenciam que a abordagem dominante pela qual esse tipo de ensino é aplicado em sala de aula de L2 é o PPP (*present-practice-produce*)⁹. Em Nassaji (2017, p.206) este ensino é classificado como o que fornece aos alunos informações claras, com explicação sobre certas regras da língua e seu funcionamento, chamando atenção direta para as formas linguísticas. Ainda de acordo com o autor, o ensino explícito deve se manifestar em conjunto com diversos métodos, sejam esses tradicionais ou integrados a um contexto comunicativo, apresentados de uma forma indutiva ou dedutiva. Através de uma meta-análise de pesquisas sobre aquisição de gramática de segunda língua, ele salienta que situações nas quais as estruturas das categorias que estão sendo estudadas são mais complexas e, conseqüentemente, menos propensas a serem notadas pelos alunos por meio do ensino implícito, a instrução explícita se torna um mecanismo mais adequada em proporcionar aprendizagem (p.209).

Ellis e Shintani (2014, p.104) afirmam que a eficácia dessa instrução explícita vai depender da escolha da estrutura alvo. Eles também reconhecem a sua possível efetividade quando dirigida ao ensino de estruturas complexas. Tendo em vista que os autores classificam as preposições como elementos complexos, com usos que são adquiridos mais tardiamente pelos aprendizes, supõe-se que o seu ensino através de uma instrução explícita possa se tornar mais eficaz. Essa passagem dialoga com Jahan (2017), o qual desenvolve um estudo sobre o ensino de preposições do inglês como L2 amparado pela Linguística Cognitiva e, através dos

⁸ Dentre as discussões sobre aquisição de segunda língua mediada pelo ensino reconhece-se a existência de dois tipos de conhecimento linguístico que diferem entre si: o conhecimento explícito e o conhecimento implícito. Enquanto o primeiro diz respeito ao conhecimento sobre uma L2 que é consciente e verbalizável (como, por exemplo, explicações metalinguísticas), o segundo é intuitivo e não verbalizável, se relaciona com a competência comunicativa do aprendiz de L2 e se equivale ao conhecimento que se tem sobre a L1 (LOWEN e SATO, 2019, p.6-8). Um dos grandes questionamentos nessa área é: seria o ensino explícito capaz de resultar somente em conhecimento explícito ou também em conhecimento implícito da L2? As respostas variam de acordo com diferentes hipóteses, mas Ellis e Shintani (2014, p.105) afirmam a existência de evidências que esse tipo de instrução, seguido de prática subsequente e exposição contínua da estrutura alvo em situações comunicativas pode vir a contribuir para o desenvolvimento gradativo do conhecimento implícito por parte do aprendiz.

⁹ Optou-se por utilizar o termo original tendo em vista que esta abordagem é majoritariamente conhecida por professores de L2 através da sigla. A tradução correspondente seria “apresentar-praticar-produzir”.

resultados obtidos, ressalta que esse tipo de instrução se torna a ideal para ensinar elementos com a mesma complexidade dessa categoria.

Para o ensino explícito de vocabulário, Yaghoubi e Seyyedi (2017, p.3-4) apresentam o ensino explícito como capaz de permitir aos alunos aprender “com consciência”. Para isso, o professor deve apresentar claramente quais são: 1) os objetivos de aprendizagem, 2) as habilidades a serem desenvolvidas e 3) as estruturas alvo que serão apresentadas no decorrer da instrução. Podem servir como material de apoio: as listas de palavras, apostilas ou manuais. Além disso, a instrução explícita é considerada como base para a utilização de métodos de ensino-aprendizagem conscientes, pois descreve detalhadamente o tipo de aprendizado em que os aprendizes são inseridos e estão diretamente envolvidos.

Com base em evidências teóricas, Boontam e Phoocharoensil (2018) postulam que, no caso da instrução explícita, pode ocorrer de os aprendizes se sentirem sobrecarregados com muitas formas gramaticais sendo explicitadas, as quais raramente atendem às suas necessidades comunicativas e não proporcionam o uso da linguagem na “vida real”. Os autores apresentam a possibilidade de realizar um ensino explícito majoritariamente centrado no aluno, através de metodologias que utilizem como princípio a abordagem indutiva DDL, em que o professor possuirá um papel secundário, como um guia. Com relação ao ensino explícito direcionado às preposições, os autores alegam que, muitas vezes, a abordagem DDL é utilizada para apresentar somente uma visão geral da categoria alvo, sem explorar regras adicionais para alguns contextos particulares. Nesse sentido, Wijaya e Ong (2018) encorajam os professores de inglês como L2 a utilizarem uma metodologia baseada na Linguística Cognitiva em instruções explícitas desses elementos, para codificarem tanto os principais significados quanto os seus aspectos funcionais.

Mesmo demonstrando a sua eficácia em diferentes pesquisas, Ellis (2005, p.14) reconhece ser necessário ter cautela ao afirmar que a instrução explícita é melhor do que a implícita para o ensino de L2, tendo em vista de que, na meta-análise de estudos explícitos realizada por Norris e Ortega (2000 *apud* ELLIS, 2005, p.14), apesar de esta ter sido significativamente mais efetiva do que a implícita, não se analisou a produção dos falantes em contextos comunicativos, e o ensino implícito, em grande parte, era aplicado de maneiras restritivas. Sendo assim, Ellis afirma que as instruções explícitas podem demonstrar ser mais efetivas quando o aprendizado é medido através do desempenho em testes (p.16), que é o caso do estudo desenvolvido neste trabalho. Entretanto, o autor afirma que esse ensino pode promover ganhos na aprendizagem e usos com mais acurácia de certas estruturas desde que os aprendizes tenham começado previamente a adquiri-las e estejam em um estágio de desenvolvimento linguístico correspondente para recebê-las.

Em resumo, assim como afirmam Ellis e Shintani (2014, p.104), avaliar a eficácia da instrução explícita para o ensino de gramática e vocabulário de L2, e mais especificamente, das preposições, envolve muitas questões. Entretanto, alguns estudos aqui mencionados demonstram a sua eficácia nesse contexto, principalmente quando se trata de categorias mais complexas (NASSAJI, 2017).

1.5.2 O ensino implícito

Diferente do anterior, Ellis (2005, p.13) apresenta o ensino implícito como a instrução que exige inferências por parte dos alunos sobre o funcionamento de determinada forma alvo, sem consciência de qual seja essa, o que Ellis e Shintani (2014, p.83) entendem como o tipo de ensino que promove uma aprendizagem incidental¹⁰. Nassaji (2017, p.206) postula que, ao utilizar a instrução implícita, o professor não tenta conscientizar os alunos sobre o que devem aprender, não chamará atenção direta para as formas linguísticas e regras relacionadas à categoria alvo. Sendo assim, esse tipo de ensino consiste em engajá-los em atividades que proveem *input* com o conteúdo alvo e oportunidades de utilizar essas formas no *output*.

Rahman e Ab Rashid (2017) ressaltam que esse tipo de instrução é visto como mais flexível e dinâmico, pois requer um envolvimento por parte do aluno na forma de interação em atividades comunicativas. Na orientação implícita, o principal foco se dá na fluência ao invés da acurácia. Sendo assim, quanto mais o aprendiz consegue produzir significados na L2, mais eficiente tal instrução se torna. Além disso, os autores salientam que a aprendizagem de gramática por este viés tende a ocorrer naturalmente, por se relacionar com o mesmo processo de aquisição de estruturas da língua materna (L1), que são inconscientemente recebidas (p.2).

Entretanto, o ensino implícito pode se tornar um empecilho quando o foco são os padrões linguísticos com um nível elevado de abstração (LOEWEN e SATO, 2017, p.7), tendo em vista que há possibilidade de não ocorrer *noticing* por parte dos alunos e, como consequência, não haver possibilidade de avanços na interlíngua. Sendo assim, Nassaji (2017) afirma que a instrução implícita não se mostra como uma boa alternativa a ser adotada nesse contexto, pois os aprendizes podem não conseguir perceber o que é necessário para haver uma compreensão ideal da forma alvo da aula.

Yaghoubi e Seyyedi (2017, p.3-5) enfatizam que o ensino implícito de gramática promove autonomia por parte dos aprendizes, porque os instiga a ser independentes em relação ao tema proposto pelo professor. Esse ensino é realizado de uma forma indireta, integrada a

¹⁰ Tradução de *incidental learning*.

tarefas comunicativas com foco no aluno. Outro ponto que contrasta com a instrução explícita é que, na orientação implícita, os alunos “aprendem sem consciência”, retendo as informações incidentalmente. Os autores enfatizam que o ensino implícito é um dos métodos mais ricos de aprendizagem por se basearem na realização de tarefas que, para atingir um propósito comunicativo relacionado a uma categoria alvo, devem ser direcionadas com muita cautela e destreza pelos professores.

1.5.3 A instrução utilizada nesta pesquisa para o ensino de preposições

Considerando que este estudo pretende contribuir com o entendimento acerca do ensino e da aprendizagem das preposições *to* e *for* por falantes nativos de português do Brasil, aprendizes de inglês como L2, diante das duas correntes instrucionais delimitadas nesta seção, a presente pesquisa se apoiará nos moldes fornecidos pela instrução explícita, a qual vem se comprovando como base pedagógica eficiente para o ensino de categorias complexas (NASSAJI, 2017; ELLIS e SHINTANI, 2014).

Isso posto, conceitos que a cercam serão necessários para o desenvolvimento teórico do estudo, que pretende contribuir como fomento metodológico aos professores de inglês como segunda língua e apresentará o seu diferencial relativo às pesquisas existentes por comparar, em conjunto com a instrução explícita, duas abordagens distintas que serão exploradas nos tópicos seguintes. A primeira, dedutiva, apoia-se no quadro teórico da Linguística Cognitiva (LC), e outra, indutiva, é baseada no *Data-driven learning (DDL)*. Portanto, a realização desta pesquisa justifica-se por algumas razões: a possibilidade de auxiliar falantes brasileiros de inglês como L2 a distinguirem os usos de *to* e *for* ao mapearem a preposição “para” do português para o inglês; compensar a falta de estudos brasileiros que apliquem a abordagem da Linguística Cognitiva e a de *Data-driven Learning* no ensino explícito dessas categorias; suprir a não identificação de trabalhos nacionais que as utilizem no mesmo estudo e comparem o seu efeito no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

Assim sendo, esta dissertação organiza-se da seguinte forma: o capítulo 2 dá início à revisão de literatura acerca das abordagens: primeiro, a tradicional, seguida da abordagem pautada na Linguística Cognitiva e, por final, a de *Data-driven Learning*; o capítulo 3 consiste na apresentação da metodologia aplicada em cada fase da coleta de dados deste estudo ; o capítulo 4 contém a apresentação e a discussão dos resultados obtidos, seguido da confirmação das hipóteses e resposta à pergunta de pesquisa; o capítulo 5, por sua vez, diz respeito às considerações finais, bem como as implicações e sugestões para estudos futuros.

2 MARCO TEÓRICO

Apresenta-se, na primeira parte deste capítulo, uma breve descrição sobre a abordagem tradicional de ensino das preposições. Na segunda parte, inicia-se a discussão sobre a abordagem pautada na Linguística Cognitiva, seguida por uma definição sobre o significado das preposições de acordo com a Semântica Cognitiva, a polissemia das preposições, o conceito de Rede Polissêmica e suas implicações, e as redes polissêmicas de *to* e *for*. Na terceira parte, caracteriza-se a abordagem *Data-Driven Learning* e sua aplicação ao ensino e aprendizagem de L2.

2.1 A abordagem Tradicional

A instrução explícita com a abordagem dedutiva tradicional tem sido majoritariamente utilizada no ensino das preposições da língua inglesa. Caracteriza-se pelo ensino da categoria linguística através de listas de regras, tradução, figuras vivas e padrões presentes em apostilas pedagógicas. Nas perspectivas de Jahan (2017), Hung et al (2018), Wijaya e Ong (2018), Boontam et al (2018), a grande questão por trás dessa abordagem é conceituar as preposições como possuidoras de um caráter arbitrário. Portanto, o conceito “tradicional”, nesta pesquisa, diz respeito ao valor atribuído à categoria alvo. Como consequência dessa característica, o ensino ocorre de forma isolada e fragmentada. Sendo assim, os aprendizes devem memorizar e praticar os diferentes usos de cada preposição para conseguirem obter uma aprendizagem minimamente significativa, classificando-as em segmentos distintos como, por exemplo, preposições de lugar, preposições de tempo etc.

Considerando que as preposições são elementos linguísticos de alta complexidade, desafiadoras e difíceis de serem aprendidas, Wijaya e Ong (2018) destacam que o possível problema em adotar a abordagem explícita tradicional se deve à maneira simplista muitas vezes empregada, que não permite englobar os diversos os seus diversos usos, principalmente quando existe a possibilidade do emprego de mais de uma preposição em um mesmo contexto e no que concerne os significados metafóricos.

2.2 A abordagem pautada na Linguística Cognitiva

A Linguística Cognitiva (LC) é um arcabouço teórico que busca compreender o modo como conceitualizamos e percebemos a experiência de mundo, bem como a manifestação dessas conceitualizações na linguagem (LANGACKER, 1987). Os seus fundamentos vêm ganhando cada vez mais espaço no ensino e aprendizagem de L2 devido ao seu caráter

explicativo (TYLER, 2012; TYLER e EVANS, 2003), e torna-se uma ferramenta valiosa quando aplicada ao ensino por relacionar a cognição humana como parte indissociável da linguagem.

Ao optar pela LC para um maior entendimento das preposições *to* e *for*, esta pesquisa irá se distinguir da noção saussuriana de arbitrariedade do signo linguístico. Portanto, para entender como a LC se consolida como abordagem para o ensino dessas categorias, alguns conceitos que constituem a essência de seu quadro teórico devem ser introduzidos previamente. A *Tese Simbólica* proposta por Langacker (1987 e outros) proporciona um novo olhar à linguagem, pois “cada elemento componente possuirá um significado”, e “cada construção gramatical se reduz a uma configuração de estruturas simbólicas”. A língua será simbólica por natureza. Isso significa que, ao invés de evocar um objeto no mundo real, tal unidade simbólica convencionalizada, constituída por um polo semântico e um polo fonológico, evoca uma estrutura conceptual (OLIVEIRA, 2009, p.23). Como consequência, considera-se que o significado não é estático, mas dinâmico, corporizado e configurado em diferentes domínios (SILVA, 2006, p. 59), contrapondo-se ao viés estruturalista e ao gerativista. Para exemplificar, Evans e Greens (2006) explicam que se pegarmos, por exemplo, a imagem de um gato (*cat*), estrutura semântica já convencionalizada na língua inglesa e, pareá-la ao polo fonológico [ˈkæt], não nos referimos a somente um referente particular no mundo, mas criamos uma imagem mental, que deriva das nossas percepções e são consequências das nossas experiências. Essas experiências se integram a essa imagem mental e dão origem um conceito que, conseqüentemente, une-se à unidade simbólica “gato”. Portanto, os significados que os falantes reproduzem na superfície da língua refletem o seu sistema conceptual particular, que, basicamente, é o reflexo da forma como ele representa a sua realidade e vivência (TYLER e EVANS, 2004).

Nesse cenário, como elementos linguísticos, *to* e *for* podem ser caracterizados unidades simbólicas cujos polos semânticos individuais constituem-se através de redes de polissemia. Sob a ótica da LC, contrastando com abordagens explícitas dedutivas tradicionais, essa categoria linguística é encarada de uma maneira diferente, tendo em vista que não se atribui a ela um caráter arbitrário. Tyler e Evans (2003) argumentam que as preposições passam a ser vistas como categorias lexicais polissêmicas, uma vez que os vários sentidos que podem denotar são, na verdade, relacionáveis entre si. Através de uma instrução que segue os preceitos da LC, espera-se que, para cada uma das preposições, os aprendizes sejam auxiliados a compreender a sua semântica e, por conseguinte, a relação entre esses diferentes sentidos que constituem a sua

rede polissêmica, tendo acesso tanto aos significados mais transparentes quanto aos mais opacos.

Esses diferentes sentidos das preposições podem representar cenas espaciais ou não espaciais. Littlemore (2009, p.13) enfatiza que, ao observá-las, o falante tem uma perspectiva particular. Sendo assim, alguns aspectos de uma cena conceitualizada serão mais salientes do que outros, seja devido ao seu interesse sobre eles, ou, até mesmo, devido à posição de quem que está vendo essa cena acontecendo.¹¹ Então, a autora complementa que ao utilizar a língua, o falante também irá direcionar atenção a certos aspectos que refletem esse ponto de vista¹². Esse fenômeno é reconhecido na LC como *construal*. Seu entendimento é importante porque passa-se a compreender que, muito mais do que o uso da língua propriamente dito, há uma necessidade de considerar qual é a perspectiva do falante e como isso afetará na sua expressão das cenas espaciais, as quais denotam as relações entre duas entidades.

Essas entidades são denominadas figura (ou trajetor) e fundo (ou marco). Dizer que um elemento assume o papel de figura ou trajetor é caracterizá-lo como o menor, mais móvel e detentor do foco de atenção, enquanto o elemento que assume a posição de fundo ou marco é maior, menos móvel e utilizado para a localização do menor (TALMY, 2000). Ao longo desta dissertação, utiliza-se os termos “figura” e “fundo”.

Para explicar como esses dois elementos se relacionam nos diferentes sentidos das preposições *to* e *for*, que são consideradas duas partículas espaciais cuja cena é representada pelo elemento figura orientado em direção ao fundo, utiliza-se como a principal base teórica desta pesquisa o trabalho de Tyler (2012, p.130-165). Nos tópicos seguintes, será possível observar que a relação entre os elementos fundamenta a explicação sobre os diferentes significados das preposições alvo.

Levando em consideração o que é afirmado por Wijaya e Ong (2018) de que a aquisição de diferentes preposições com significados muito parecidos e abstratos são um dos principais motivos de dificuldade de aquisição pelos aprendizes de L2, a abordagem da LC atua como um facilitador no entendimento de sua polissemia. É possível explorar as redes polissêmicas, bem como os seus diagramas, em uma metalinguagem acessível, sem que os aprendizes tenham conhecimento prévio desse campo teórico, em decorrência de a Gramática Cognitiva atribuir um valor diferenciado à aprendizagem de estruturas simbólicas. Apesar de, assim como as

¹¹ Interpretação de: “When we observe a particular scene or event, we always observe it from a particular perspective. Some aspects of the scene will be more noticeable than others, either because of the position from which we are viewing it, or because we are perhaps more interested in those aspects.” (LITTEMORE, 2009, p.13)

¹² Interpretação de “Language also provides different ways of directing attention to certain aspects of the thing that we are talking about, and reflects different viewpoints.” (LITTEMORE, 2009, p.13)

abordagens tradicionais, ter por objetivo demonstrar o uso correto dessas regras, ao invés de enfocar nas longas listas que devem ser memorizadas pelos aprendizes e se concentrar na violação de regras arbitrárias, essa gramática, que é a base da abordagem LC, atribui valor à “generalizações sobre uma série de expressões linguísticas” (ACHARD, 1997, p.164 *apud* PUTZ, 2007, p.1140)¹³, assumindo que as estruturas sintáticas de uma língua “estão sujeitas a uma explicação semântica, como formas que simbolizam significados” (TAYLOR, 1993 *apud* PUTZ, 2007, p.1140). Sendo assim, o ensino é voltado, então, para a aprendizagem significativa dos sentidos das categorias lexicais que este trabalho enfoca.

2.2.1 O significado das preposições

Tyler e Evans (2003) esclarecem que os significados derivam de interações complexas entre as experiências que os falantes vivenciam no mundo real e os processos conceituais que as criam e organizam de modo significativo (p.36). Ainda ressaltam que, seguindo um modelo de categorias clássicas, as categorias lexicais são definidas de forma limitada em teorias linguísticas tradicionais, na forma de condições necessárias e suficientes (p.31) que se configuram como atributos listáveis, independentes de quaisquer processos cognitivos. Em contraste, os autores apresentam a perspectiva da LC como uma abordagem que se diferencia principalmente por apresentar o léxico como categorias que são “parte constituinte de uma rede de associações forma-significado altamente elaboradas e complexas” (p.31). Sendo assim, cada forma se relaciona a uma rede semântica ou a um *continuum* de processos cognitivos. Essa concepção contribui com o entendimento sobre como ocorrem os processos de extensão semântica. Uma das motivações para a sua ocorrência é, de acordo com Oliveira (2009, p.69), a “maneira como nossa cognição lida com esquemas imagéticos”. A autora explicita que:

Em função de sua estrutura e propriedades, os esquemas têm um papel proeminente na geração de novos sentidos. Esquemas são constituídos por uma estrutura interna ou *gestalt*, que comporta elementos dispostos conforme uma dada configuração. (OLIVEIRA, 2009, p.69)

Com base em Langacker (1987 e outros), a autora acrescenta (p. 68) que a produção de novos significados está atrelada a uma série de habilidades cognitivas, incluindo a capacidade do falante de conceitualizar uma única cena de maneiras distintas e, ainda, a de imaginação, como, por exemplo, criar metáforas e metonímias conceituais. Eventualmente, através do

¹³ Tradução própria de: “[...] *the Cognitive Grammar conception of a grammatical rule takes the form of a constructional schema, a generalization over a set of linguistic expressions.*” (ACHARD, 1997, p.164 *apud* PUTZ, 2007, p.1140).

entrincheiramento pelo uso na comunidade linguística, esses processos acabam por constituir o significado das formas linguísticas. Esses processos constituem os múltiplos significados das preposições aqui estudadas, assumindo seu caráter de formas polissêmicas. Para isso, a próxima seção discorre sobre a conceituação de polissemia, principalmente a de *to* e *for*.

2.2.2 A polissemia das preposições

Como mencionado, atribui-se, neste texto, grande relevância a uma das principais características das preposições: sua natureza polissêmica. Para facilitar o entendimento sobre essa afirmação, apresenta-se, a seguir, uma explicação sobre o conceito de polissemia.

Silva (2006, p. 31) destaca o reconhecimento explícito da polissemia pela LC como um dos fatores que influenciou o sucesso desse quadro teórico. Sendo assim, assume-se, nesta pesquisa, a polissemia como o fundamento de uma das abordagens de ensino utilizadas, considerando que este estudo lida com a dificuldade dos aprendizes em face dos diferentes sentidos das referidas preposições. Para esse autor, a polissemia é um fenômeno em que dois ou mais sentidos de uma palavra são associados a uma única forma linguística, e, principalmente, são relacionados entre si (p.10). A LC se sobressai no tratamento dado à polissemia por apresentar explicações sobre essas associações com base em construtos bem estabelecidos, tais como os níveis de especificidade, a extensão semântica, a metáfora e a metonímia.

Seguindo essa definição, Oliveira e Good God (2017, p. 16) apresentam o contraste entre polissemia e outros dois fenômenos linguísticos: a monossemia e a homonímia. O primeiro “ocorre quando uma palavra ou expressão linguística tem apenas um sentido, e as diferenças de significado, se houver, são elaboradas pela interpretação do contexto”. O segundo se associa à “existência de dois signos linguísticos com a mesma forma fonológica e/ou gráfica, com significados distintos não relacionados”.

Tendo em vista que “a polissemia é um conceito intrinsecamente problemático” (SILVA, 2006, p.33), diferenciá-la dos outros dois fenômenos é essencial. Para exemplificar a monossemia tem-se a palavra ‘estetoscópio’ (substantivo masculino) que significa unicamente um “instrumento para auxiliar a escuta de ruídos internos do organismo na ausculta cardíaca e respiratória”. A homonímia ocorre em ‘verão’ (verbo) e ‘verão’ (substantivo), que se distinguem não somente em sua classificação gramatical, como também em seus significados. Ao utilizar ‘verão’ enquanto verbo, o falante se refere à “forma verbal do verbo *ver*, nomeadamente a terceira pessoa do plural do futuro do indicativo”, enquanto, como substantivo, refere-se a uma das quatro estações do ano. Isso significa que essas duas palavras

coincidem pela mesma grafia, entretanto, não há uma relação semântica entre elas. Já as palavras polissêmicas (como as preposições aqui tratadas), por sua vez, implicam a existência dessa relação semântica (p.47).

Silva (2006) também ressalta que a polissemia é um dos efeitos do fenômeno da prototipicidade, o qual, por sua vez, fundamenta a ideia de categorização segundo a LC. A categorização é um processo essencial à cognição humana, através do qual os falantes agrupam entidades semelhantes em classes específicas (FERRARI, 2011). O modelo de categorização prototípica foi consolidado por Rosch (1972). Ferrari (p. 41) explicita que, neste modelo, os protótipos são conceituados como os membros que mais refletem a redundância da categoria como um todo.

As preposições *to* e *for* possuem usos mais prototípicos – (1) e (2) – que contrastam com usos mais periféricos – (3) e (4). Esses exemplos seguem os presentes em Tyler e Evans (2003, p.151-153) e Tyler (2012, p.136).

(1) *Jane walked to school* / Jane foi a pé para a escola. ¹⁴(p.136)

(2) *She prayed for a miracle* / Ela rezou por um milagre. (p.153)

(3) *Chris and Katherine are married to each other* / Chris e Katherine são casados entre si (p.151)

(4) *Susan bought the gown for Carol* / Susan comprou o vestido para Carol. (p.153)

Considerar (1) e (2) como os mais prototípicos das preposições *to* e *for* significa dizer que eles são os que mais e melhor representam o seu uso. Na rede polissêmica, são considerados como os sentidos centrais pelos quais os demais se originam. Sendo assim, um aprendiz de inglês como L2 conseguiria mapear esses usos das preposições com uma maior facilidade. Por ser cognitivamente mais saliente, um sentido central tende a ser utilizado para exemplificar essa relação da cena espacial, pois, de acordo com Oliveira e God Good (2017, p.16), esse é a “origem de extensões semânticas que geram os demais por meio de processos cognitivos, como a metonímia e a metáfora”. Em contrapartida, assumir (4) e (5) como exemplos mais periféricos, implica em uma maior dificuldade dos aprendizes L2 em identificarem qual preposição deveriam ser utilizadas nesses contextos, pois são sentidos menos evidentes de *to* e *for*. Sendo assim, essa variedade de sentidos será sistematizada em uma rede polissêmica, objeto de discussão do próximo tópico. Nessas redes, encontram-se distribuídos usos com diferentes graus de prototipicidade,

¹⁴Todas as sentenças que exemplificam os sentidos são de tradução própria.

2.2.3 As Redes Polissêmicas

As redes polissêmicas das preposições *to* e *for* fundamentam a elaboração dos materiais que serão aplicados na intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa. Muitos dos sentidos estendidos/periféricos das redes polissêmicas são considerados mais difíceis de ser adquiridos por um falante de L2, pois correspondem a relações não-espaciais, e portanto, se tornam menos salientes de serem percebidos. Neste estudo serão utilizadas as definições presentes majoritariamente nas redes polissêmicas formuladas por Tyler (2012), cujos diferentes sentidos de *to* e *for* são sistematizados e explicitados.

Existem diferentes modos de representar uma determinada categoria lexical polissêmica, uma delas é a partir do modelo de redes. Originalmente desenvolvido por Langacker (1987), o *Modelo de Rede Esquemática* de polissemia apresenta uma configuração capaz de incluir relações de categorização em termos de esquema/instância e em termos de sancionamento de novos usos (OLIVEIRA e GOOD GOD, 2017, p.16). Esses esquemas são abstrações formadas por padrões recorrentes em nossa experiência, os quais compõem nossa memória e estruturam toda a nossa cognição. Oliveira (2009, p. 65) esclarece que, no modelo de rede Langackeriano, esse sancionamento pode ser apresentado de forma total ou parcial. Enquanto na primeira ocorrência têm-se um contexto em que o “uso apresenta compatibilidade completa com o padrão (unidade convencionalizada)”, o sancionamento parcial, mais recorrente do que o anterior, ocorre quando o novo uso não é compatível com o padrão ou esquema de nível superior hierarquia.

De forma complementar à rede esquemática, Tyler e Evans (2003) consolidam o modelo de *Redes Polissêmicas* de significados. Esses autores buscam esquematizar de forma sistemática a 1) representação apropriada do sentido primário de determinada categoria e 2) as relações entre os sentidos dessa categoria. Como em todas as redes polissêmicas na LC, as de Tyler são formuladas de maneira motivada (LAKOFF, 1987, p.91 passim), apresentando conexões entre os sentidos prototípicos e periféricos que, teoricamente, resultam da percepção do falante de conexões comunicativamente úteis. Essas são explicações que fazem sentido, de alguma maneira, para o aprendiz, permitindo-lhe entender, com mais clareza, grupos de sentidos e os sentidos individuais. Na seção seguinte será possível associar esse conceito às preposições *to* e *for*, na maneira que Tyler (2012) representa e organiza os diferentes sentidos das preposições.

2.2.3.1 As Redes Polissêmicas de *to* e *for*

No ensino tradicional de inglês como L2, os significados das preposições tendem a ser considerados arbitrários. Por vezes, muitas das relações básicas ensinadas através da instrução tradicional explícita remetem somente às representações das configurações espaciais, o que faz que certos usos abstratos e menos salientes difíceis de ser explicitados sejam, conseqüentemente, difíceis de ser adquiridos por um aprendiz de L2.

Por conseguinte, observou-se, na prática de ensino de inglês como L2, que a aquisição de *to* e *for* por aprendizes brasileiros é problemática, mesmo para aqueles com maior nível de proficiência. Além disso, essas duas preposições representam uma proto-cena similar (cf. seção 2.2.3.1.1) como ponto de partida de sua rede de polissemia. Todos os significados apresentados nas discussões a seguir serão utilizados como base do planejamento dos materiais de todas as aulas da coleta de dados, no grupo de controle e nos dois grupos de tratamento.

Para melhor compreender a semântica dos dois termos, busca-se apoio em Tyler e Evans (2003), Tyler *et al* (2010), Tyler (2012) e Mueller (2016). Esses autores determinam que o significado central de *to* e *for* envolve uma cena espacial central onde a figura está orientada em direção ao fundo. Esse sentido central é o que Tyler e Evans (2003, p. 52) denominam “proto-cena” da preposição e que dá origem aos demais sentidos da rede. Trata-se da representação de uma abstração de cenas espaciais às quais o falante se expõe repetidas vezes, e são associadas a cada “preposição ou a cada partícula”. Fazem parte dessa abstração dois elementos: um concebido como figura e outro como fundo. Existe, entre eles, uma relação específica que define suas configurações. No caso específico de *to* e *for*, por exemplo, essa relação seria: o elemento figura está orientado em direção ao elemento fundo.

Apesar da similaridade entre essas duas preposições, elas se distinguem em relação ao elemento fundo a que a figura se associa, o que lhes atribui um status distinto e, conseqüentemente, diferentes sentidos. Pode-se dizer, então, que essas categorias lexicais possuem múltiplos sentidos que se relacionam de uma forma motivada. Em certos contextos, parecem compartilhar significados e podem codificar cenas estáticas ou com movimento em que há o mesmo senso de orientação.

Em sentenças como (5), (6), (7) e (8) (TYLER; EVANS, 2003, p.146) *to* e *for* poderão ser utilizados. Porém, deve-se ter em mente que, apesar dessa possibilidade, os significados expressados são diferentes:

(5) *He ran to the hills.*/ Ele correu para as colinas.

(6) *He ran for the hills.*/ Ele correu para as colinas.

(7) *The timekeeper whistled/ gestured/ signaled to the referee.*/ O cronometrista assobiou/ gesticulou/ sinalizou para o árbitro.

(8) *The timekeeper whistled/ gestured/ signaled for the referee.* / O cronometrista assobiou/gesticulou/ sinalizou para o árbitro.

Para explicar os diferentes significados que as preposições são capazes de representar em um mesmo contexto, Tyler e Evans (2003) apresentam os conceitos de meta primária (*primary goal*) e meta indireta (*oblique goal*), que são indispensáveis para se entender a diferença entre esses dois elementos linguísticos. Ao utilizar a preposição *to*, o fundo assume o papel de meta primária, o que não acontece com a preposição *for*, onde o fundo será um meio para chegar a um fim (meta indireta), e não é o objetivo principal. Assume, neste, uma natureza secundária. Sendo assim, “*hills*” (colina), por exemplo, seria o fundo (e meta primária) da figura “*he*” (ele) na sentença (5), enquanto em (6) esse mesmo local seria somente uma meta indireta e meio secundário para obter o objetivo final, que não está expresso explicitamente na sentença¹⁵. Essa informação pode ser inferida devido à utilização da preposição específica de cada frase.

Outro aspecto que diferencia a utilização das duas preposições é a intencionalidade, conceito que é associado a *for*, mas não é aplicável a *to*. Para dar suporte a essa hipótese, Tyler e Evans (2003) ressaltam que, em frases cuja figura é uma entidade não animada (como um balão a gás, por exemplo), não existe uma intencionalidade ou propósito, fazendo-se apropriado o uso da preposição *to*, visto que *for* requer uma figura que tenha intenção e propósito.

Em contrapartida, em frases como (9), o uso de *to* se torna agramatical (*), de acordo com os autores (p.147), pelo fato de os verbos desse movimento codificarem processos intencionais e necessitarem, como colocado, um destino particular (nesse caso, “*store*”). Tyler e Evans (2003) salientam, então, componentes que demonstram a intencionalidade do elemento figura. Isso torna o uso de *for* adequado nessas situações, como demonstrado em (10).

(9) * *Mary set out/started/left/ to a store/ Mary partiu/ foi/saiu para uma loja (p.147)*

(10) *Mary set out/started/left/ for a store / Mary partiu/ foi/saiu para uma loja (p.147)*

Se não for considerado que esses verbos se relacionam com processos intencionais, a utilização das preposições em sentenças como as acima seria alvo de confusão e dúvida para

¹⁵ Por exemplo, em um contexto em que a figura (nesse caso, “*he*”) precisa escapar de algum perigo e pode-se inferir que ela necessita ir para as colinas para ganhar segurança, a frase “*he ran for the hills*” soaria a mais adequada do que “*he ran to the hills*”, pois deixa implícito que “*hills*” é somente a meta indireta da figura, que tem a intenção de atingir esse objetivo final (que não está explícito mas pode ser inferido).

aprendizes brasileiros. Os demais sentidos presentes na rede semântica de *for* se relacionam com a noção de propósito, que se torna o elemento chave para representar a sua proto-cena. Isso possibilita uma melhor visualização e entendimento acerca do fenômeno que as envolvem.

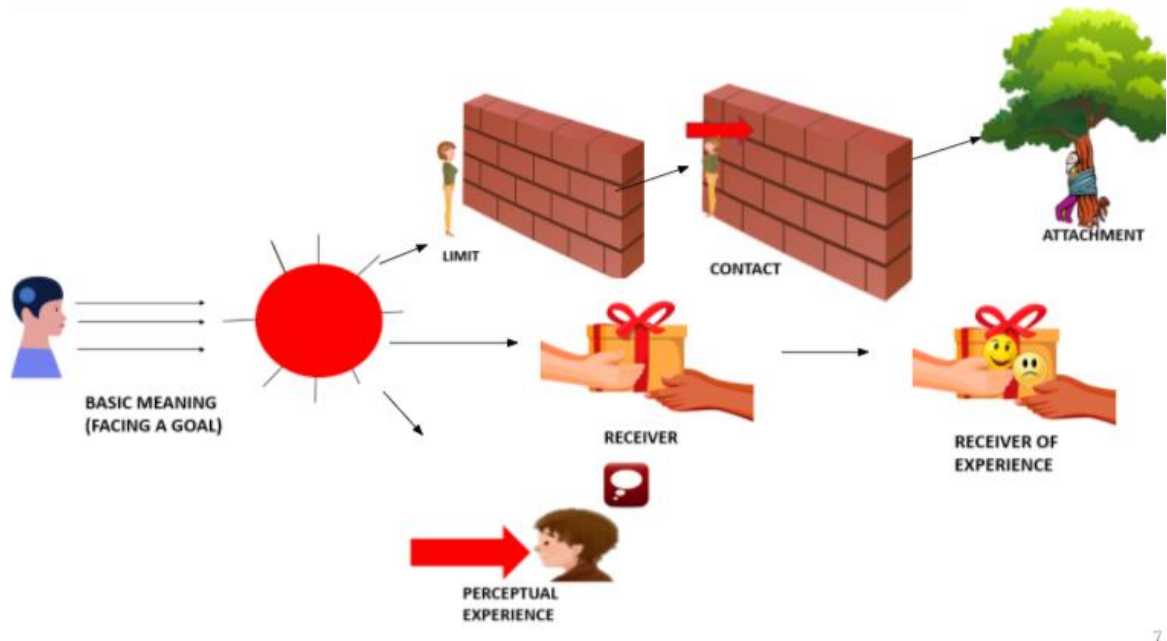
Nos tópicos seguintes, apresenta-se os sentidos presentes nas redes polissêmicas das preposições *to* e *for*, que fundamentam o material desenvolvido e aplicado aos três grupos da coleta de dados. Esses sentidos foram elencados visando atender às especificidades do cronograma desta pesquisa. Para isso, utilizou-se as redes polissêmicas de Tyler (2012) em conjunto com dois sentidos de *for* presentes Mueller (2016).

2.2.3.1.1 Os sentidos da preposição *to*

As descrições seguintes se relacionam à rede polissêmica de *to* apresentada por Tyler (2012). Os princípios aqui mencionados foram desenvolvidos por Tyler e Evans (2003). Serão apresentados 7 sentidos cujos rótulos são: 1) *Basic Meaning – Facing a goal* (de face para um objetivo), 2) *Limit* (limite), 3) *Contact* (contato), 4) *Attachment* (aderência), 5) *Receiver* (receptor), 6) *Receiver of Experience* (receptor de experiência) e 7) *Perceptual Experience* (experiência perceptual).

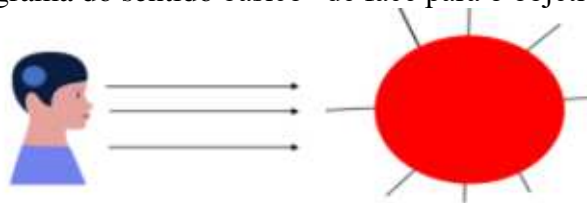
Tyler (2012) apresenta essa rede no mapa de sentidos a seguir. É possível observar que cada um deles está sendo sistematicamente representado e acompanhado por uma imagem. Essas imagens são os diagramas que buscam demonstrar a relação existente entre o elemento figura com o elemento fundo¹⁶:

¹⁶ Esses dois conceitos foram explicitados na seção anterior. Durante as explicações dos sentidos de *to* e *for* desta seção, ambos serão mencionados. Entretanto, na aplicação do tratamento do grupo cognitivo, optou-se por substituir esses termos técnicos “figura” e “fundo” por “elemento F” e “elemento G.”

Figura 1- Mapa de sentidos da preposição *to*

Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.137)

O sentido básico – de face para o objetivo (*Facing a goal*) designa uma cena espacial que exprime a relação da figura (elemento F) orientada em direção ao fundo (elemento G). Nesse sentido prototípico, que Tyler denomina como central, o fundo representa o objetivo primário. Devido a esse senso de orientação, em sentenças como (11), está envolvido uma percepção de direcionalidade:

Figura 2 - Diagrama do sentido básico “de face para o objetivo” de *to*

Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.137)

(11) *Jane walked to school/ Jane caminhou para a escola* (p.136)

No caso acima, pode-se inferir que Jane (figura) tem o objetivo de terminar o movimento na escola (fundo). No diagrama, o elemento figura orientado está sendo representado pela face, enquanto o elemento fundo é caracterizado pela esfera irradiando linhas. Essas linhas se associam à noção adicional de que o elemento fundo é, também, o objetivo final. Essa configuração espacial específica pode ser presumida porque, na maioria das

circunstâncias, quando as pessoas (ou animais) se movem, ou têm a intenção de se mover para algum destino ou objeto, elas orientam os seus corpos em direção a eles. Portanto, entende-se que a figura é tipicamente quem inicia a ação. Existe a possibilidade de inferir essa proto-cena com o mesmo efeito em contextos estáticos como em (12):

(12) *The worshipper faced to the east*/ O adorador estava voltado para o leste (p.136)

O verbo da sentença (*faced*) induz à interpretação de uma cena sem movimento. Mesmo assim, o senso de direcionalidade se mantém. Tyler argumenta que Langacker (1987) discute essa situação em termos de fluxo de energia. O autor representa a energia sendo originada na figura (o adorador) fluindo para um dissipador, que é o fundo (o leste) (LANGACKER, 1987 *apud* Tyler, 2012, p.136). Tendo em vista um dos pressupostos básicos de dinâmica de forças, entende-se que todo movimento que representa uma transferência de determinada entidade de um ponto a outro envolve um começo, um caminho a ser percorrido e um ponto final (p.136). Na língua inglesa, a preposição *to* irá prototipicamente representar o ponto final.

Considerando que as preposições são elementos relacionais e raramente se manifestam de forma isolada em determinado contexto, a partir desse uso situado da proto-cena, os falantes de L2, em situações comunicativas reais, atribuem novos significados à forma linguística que vão se convencionalizando (p.137). Esses significados são denominados por Tyler (2012) como os sentidos estendidos.

Na rede polissêmica de *to*, é possível observar alguns grupos de sentidos estendidos que se interrelacionam. Quando o fundo representa o limite de certa atividade realizada pela figura, tem-se, então, o sentido de limite (*Limit*), expresso em (13):

Figura 3- Diagrama do sentido “limite” de *to*



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.137)

(13) *The swimmers swam to the opposite side of the pool*/ Os nadadores nadaram para o lado oposto da piscina (p.141)

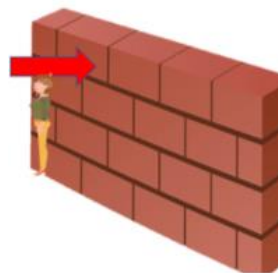
A ideia desse sentido se relaciona ao fato de que, quando o limite é atingido, não existe a possibilidade de ir adiante. No caso acima, em uma competição de natação, por exemplo, o objetivo final dos nadadores é atingir o lado oposto o mais rápido possível. Assim que o fazem, a única opção que possuem é voltar para o lado inicial, pois existe um limite físico nessa atividade que os impede de ultrapassar o lado oposto. Esse sentido também pode ser mapeado metaforicamente para contextos mais abstratos como em (14):

(14) *Einstein pushed his ideas **to** their logical limits.*/ Einstein levou suas ideias ao seu limite lógico (p.141)

Sendo “*Einstein*” a figura e, “*their logical limits*”, o fundo, pode-se interpretar que ele atingiu o seu limite fazendo o máximo que poderia naquele momento. No diagrama, o fundo desse sentido seria representado pela parede de tijolos enquanto a figura, pelo corpo ao seu lado.

O terceiro sentido da preposição *to* é rotulado como contato (***Contact***), representado no diagrama pela seta vermelha. Tyler (2012, p.141) apresenta como explicação para esse sentido a noção de que quando a figura tem de se movimentar em direção ao fundo, pode existir, ao atingir o objetivo, um contato ou proximidade entre os elementos. Isso explica a utilização da preposição em (15):

Figura 4- Diagrama do sentido “contato” de *to*



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.137)

(15) *Shoulder **to** shoulder.*/ Ombro a ombro (p.141)

A autora afirma que uma consequência natural ou efeito funcional de dois objetos/entidades estarem em contato é que eles podem ficar anexados um ao outro, desenvolvendo o sentido de aderência (***Attachment***) presente em (16):

Figura 5- Diagrama do sentido “aderência” de *to*



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.137)

(16) *This guy is tied to the tree. He is attached to the tree.* / Esse homem está amarrado à árvore. Ele está amarrado à árvore. (p.141)

Na frase acima, “*guy*” (homem) é a figura, e “*tree*” (árvore), o fundo, que estão presentes no diagrama do sentido. Levando em consideração a direcionalidade na proto-cena de *to*, o sentido ‘aderência’ explica o motivo pelo qual alguns verbos da língua inglesa, conceptualmente conectados a substantivos orientados, como em (17), que indiquem algum tipo de ligação física, são acompanhados desta preposição.

(17) *Jean tacked the message to the bulletin board.* / Jean pregou a mensagem no quadro de avisos. (p.141)

Esse sentido de aderência tem sido metaforicamente mapeado pelos falantes de língua inglesa para falar de estados ou situações mais abstratas (p.142), como apego emocional. Para nós, falantes brasileiros, é interessante entendê-lo porque, principalmente para construir sentenças iguais a (18), é comum utilizarmos, erroneamente, a preposição *with*, por influência da língua materna (casar-se com). Ter o conhecimento de que o sentido de ‘aderência’ se aplica à preposição *to* faz com que erros comuns iguais a esse sejam evitados:

(18) *Steven is married to Sandy.* / Steven é casaco com Sandy (p.142)

Existe, nessa sentença, uma correlação experiencial¹⁷ que se relaciona ao contexto de que, quando duas pessoas são casadas, provavelmente, serão sempre vistos fisicamente juntos. A transferência desse domínio físico para um domínio mais abstrato de aderência convencionalizou-se na língua inglesa.

O próximo sentido apresentado por Tyler é o ‘receptor’ (*Receiver*). Esse sentido será relacionado a contextos em que o final do movimento de transferência será outra entidade ao invés de um lugar, demonstrado em (19):

Figura 6- Diagrama do sentido “receptor” de *to*



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.137)

(19) *Frank gave the present to Charles.* / Frank deu o presente para Charles (p.138)

No caso acima, “Charles” representa o fundo e vivencia o recebimento de um objeto. Sendo assim, a preposição *to* enfatiza que o ponto final (*endpoint*) do movimento será outra pessoa. Tyler (2012, p. 138) representa o diagrama desse sentido por uma mão transferindo um presente para outra. O presente é a figura, enquanto o fundo, é o receptor. No contexto aqui discutido deve ser ressaltado que emoções são frequentemente conceitualizadas como objetos, na metáfora básica presente na língua inglesa EMOÇÕES SÃO OBJETOS. A LC advoga a favor dessa representação porque um dos processos cognitivos humanos mais comuns envolve pensar sobre experiências e conceitos abstratos em termos da nossa experiência com o mundo físico-espacial. Então, estendemos a língua do mundo físico para falar sobre emoções ou processos cognitivos, como se fossem objetos materiais (LAKOFF; JOHNSON, 1980 *apud* TYLER, 2012, p.139), como em (20):

(20) *Juliette gave her love to Romeo/ Juliette deu o seu amor para Romeu.* (p.138)

¹⁷ De maneira simples, a correlação experiencial demonstra de que forma consolidamos experiências que vivemos através de um significado. Nós transferimos essas experiências para a língua. Tyler e Evans (2003, p.33-35) exploram alguns exemplos como: a correlação de elevação vertical e aumento de quantidade, como na frase ‘*the stock market is rising*’ (p.33).

Pode-se interpretar que “*love*” seria a figura da sentença e recebe os atributos típicos de um objeto em movimento. Em contrapartida, Romeu, a pessoa que o recebe, é o fundo. Sendo assim, pode-se dizer que a preposição *to* indica o receptor dessa emoção, elemento que é representado no diagrama por *emojis*.

Em seguida, Tyler apresenta um padrão similar ao do sentido ‘receptor’ (*Receiver*), mas que faz referência a comportamentos ou experiências que afetam a outra pessoa. Daí emerge o sentido ‘receptor de experiência’ (*Receiver of experience*). Neste, o fundo continuará sendo uma segunda entidade, mas entende-se que há um movimento de comportamentos de A para B, que pode ser melhor visualizado em (21). A preposição *to* irá marcar esse recebimento de experiências e comportamentos. Tyler (2012, p.139) ressalta que alguns adjetivos que acompanham a preposição são: *nasty*, *mean* e *kind*. Eles atuam como metonímias porque resumem uma série de ações e comportamentos tomados pelo sujeito da frase e se diferenciam de, por exemplo, *mad*, porque este último representa uma reação emocional, sentido que está presente na rede polissêmica da preposição *at*.

Figura 7- Diagrama do sentido “receptor de experiências” de *to*



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.137)

(21) *Cathy is nice to Ralph.*/Cathy é agradável com Ralph (p.140)

O último sentido que Tyler (2012) apresenta na rede polissêmica de *to* é o de ‘experiência perceptual’ (*Perceptual Experience*). Na concepção da autora, os falantes de língua inglesa também utilizam padrões similares para falar sobre o resultado de experiências perceptuais (como, por exemplo, *ver/seeing*, *sentir/feeling*, *cheirar/smelling*, *escutar/hearing*) assim como falam para falar do movimento de entidades no mundo físico-espacial. Sendo assim, surge uma outra metáfora: EXPERIÊNCIAS SÃO OBJETOS. O resultado dessas experiências é representado pela figura, enquanto a pessoa que a vivência é o fundo. Será possível perceber em frases como (22) que os sujeitos fazem um julgamento sobre o resultado dessas experiências perceptuais:

Figura 8- Diagrama do sentido “experiência perceptual” de *to*



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.137)

(22) *This bread tastes good to me./* Esse pão tem um gosto bom para mim (p.139)

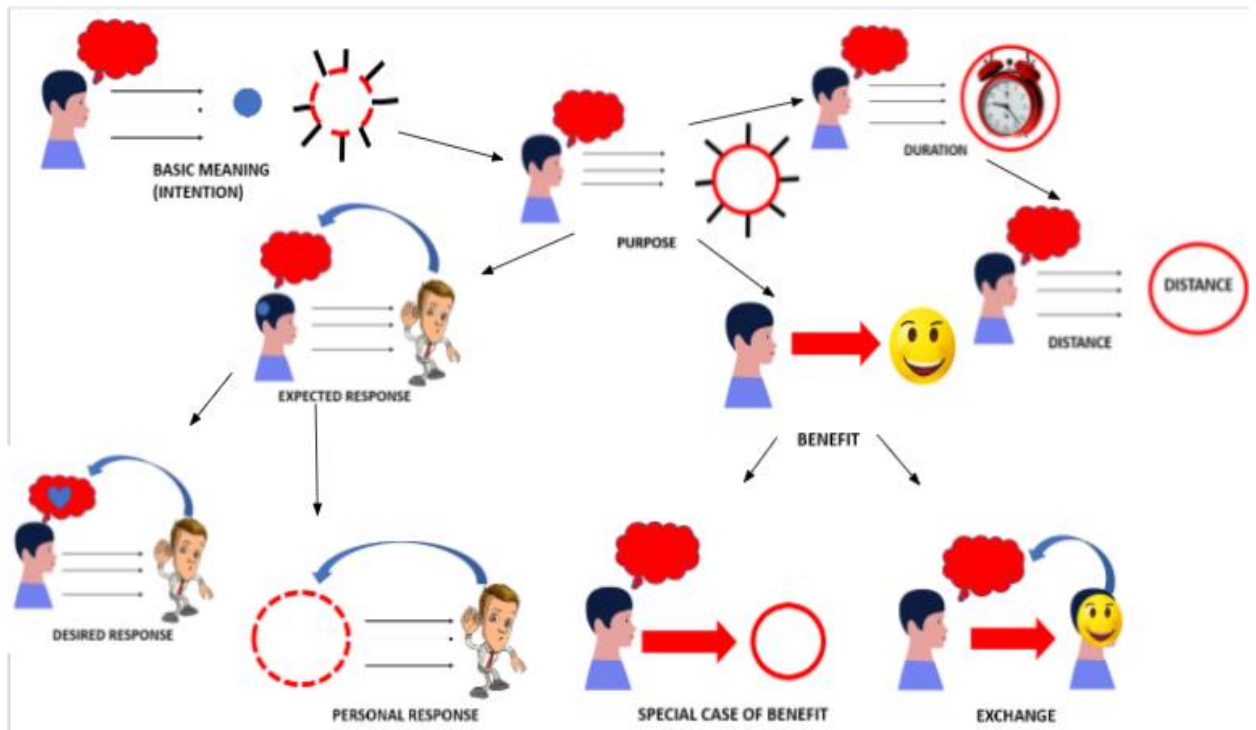
Um aspecto interessante desse sentido é a possibilidade de ser estendida para falar de reações ou conclusões sobre situações mais abstratas que dizem respeito à percepção interna do sujeito. Sendo assim, o estímulo não é mais um objeto do mundo físico como o “pão” da sentença anterior, mas algo mais abstrato, como um plano ou uma situação que envolve um julgamento ou emoção como em (23):

(23) *The plan sounds good to me./* O plano soa bem para mim (p.140)

As explicações desta seção foram utilizadas no grupo cognitivo da coleta de dados de uma maneira mais simples, sem os termos técnicos da LC. Todos os sete diferentes sentidos presentes na rede polissêmica de Tyler (2012) foram aplicados na formulação dos planos de aula de todos os grupos, sendo adequados, obviamente, às abordagens utilizadas. No próximo tópico, apresenta-se os sentidos relacionados à preposição *for*.

2.2.3.1.2 Os sentidos da preposição *for*

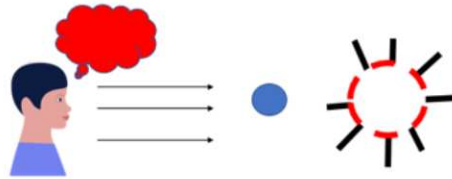
Os rótulos dos sentidos presentes na rede polissêmica de *for*, apresentados por Tyler (2012), em conjunto com outros dois – 9 e 10- presentes em Mueller (2016) são: 1) *Basic Meaning- Intention* (intenção), 2) *Purpose* (propósito), 3) *Expected Response* (resposta esperada), 4) *Personal Response* (resposta pessoal), 5) *Desired Response* (resposta desejada), 6) *Benefit* (benefício), 7) *Special case of benefit* (caso especial de benefício), 8) *Exchange* (troca), 9) *Duration* (duração) e 10) *Distance* (distância). Os 10 significados foram consolidados na seguinte rede polissêmica:

Figura 9- Mapa de sentidos da preposição *for*

Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.145)

O sentido básico ‘intenção’ (*intention*) representa uma cena espacial similar a do sentido básico de *to*: a figura (representada pela face), está orientada em direção ao fundo (representada pela esfera irradiando linhas). Observando o diagrama, é possível perceber que a figura é simbolizada como pensando em algo. Ela é caracterizada por Tyler (2012, p.143) como sendo a portadora de intenções, representada pela nuvem vermelha. Uma outra diferença que pode ser elencada quando se compara *for* a *to* é o pequeno círculo azul. Esse círculo representa uma meta intermediária, que vai ser necessária para a figura conseguir atingir uma meta final (fundo). A noção-chave para o entendimento desse sentido básico de *for* é que a meta final nem sempre será explicitada/verbalizada na frase, mas está predicada ao se atingir a meta intermediária. Ou seja, há uma intenção por parte do elemento figura, quem inicia o movimento, que é preexistente à sua ação. Sendo assim, representa-se no diagrama, através das linhas pontilhadas vermelhas na esfera maior, esse objetivo final que não necessariamente será expresso na sentença, mas, devido a utilização de *for*, pode ser inferido. Isso permite uma interpretação mais ampla de frases como (24)

Figura 10- Diagrama do sentido básico “intenção” da preposição *for*



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.145)

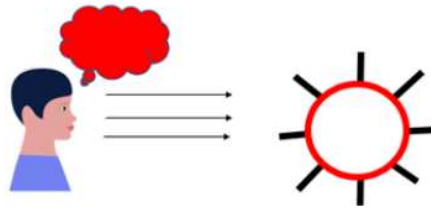
(24) *Head for the hills!* // Vá para as colinas! (p.144)

Tendo em mente a concepção apresentada, entende-se que o local *hills* não seria o objetivo final da figura, e sim, a representação de um objetivo intermediário (círculo azul do diagrama) para conquistar o objetivo final que não está explícito na frase, mas poderia ser, por exemplo, ganhar segurança ao atingir as colinas. A intencionalidade pode ser inferida pela utilização da preposição *for*. O fundo é representado no diagrama pelo círculo de linha pontilhada vermelha. Sendo assim, esse é o principal contraste que pode demonstrar, de forma prática, como ambas preposições diferem entre si.

Aplicando *to* ao mesmo contexto, *hills* passaria a ser o objetivo final, tão quanto o ponto final de movimento do elemento F. Interessante perceber que, no português, as duas possibilidades com *to* e *for* seriam traduzidas como “para”. Entretanto, se tivessem que expressar o conteúdo da sentença “Vá para as colinas!” na língua inglesa os aprendizes brasileiros talvez nem pensariam na preposição *for* para esse contexto, porque geralmente associam o movimento/destino para um lugar somente com a preposição *to*. Por isso, é necessário reconhecer que *for* também pode ser utilizado como representação dessa mesma cena espacial (que envolve direcionamento, orientação, movimento, locomoção para algum lugar), mas o sentido será diferente do expressado com *to*.

Apesar de o sentido básico de *for* ser ‘intenção’ (*Intention*), não é o mais utilizado pelos falantes. O sentido de ‘propósito’ (*Purpose*) ganha o lugar de destaque dessa preposição. Ele indica uma mudança no *construal* da cena (na interpretação ou perspectivação) nos moldes de Langacker (1987), visto que o foco volta a ser, novamente, no objetivo final, e o objetivo intermediário sai do cenário (perceba que no diagrama não há mais o círculo azul, e a linha vermelha não é mais tracejada, mas, sim, contínua). Então, em situações como (25), a preposição já irá marcar o propósito final da atividade, que é expresso diretamente sem a presença de um objetivo intermediário:

Figura 11- Diagrama do sentido básico “intenção” da preposição *for*



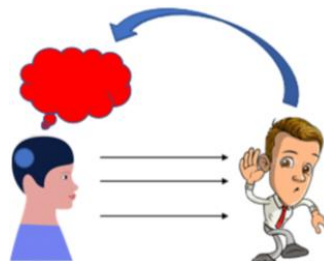
Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.145)

(25) *We went **for** dinner!* // Nós fomos para o jantar! (p.144)

A figura da sentença (*we*) inicia a atividade/movimento (marcada pelo verbo “*went*”) com o propósito explícito de ter o jantar (*dinner*). Essa interpretação pode ser inferida devido ao uso da preposição *for*. No diagrama, esse fundo (*dinner*) será o círculo irradiando linhas. A preposição *to* poderia facilmente ser adicionada como colocado de *went*, mas, nesse caso, não se faz necessária devido a utilização de *for*, pois mesmo que tivesse um local especificado (como por exemplo em “*we went out to a restaurant for dinner*”), o lugar (*restaurant*) representaria apenas um objetivo intermediário, e o enfoque principal, mesmo assim, seria o propósito para terem ido a esse lugar. Esse sentido irá originar os demais presentes na rede polissêmica de *for*.

No sentido ‘resposta esperada’ (*Expected Response*), o propósito ainda pode estar em destaque, mas é representado pela necessidade de um elemento como figura que realize uma ação ou resposta esperada por parte de um elemento como fundo. Em exemplos como (26), espera-se uma interação entre os sujeitos da cena, que é simbolizada no diagrama pela seta azul:

Figura 12 - Diagrama do sentido “resposta esperada” da preposição *for*



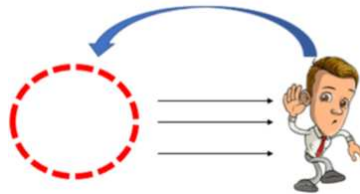
Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.145)

(26) *I called **for** the police.* // Eu liguei para a polícia (p.146)

Essa interação parte do fundo (*police*), que é a segunda fonte de energia, indo de volta à figura (neste caso, “I”). Entende-se que, ao ligar para a polícia, há preexistente uma expectativa de resposta por parte do fundo. Ou seja, espera-se que algo seja feito a respeito de determinada solicitação.

O sentido de ‘resposta pessoal’ (*Personal Response*) também marca uma mudança na interpretação da cena. Em (27), nota-se que a preposição marca uma resposta pessoal vinda do fundo. Tyler (2012, p.148) analisa que, nesse caso, um comentário é feito sobre uma habilidade ou intenção de atingir um propósito. Assim como no sentido anterior, o elemento que representa o fundo é, aqui, o foco principal. Isso significa que, como representado no diagrama, é o elemento que faz o julgamento e, ao mesmo tempo inicia a ação. Portanto, nesse caso, não há obrigatoriedade da figura ser necessariamente outra pessoa. Pode ser uma área de conhecimento, um acontecimento geral etc. Por isso, têm-se somente um círculo vermelho pontilhado no diagrama para representa-la.

Figura 13 - Diagrama do sentido “resposta pessoal” da preposição *for*



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.145)

(27) *Math is difficult for me!* / Matemática é difícil para mim (p.148)

Na frase acima, o fundo (*me*) faz um julgamento sobre uma disciplina (*math*) que representa a figura. A utilização de *for* implica a seguinte interpretação: para essa pessoa em específico, matemática pode ser difícil. Entretanto, isso não é uma regra geral, tendo em vista que matemática, para outros, é uma disciplina fácil. Esse sentido de ‘resposta pessoal’ assemelha-se ao ‘receptor de experiências’ de *to* em (28) e (29), contextos que também podem ser confusos para aprendizes brasileiros:

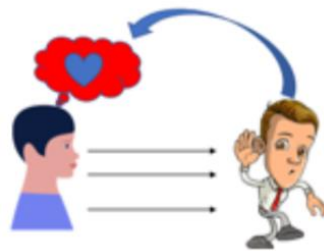
(28) *My wife is good for me.* / Minha esposa é boa para mim.

(29) *My wife is good to me.* / Minha esposa é boa para mim.

Apesar de a tradução ser idêntica para as sentenças, os sentidos reproduzidos na língua alvo são diferentes. Na primeira, a utilização de *for* demonstra que o foco deve ser atribuído ao julgamento/resposta pessoal do elemento que representa o fundo (*me*) sobre o elemento que representa a figura (*my wife*). Sendo assim, entende-se que, para quem está reproduzindo esse enunciado, a companheira está de bom tamanho. Na segunda, por conta da preposição *to*, esse foco tem que ser direcionado ao adjetivo “*good*”. Efatiza-se, então, um conjunto de comportamentos (bons) que a esposa realizou para o fundo (*me*), receptor dessas atitudes.

Para o último sentido desse grupo, ‘resposta desejada’ (*Desired Response*), que muito se assemelha ao ‘resposta esperada’ como no exemplo (26), a entidade que corresponde ao **fundo** será algo/alguém que a figura estará desejando. Pode ser tanto uma pessoa, quanto uma profissão, alimento. O ponto de partida dessa cadeia é uma emoção, simbolizada pelo ícone de coração no diagrama. Por isso, *for* pode ser utilizado em (30):

Figura 14- Diagrama do sentido “resposta desejada” da preposição *for*



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.145)

(30) *She's desperate for a job.* Ela está desesperada por um trabalho. (MUELLER, 2016, p.19)

O sentido de ‘benefício’ (*Benefit*) é utilizado para expressar casos em que uma ação é realizada para beneficiar ou ajudar alguém. A preposição *for* irá marcar a entidade beneficiada, indicada no diagrama pelo *emoji* sorrindo. Pode-se dizer que há uma correlação entre um destinatário específico e uma ação proposital. Em frases como (31), percebe-se então que a ação de estar fazendo o bolo vincula-se ao pensamento de destiná-lo a uma pessoa específica, no caso, o “papai” (fundo):

Figura 15 - Diagrama do sentido “benefício” da preposição *for*

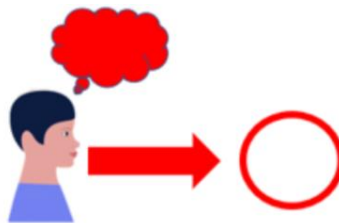


Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.145)

(31) *We are making a cake for daddy.*/ Nós estamos fazendo um bolo para o papai (p.154)

Em ‘caso especial de benefício’ (*Special case of Benefit*), há uma singela diferença do sentido anterior. Neste, o fundo não será necessariamente um indivíduo beneficiado por uma ação específica como em (31). Por isso, o *emoji* sorrindo do diagrama prévio foi substituído por uma esfera de linha vermelha para representar que algo está sendo beneficiado, mas não é, como “*daddy*” da sentença anterior, uma pessoa em particular. Para entendê-lo melhor, deve-se observar (32):

Figura 16- Diagrama do sentido “caso especial de benefício” da preposição *for*



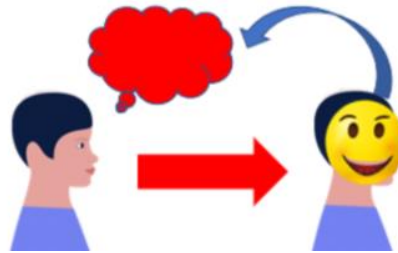
Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.145)

(32) *Having enough food is essential for people’s health.*/ Ter comida o suficiente é essencial para a saúde das pessoas. (p.149)

Na sentença acima tem-se um exemplo claro desse sentido. É possível observar que existe algo sendo beneficiado (*people’s health*) que representa o fundo da cena, mas essa ideia faz parte de um plano geral. Esse plano geral será a figura (*having enough food*). Esse mesmo sentido se aplica em: “*water is essential for life/ água é essencial para a vida*”, pois já que a vida, fundo, é beneficiada pela figura, água, deve-se utilizar a preposição *for*.

O sentido de ‘troca’ (*Exchange*) de *for* também é igualmente utilizado pelos falantes. Nele, o elemento G pode ser beneficiado ou não. Visa-se representar uma troca entre elementos como em (33) e (34):

Figura 17 - Diagrama do sentido “troca” da preposição *for*



Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.145)

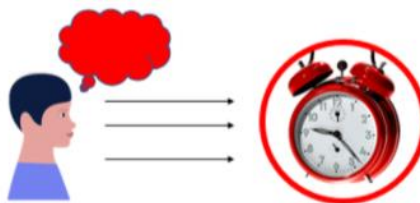
(33) *Usually, Irini teaches this class, but today Dasha is teaching for her.* Geralmente, Irini dá essa aula, mas hoje Dasha está ensinando para ela. (p.151)

(34) *Nora paid for her meal and left.* Nora pagou pela refeição e saiu. (p.151)

Tyler (2012, p.151) ressalta que o primeiro exemplo pode ser interpretado “uma no lugar da outra”, enquanto no segundo há mais uma ideia de transação. Sendo assim, pode-se observar que em (34) a figura, “*Irini*”, está sendo beneficiada, dependendo da situação, por “*Dasha*”, o elemento que corresponde ao fundo. Esse benefício é identificado no diagrama do sentido pela seta azul, vindo do fundo e se direcionando à figura. Já (34) se direciona à troca de um objeto por uma quantia em dinheiro, o mesmo contexto da expressão “*for sale*”. De acordo com a autora, muitas vezes verbos como *pay*, *substitute*, *exchange*, *traded*, irão ser colocados comuns de *for*.

No grupo de ‘duração’ (*Duration*) e ‘distância’ (*Distance*), sentidos elencados por Mueller (2016), é possível observar uma similaridade e, ao mesmo tempo, uma distinção. De acordo com o autor, são sentidos que podem ser dissociados. No primeiro, *for* está sendo utilizado para marcar a extensão de um estado ou ação através do tempo (p.10), como em (35):

Figura 18 - Diagrama do sentido “duração” da preposição *for*

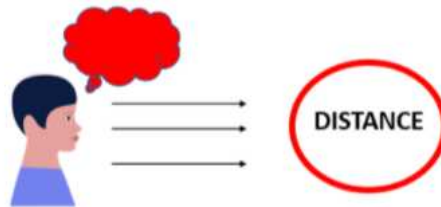


Fonte: Adaptado de Mueller (2016, p.10)

(35) *He learned Japanese for a year.* Ele aprendeu japonês durante um ano. (MUELLER, 2016, p.10)

A elaboração desse sentido se explica porque, de acordo com o autor, “a extensão do significado para representar dimensões temporais é baseada em dimensões espaciais” (BORODITSKY, 2000 apud MULLER, 2016, p.10)¹⁸. Por isso, pode-se dizer que existe uma analogia entre mover-se no espaço com mover-se no tempo, que é representado no diagrama pelo ícone de um relógio. Considera-se, então que TEMPO É ESPAÇO. Portanto, consegue-se imaginar que o elemento figura da sentença acima (*he*) percorre um caminho durante a duração descrita no elemento fundo (*a year*), nesse caso, aprendendo japonês. Entretanto, se o fundo for uma quantidade de distância, têm-se outra interpretação, representada por (36):

Figura 19 - Diagrama do sentido “distância” da preposição *for*



Fonte: Adaptado de Mueller (2016, p.10)

(36) *She drove for many miles.*/ Ela dirigiu por muitas milhas. (MUELLER, 2016, p. 9)

O sentido de distância derivou-se do sentido de propósito porque em sentenças como “*she headed for Tokyo*” pode-se visualizar, de acordo com Mueller (2016, p.9), o ato de percorrer uma distância com o propósito de chegar à essa cidade. Sendo assim, nesse sentido, apesar do propósito poder ser inferido, o fundo vai ser representado por uma distância espacial como “*many miles*” da setença acima.

Encerra-se aqui a descrição das redes de polissemia das duas preposições. Os sentidos centrais e estendidos também foram aplicados à formulação dos planos de aula do grupo DDL, adequando-se às especificidades da abordagem, descrita na próxima seção.

2.3 A abordagem Data-driven Learning

O conceito *Data-driven Learning* (DDL) foi cunhado por Johns (1991) para se referir a uma abordagem cujas características seriam apresentadas como revolucionárias, que propunha

¹⁸ Tradução própria de: “*extension of meaning to temporal dimensions is based on spatial meaning*” (BORODITSKY, 2000 apud MULLER, 2016, p.10)

mudanças no método de ensino de L2 e na relação entre professor/aluno. Uma definição básica apresentada pelo autor é que o DDL se constitui como:

[...] uma abordagem baseada em microcomputadores para a aprendizagem de línguas estrangeiras que leva a sério a noção de que a tarefa do aprendiz é “descobrir” essa língua e a do professor é fornecer um contexto ideal para que esse aluno possa desenvolver estratégias de descobertas, das quais ele ou ela possa “aprender a aprender” (JOHNS, 1991, p.1) ¹⁹

Inserida no arcabouço teórico-metodológico da Linguística de *Corpus*, essa abordagem, cujo nome tem sido traduzido como “abordagem orientada/ movida por dados”, “aprendizado/aprendizagem orientado(a)/movido(a) por dados”, destaca-se por atribuir importância ao papel ativo do aprendiz de L2 e utilizar os *corpora* como base fundamental dos materiais pedagógicos utilizados em sala de aula. Por essa razão, apresenta-se agora, brevemente, uma breve introdução à Linguística de *Corpus*.

Na visão de Berber Sardinha (2004, p.3), essa área de conhecimento tem por finalidade dedicar-se à “exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador”, bem como ocupar-se da “coleta e exploração de *corpora* [...] coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística”. De acordo com o mesmo autor (2011, p.34) o ensino baseado em *corpus* proporciona aos aprendizes a oportunidade de trabalharem com materiais autênticos “extraídos de interações reais na língua e não baseado em linguagem elaborada para fins pedagógicos”, possibilitando o contato com a língua em uso. Ainda em sua concepção, esses dados, conceituados como *corpora* – ou *corpus*, no singular- podem ser definidos como:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados, segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (BERBER SARDINHA, 2004, p.18)

¹⁹ Tradução própria para: “[...] “*microcomputer-based approach to foreign language learning that takes seriously the notion that the task of the learner is to “discover” the foreign language, and that the task of the language teacher is to provide a context in which the learner can develop strategies for discovery - strategies through which he or she can “learn how to learn”*”(JOHNS, 1991, p.1).

Nos dias atuais, o acesso a *corpora* de diferentes tipos e idiomas tornou-se democrático, visto que o avanço tecnológico permitiu que todos os interessados em utilizá-los possam facilmente acessá-los ou, até mesmo, criá-los. Os principais *corpora* de língua inglesa disponíveis para pesquisa *online* são o *Corpus of Contemporary American English (COCA)*²⁰ para o inglês americano e, para o inglês britânico, o *British National Corpus (BNC)*²¹ ou *British Academic Written English Corpus (BAWE)*²². Esses *corpora* são compilados gerais da língua inglesa que são disponibilizados em rede mundial.

Frente à variedade de dados disponíveis, a seleção de um *Corpus* vai ao encontro da necessidade exploratória do pesquisador/professor. Portanto, o primeiro passo a ser tomado é a definição do aspecto linguístico que será trabalhado. Partindo dessa escolha inicial, o professor/pesquisador consegue delinear, de forma mais estratégica, a construção do plano de aula pelo qual o *corpus* selecionado será investigado. Nesta pesquisa, por exemplo, objetiva-se explorar e ensinar os diferentes significados das preposições *to* e *for*. Para isso, foi necessário apurar e manipular, previamente, alguns colocados específicos para serem pesquisados nas ferramentas de *corpus*. Pode-se considerar o conceito de colocados/colocação como a associação de itens lexicais, ou a tendência de duas palavras coocorrerem (HUNSTON, 2002, p.68). Esses elementos foram demonstrados aos participantes através do formato das linhas de concordância e frequência de uso.

A escolha desse recurso específico permitiu igualar os exemplos apresentados às turmas do grupo *Data-Driven Learning (GT2)* e do grupo tradicional (GC) que serão delineados no capítulo a seguir, de Metodologia. Existem, além do concordanciador, algumas outras ferramentas que são utilizadas para procurar determinado *corpus*. Orfanó e Nunes (2017) apresentam, de maneira bem didática, os mais utilizados, sendo eles: 1) as listas de palavras (*wordlist*), 2) o grupo de listas (*cluster lists*) e 3) as palavras-chave (*keywords*). O primeiro recurso é útil para identificar as palavras isoladas com maior probabilidade de serem encontradas pelos usuários da língua em domínios específicos (KENNEDY, *ibid*, p.248 *apud* ORFANÓ e NUNES, 2017, p.181) e podem ser organizadas alfabeticamente ou por frequência decrescente. O segundo é similar ao anterior, diferenciando-se pela escolha do pesquisador na combinação de palavras. Já o terceiro recurso torna possível identificar palavras-chaves em um ou mais contextos (p.182).

²⁰ Link do site: <https://www.english-corpora.org/coca>

²¹ Link do site: <https://www.english-corpora.org/bnc/>

²² Link do site: <https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fbawe2>

Além da DDL, a Linguística de *Corpus* permitiu o surgimento de outras abordagens ao ensino-aprendizagem de línguas, inclusive de L2, através da utilização de *copora* na preparação de aulas e de materiais didáticos. Entre elas, Berber Sardinha (2004) apresenta outras duas propostas: a Abordagem Lexical (*Lexical Approach*), desenvolvida por Michael Lewis (1993), e o Currículo Lexical (*Lexical Syllabus*), de Dave Willis (1990).

Em Orenha Ottaiano e Rocha (2015, p.491) o DDL é explorado em conjunto com a Abordagem Lexical, apresentando uma proposta de aplicação de atividades baseadas em um glossário bilíngue de colocações da área médica para o ensino de inglês como LE. Os autores afirmam que as abordagens “são válidas e se complementam, podendo ser aplicadas no ensino”. Dutra e Silero (2010, p.927) sugerem um trabalho de conscientização linguística a partir da abordagem orientada por dados e afirmam que esta pode ser “de grande valia aos aprendizes que necessitem atingir um alto nível de proficiência linguística”. Como resultado, em ambas as pesquisas, os autores mencionam positivamente a efetivação da aprendizagem autônoma por parte dos alunos, característica que, como apontado anteriormente, é um de seus diferenciais.

Considera-se que o DDL introduz um novo estilo de conscientização gramatical por incentivar os aprendizes de uma língua a acreditarem na sua capacidade de explorar o idioma e obter os resultados de forma autônoma. Como resultado, esses significados produzidos não podem ser previstos previamente pelo professor e irão variar em sua complexidade e nos seus usos. De acordo com Johns (1991, p.1), o aprendiz se torna um pesquisador e sua tarefa é “descobrir a língua estrangeira”, assim como um detetive, enquanto o professor deve ser o responsável por fornecer um contexto propício para que essa habilidade autônoma seja favorecida e executada.

Com base nesse mesmo autor, Rocha (2017, p.137) enfatiza que a primazia do dado, o papel do professor e o papel da gramática são as três principais mudanças que a abordagem proporciona ao processo de ensino e aprendizagem. A primeira se deve ao fato de que, “ao fazer observações em um *corpus*, tanto aluno quanto professor não sabem, a princípio, quais padrões irão encontrar”. A segunda reflete o fato de o professor tornar-se um tipo de coordenador do aluno e precisar “refletir sobre sua própria prática de modo a se adaptar e adaptar a abordagem a sua realidade pedagógica”. A terceira mudança se aplica à utilização de evidências de uso que são autênticas, no lugar de regras e exemplos que são, por muitas vezes, formulados de maneira intuitiva.

Jahan (2017) conceitua o DDL como abordagem de “colocação”, em referência à principal ferramenta empregada que são as linhas de concordância, e enfatiza que o aluno atua como um pesquisador, desvendando e resolvendo os problemas de linguagem por si mesmos,

o que a diferencia das práticas pedagógicas tradicionais, tornando o aprendizado mais interessante e instigante. Ao mesmo tempo, aponta que essa abordagem pode expor aprendizes adultos de L2 a práticas cansativas. Sendo assim, considera necessário um olhar mais atento por parte dos professores à compatibilidade do material com o nível de proficiência e idade dos alunos de L2. Também destaca a importância de o professor procurar engajá-los de maneira motivada e saber o momento e maneira certa de auxiliá-los, ainda assim, primando por um papel secundário nesse processo.

Boulton e Tyne (2013) também mostram alguns problemas na utilização da abordagem, como, por exemplo, a dificuldade do manuseio dos programas de *corpus* por parte dos professores e essa transposição da teoria para a prática. Entretanto, Boulton (2009a, p.20) defende a utilização de uma versão mais *soft* do DDL como solução para que esses aspectos negativos não inviabilizem a sua aplicação no ensino e aprendizagem de L2. Nesse ponto, é importante entender que essa maneira de aplicar o DDL se diferencia da versão *hard*. Gabrielatos (2005, p.1) assume que a versão *soft* da abordagem requer somente habilidades e acesso ao *corpus* por parte do professor, quem manipula e elabora as tarefas para os alunos trabalharem através de alternativas de planejamento que são menos dependentes de recursos tecnológicos. Nessa versão, é possível adaptar os princípios da abordagem a procedimentos comuns no ensino (como, por exemplo, materiais impressos). Boulton (2009a, p.21) enfatiza que essa flexibilização evita que os alunos e os professores tenham um possível “trauma” do DDL, cujo potencial pedagógico não pode e não deve ser subestimado. A versão *hard* implica a necessidade de os aprendizes terem acesso direto aos *corpora* através de computadores e programas, exigindo habilidades para usá-los.

Sendo assim, o DDL *soft* foi utilizado na coleta de dados desta pesquisa, pois se considerou a mais ideal devido ao curto tempo do cronograma estabelecido. A instância *online* de aplicação das aulas não permitiu, obviamente, a aplicação de materiais impressos. Portanto, todos os dados que foram apresentados aos alunos da Oficina foram previamente manipulados e organizados. Isso facilitou a realização das atividades propostas e minimizou o número de possíveis intercorrências da aplicação do DDL, pois não foi necessário que os participantes utilizassem os programas de *corpora*. Apesar da configuração específica escolhida para este estudo, reconhece-se a importância de que os aprendizes tenham o conhecimento mínimo sobre como manejar um *corpus* e consigam praticar essa busca de maneira eficiente. Entretanto, esse não foi o momento ideal para a aplicação dessa versão *hard*.

Ainda no que concerne a viabilização da aplicação do DDL, Frankenberg-Garcia (2012, p.477) reconhece que uma falha por parte de professores de línguas que são usuários novatos

de *corpus* e não são linguistas da área é não compreender os princípios básicos de sua exploração. De acordo com a autora, a dificuldade em utilizar os *corpora* pode vir do não entendimento de que estes não funcionam da mesma maneira que os recursos de aprendizagem de linguagem que lhe são familiares como os dicionários e os livros de gramática/didáticos. Sendo assim, o início dessa trajetória deve ser pautado por alguns questionamentos, como, por exemplo, o que são os *corpora* e como eles se diferenciam. Para contribuir com esse entendimento básico, ela apresenta uma série de exercícios *task-based* e *consciousness raising* que podem auxiliar os professores a entenderem como trabalhar com esse instrumento, considerando alguns princípios. Entre esses: entender que os *corpora* são sensíveis às flexões das palavras; ter em mente a possibilidade de buscar combinações de palavras, ao invés de se limitar a somente uma palavra etc. Julga-se que este conhecimento é importante não somente para articular os mecanismos pelo qual a abordagem será aplicada, mas, principalmente, para saber adequá-la ao nível, idade e conhecimento prévio dos aprendizes.

Apesar de possíveis dificuldades que possam surgir, a oportunidade de promover atividades que instiguem a autonomia dos alunos merece maior destaque entre as vantagens em utilizá-la. Em consonância com Rocha (2017, p.143), assume-se neste trabalho que a autonomia se dá através do compartilhamento de experiências, sendo algo “construído em conjunto e não um processo acabado”. Isso se alinha ao pensamento de Leffa (2003) e Freire (1996), que propagam a importância de professor e aluno problematizarem, em conjunto, caminhos que levem à produção do conhecimento. O aluno se torna atuante na construção de significados acerca da L2 e o professor assume-se como um mediador da descoberta.

Para proporcionar um melhor entendimento acerca de como a abordagem movida por dados é metodologicamente enquadrada em uma instrução pedagógica, a próxima seção será destinada à descrição de diferentes trabalhos que problematizam a sua utilização no ensino de L2.

2.3.1 A abordagem Data-driven Learning aplicada ao ensino de L2

Tendo em vista que esta pesquisa é realizada nos 30 anos de comemoração do surgimento do DDL, é importante refletir qual vem sendo o seu papel neste momento. Inúmeros estudos demonstram sua adaptação a diversos contextos ao explorar diferentes habilidades dos aprendizes relacionadas à aprendizagem de uma L2. Os estudos mencionados nesta seção dividem-se em internacionais e nacionais.

No primeiro cenário, Ozbay e Olgun (2017) desenvolveram um trabalho com a finalidade de investigar o papel do DDL no ensino e aprendizagem de colocações do tipo

“adjetivo + preposição” do inglês como L2 para 60 alunos turcos, estudantes do ensino médio. Buscou-se responder três perguntas de investigação: 1) como o aprendizado movido por dados poderia ajudar os alunos turcos, aprendizes de inglês como L2, a adquirir um maior conhecimento sobre a colocação das preposições, 2) qual é o papel da L1 dos alunos turcos na aprendizagem das colocações e 3) se haveria uma correlação entre o grau de dificuldade de colocação da preposição e os diferentes níveis de proficiência do idioma. Os resultados das análises estatísticas indicaram que o nível de proficiência dos alunos na L2 (neste caso, do inglês) influencia na utilização das colocações com preposições. Observou-se transferências entre a L1 e L2 no que concerne ao modo em que os participantes utilizam os adjetivos na L1. Ozbay e Olgun (2017) concluíram que a instrução DDL proporcionou melhores resultados do que a instrução tradicional. Entretanto, afirmam que a abordagem deve ser percebida como uma maneira de complementar o ensino, em conciliação com outros métodos e materiais. Também ressaltaram algumas limitações como a dificuldade na logística de fornecerem computador a todos os alunos e o grande tempo gasto para procurar bons exemplos nas linhas de concordância. Além disso, os autores destacam que os estudantes devem ser guiados, na maioria do tempo, para que consigam manejar o *corpus*.

Na utilização da abordagem para o ensino de gramática de L2, em seu trabalho recente, Lin (2019) explora através de uma pesquisa quanti-quali a maneira que se deu o desenvolvimento da aprendizagem do DDL por parte de um professor de Língua Estrangeira, falante nativo de Mandarim, que realizou um projeto de treinamento intensivo durante o período de um semestre para utilizar a abordagem em aulas de gramática de inglês como L2. Também foi analisado o desempenho da abordagem para o ensino da forma verbal “*used to*” por aprendizes de inglês como L2, comparada a um grupo controle que recebeu uma instrução através do *Grammar Translation*. Para aplicar o material do grupo DDL, o professor seguiu a fórmula pedagógica de Johns (1991) que gira em torno da identificação dos dados, sua classificação e, por último, a generalização. Em contrapartida, para o grupo controle, o professor mostrou o padrão linguístico em específico através de listas. Os resultados demonstram que a mudança para o ensino por meio do DDL por parte do professor não é simples ou fácil, mas revela que a abordagem pode ser a solução para transformar aulas futuras de gramática. Quanto aos resultados obtidos através da análise quantitativa das respostas dos aprendizes, concluiu-se que o grupo DDL teve um melhor desempenho e aprovou mais o método utilizado do que o grupo controle de *Grammar Translation*. Em linhas gerais, Lin (2019) afirma que se tornar um professor que utiliza a abordagem DDL é uma transformação contínua e que a aplicação de um treinamento para os professores pode facilitar o processo de

utilizá-lo. Essa afirmação vai ao encontro de umas das observações levantadas por Boulton e Tyne (2013) e Franklin-Garcia (2012) apresentada na seção anterior: muitos professores ainda sentem receio em utilizar a abordagem por conta da falta de conhecimento teórico e, conseqüentemente, dificuldade em utilizar os *copora* como materiais pedagógicos.

No contexto brasileiro de ensino, Tartoni (2012) realiza o seu estudo empírico exploratório com atividades direcionadas a *to* e *for*, com 36 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola, aprendizes de inglês L2. A autora recorreu a uma sequência didática que conciliava um ensino baseado nos gêneros piada e biografia com os diferentes usos de *to* e *for*, os mesmos elementos linguísticos que serão avaliados nesta pesquisa de dissertação. Os participantes de Tartoni (2012) realizaram como pré e pós teste produções de ambos os gêneros, as quais foram reunidas e compiladas no programa *WordSmith Tools 5.0*.²³ Através de uma análise qualitativa das linhas de concordância geradas nesse programa de *corpus* que utilizou os dados da produção alunos, a pesquisadora verificou a utilização correta e incorreta dos itens linguísticos. Esse tipo de análise se difere dos estudos apresentados anteriormente, cujas conclusões partiram de dados quantitativos das respostas dos participantes, portanto, é uma variação de como os dados advindos da aplicação do DDL podem ser avaliados. Em linhas gerais, foi possível verificar que o grupo de tratamento, que recebeu a abordagem movida por dados, conseguiu reformular os seus usos para o padrão L2 de *to* e *for*. Os resultados demonstram que esses alunos utilizaram uma combinação diferentes de palavras e melhoraram a sua acuidade linguística na produção de ambos os gêneros quando comparado com o grupo de controle. O trabalho desenvolvido por Tartoni (2012) demonstrou que é possível utilizar o DDL, tão quanto materiais pedagógicos que consistem em *corpus*, com alunos em fase inicial de aprendizagem de L2. Sendo assim, essa abordagem não se restringe somente a aprendizes adultos, tendo em vista que pode ser adaptada a diferentes níveis e idades.

Uma visão mais tecnológica da aplicação do DDL em contexto internacional pode ser observada em Pérez-Paredes (2019). O autor justifica a realização da pesquisa devido à falta de trabalhos no contexto de aprendizagem de línguas assistida por dispositivo móveis (MALL)²⁴. Em seu estudo, apresenta a criação de um aplicativo de aprendizagem de línguas baseado em ferramentas de processamento da linguagem natural (NPL)²⁵ que pretende melhorar a habilidade de escrita de diversos grupos de aprendizes de inglês na Europa através do DDL. Esse aplicativo foi desenvolvido através de um projeto do grupo de linguistas aplicados e

²³ Link de acesso: <https://lexically.net/wordsmith/version5/index.html>

²⁴ Tradução de *Mobile-assisted language learning*.

²⁵ Tradução de *Natural Language Processing*.

profissionais de Tecnologia da Informação (TI) do *Transforming European Learner Language into Learning Opportunities* (TELL-OP). Buscou-se responder duas perguntas de investigação: 1) Como que o DDL em dispositivos móveis é percebido pelos aprendizes e de quais habilidades de alfabetização digital eles precisam e 2) Como o DDL pode aproveitar os recursos de aprendizagem em dispositivos móveis. Seus resultados demonstraram que a aprendizagem de línguas pautada na aplicação do DDL através de dispositivos móveis obteve uma percepção positiva. Grande parte dos usuários relataram que, após a utilização do *app*, estavam mais conscientes ao utilizarem o vocabulário na escrita de textos, sobretudo a como serem coerentes combinando gramática e vocabulário e a como utilizar recursos *online* na aprendizagem de idiomas. Os autores também identificaram uma maior sensibilidade sobre o papel da frequência do vocabulário na aprendizagem de línguas, indo ao encontro das contribuições que o DDL é capaz de proporcionar.

Os trabalhos mencionados destacam a eficácia da aplicação de *Data-driven Learning* no ensino de língua inglesa. As pesquisas de Ozbay e Olgun (2017), Lin (2019), Pérez- Paredes (2019) e Tartoni (2012) apontam a característica da autonomia por parte dos alunos como uma grande vantagem quando comparada com abordagens tradicionais.

Algumas ressalvas são feitas, entretanto. E entre elas, destacam-se: a necessidade de o professor estar atento em proporcionar um contexto propício para que o conteúdo alvo seja desenvolvido. Os estudos demonstram que é possível explorar o DDL em diferentes contextos de ensino e todos os aspectos da língua, com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Nesta pesquisa, devido ao curto tempo da Oficina de coleta de dados, optou-se por apresentar os *corpora* previamente manipulados aos participantes, que não tiveram a oportunidade de manusear nenhuma ferramenta geradora de *corpus*. Entende-se que, para futuros estudos, será importante incluir esse procedimento no plano de aula, a fim explorar, ainda mais, a autonomia dos alunos com a busca de elementos linguísticos de determinado idioma por si mesmos. Considerando os diferentes contextos em que os estudos mencionados aqui se deram, é possível inferir que o seu princípio inegável é o papel ativo que o aluno possui na construção do seu próprio conhecimento, a partir das orientações do professor. O papel dessa abordagem não se restringe ao ensino indutivo de línguas, mas também outras instâncias para desenvolver o olhar crítico acerca do objeto alvo de aprendizagem.

Nesta pesquisa, visa-se, portanto, demonstrar a aplicação do DDL no processo de ensino-aprendizagem de inglês como L2 no contexto brasileiro, especificamente das preposições *to* e *for* em comparação com outras duas abordagens. Entende-se que a utilização da abordagem movida por dados vai além de ser uma grande oportunidade de promover a

possível acuidade linguística. É também uma oportunidade para professores e aprendizes de L2 se desafiarem e ultrapassarem, juntos, as barreiras ao acesso de dados autênticos da língua em contexto de língua estrangeira.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo descrevemos os percursos metodológicos traçados para a pesquisa. Na primeira seção, apresentamos as perguntas norteadoras e as hipóteses que se buscou verificar. Em seguida, descrevemos o contexto dos participantes e a metodologia detalhada em cada fase de investigação. Enfatizamos que todo o trabalho seguiu os protocolos exigidos e apresentados ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV. O projeto de pesquisa foi aprovado no dia 19 de abril de 2021 sob o parecer número 951054.

3.1 Pergunta de investigação e hipóteses

A partir da revisão bibliográfica, observou-se que o ensino explícito aplicado ao ensino e aprendizagem de categorias complexas do léxico e da gramática de uma L2 pode ser realizado de maneira dedutiva ou indutiva. Considerando, além disso, que a literatura relaciona às principais abordagens que fundamentam este estudo (à exceção da tradicional) demonstra sua eficácia no ensino e aprendizagem de preposições, a pergunta de investigação que orienta este estudo é: “Dadas duas abordagens explícitas de ensino de inglês L2 sendo uma dedutivo-explicativa, pautada no aporte teórico da Linguística Cognitiva, e outra, indutiva, nos moldes da abordagem *Data-driven Learning*, existe uma que demonstra melhores resultados para o ensino das preposições *to* e *for* da língua inglesa para aprendizes brasileiros?”.

Diante dessa pergunta de investigação e com base nos pressupostos teóricos apresentados anteriormente, são levantadas as seguintes hipóteses:

H₀- A abordagem de ensino explícito tradicional, aplicada ao grupo controle, produzirá melhores resultados em termos de aprendizagem.

H₁- A abordagem de ensino explícito e dedutivo por meio da Linguística Cognitiva, aplicada ao GT1, produzirá melhores resultados em termos de aprendizagem.

H₂- A abordagem de ensino explícito e indutivo por meio do *Data-driven Learning* produzirá melhores resultados em termos de aprendizagem.

H₃ – A abordagem indutiva e a abordagem dedutiva produzirão resultados equivalentes em termos de aprendizagem.

3.2 A investigação

Este estudo consiste na realização de uma pesquisa quantitativa, cujo formato é intervencionista quase-experimental. De acordo com Loewen e Philp (2012, p.70-71), o desenvolvimento de uma pesquisa nesses moldes segue as seguintes etapas: 1) a escolha do objeto de investigação e formulação da(s) pergunta(s) norteadoras do estudo, 2) a seleção dos participantes, 3) o desenvolvimento de materiais que favoreçam a produção de dados, 4) a validação dos instrumentos da coleta de dados de forma piloto, 5) a implementação da investigação e 6) a análise dos dados. Ellis (2005, p.9) trata os estudos desse caráter como aqueles que manipulam o tratamento instrucional fornecido aos participantes e mede a produção de aprendizado desses diferentes tratamentos.

Devido à pandemia do COVID-19, optou-se por aplicar as instruções através de uma Oficina *on-line*, registrada no RAEX- UFV (Registro de Atividades de Extensão), denominada publicamente como “Estratégias Didáticas para a aprendizagem de categorias complexas da língua inglesa” a fim de garantir a confidencialidade da pesquisa.

Como mencionado nos capítulos anteriores, as preposições são consideradas categorias complexas porque correspondem ao que VanPatten (2004, p.3) denomina como “formas que possuem múltiplos significados” e, ainda, na visão de Ellis e Shintani (2014, p.83) são elementos linguísticos que os aprendizes de L2 adquirem mais tardiamente. Essa configuração se diferenciou em partes da proposta do projeto inicial, que seria adequar as aulas da coleta de dados ao cronograma do ensino regular das turmas de um curso de inglês. Mesmo com essa adaptação, buscou-se seguir o cronograma presente em Tyler (2012, p.155), que consistiu em dois dias de intervenção, com o acréscimo de mais um dia, após três meses, destinado a aplicação do teste tardio.

As sequências didáticas das aulas de todos os grupos de tratamento e de controle levaram em consideração os sentidos alvos das preposições *to* e *for* elencados previamente, os quais se fundamentam nos preceitos teóricos da LC e estão descritos no quadro a seguir. Esses sentidos se baseiam na rede polissêmica apresentada por Tyler (2012, p.137-145) e somam-se a outros da preposição *for* – *duration* e *distance* – apresentados por Mueller (2016). Os materiais utilizados no Grupo de Tratamento 2, que serão mencionados na próxima seção, seguiram a abordagem DDL e incluíram os mesmos usos apresentados aos demais. Em razão do pouco tempo estabelecido no cronograma de execução da coleta de dados, os outros sentidos discutidos em Mueller (2016) não puderam ser tratados nesta pesquisa.

Quadro 1- Sentidos das preposições *to* e *for*

Preposição “to”	Preposição “for”
<i>Basic Meaning (Facing a goal)/</i> Sentido básico- em face ao objetivo	<i>Basic Meaning (Intention)/</i> Sentido básico- intenção
<i>Limit/</i> Limite	<i>Purpose/</i> Propósito
<i>Contact/</i> Contato	<i>Expected response/</i> Resposta esperada
<i>Attachment/</i> Aderência	<i>Desired Response/</i> Resposta desejada
<i>Receiver/</i> Receptor	<i>Personal Response/</i> Resposta pessoal
<i>Receiver of experience/</i> Receptor de experiências	<i>Duration/</i> Duração
<i>Perceptual Experience/</i> Experiências Perceptuais	<i>Distance/</i> Distância
	<i>Benefit/</i> Benefício
	<i>Special case of benefit/</i> Caso especial de benefício
	<i>Exchange/</i> Troca

Fonte: autoria própria.

A busca pelos participantes se deu através de convites nas turmas remotas do CELIN-UFV (Curso de Extensão em Língua Inglesa) e outros cursos de idiomas das cidades de Viçosa e Ubá, além das disciplinas de Inglês IV, V e VII do curso de graduação em Letras da UFV, postagens em grupos do *Whatsapp* e *Facebook*.²⁶ As inscrições ocorreram de forma gratuita pela plataforma do *Google Forms*²⁷ e todos os participantes se dispuseram a participar voluntariamente. Neste ponto, salienta-se que, devido à especificidade do público alvo desta pesquisa, realizou-se o convite da Oficina em todas as turmas que eram destinadas a alunos de, no mínimo, nível intermediário da língua inglesa.

As aulas da oficina tiveram início no dia 24 de maio de 2021 e se encerraram no dia 28 de julho de 2021. Durante esse período de cerca de dois meses, foram criadas 13 turmas de participantes. As três primeiras serviram para o estudo piloto e as demais foram contabilizadas nas análises deste estudo. Cada turma recebeu dois dias de aulas em inglês, na plataforma *Google Meet*²⁸, com a duração de 2 horas cada, separadas por um intervalo de 48 horas. A partir do dia 01 de novembro de 2021, após 3 meses do fim da última instrução, houve um encontro com os alunos para a realização do teste tardio em até 30 minutos.

3.3 Participantes

O público-alvo da pesquisa foram falantes adultos do português brasileiro L1, aprendizes de inglês L2, com, no mínimo, nível de proficiência intermediária da L2. Um

²⁶ Somos gratas aos professores responsáveis por cada turma, que gentilmente cederam tempo precioso de suas aulas para que o convite fosse realizado.

²⁷ *Link* de acesso: <https://docs.google.com/forms>

²⁸ *Link* de acesso: <https://meet.google.com/>

número total de 179 inscrições foi recebido nos formulários de interesse da Oficina. Todos os interessados na pesquisa foram contatados através de *e-mail* ou telefone e foram informados do prazo final para envio dos documentos solicitados: o TCLE preenchido e assinado e um *print* do resultado do teste rápido de proficiência. Dessas 179 pessoas inicialmente interessadas, 41 de fato participaram das Oficinas. Como mencionado na seção anterior, foi necessário criar 13 turmas em função da incompatibilidade dos horários dos participantes, e 3 dessas turmas foram destinadas a um estudo piloto. Os testes de 34 alunos que cumpriram todas as etapas necessárias²⁹ foram empregados nas análises e discussões, pois, na fase do pós-teste, 4 participantes não estavam disponíveis para a sua realização, sendo 2 do GT1, 1 do GT2 e 1 do GC.

Para a seleção dos participantes, levou-se em consideração o requisito de proficiência linguística da L2, a qual deveria ser, no mínimo, em nível intermediário. Essa proficiência foi comprovada por um teste de nivelamento gratuitamente no site <https://learnenglish.britishcouncil.org/online-english-level-test>, composto por vinte e cinco questões de múltipla escolha. Durante a realização do teste, existe uma contagem regressiva para a sua finalização e os participantes precisaram indicar o grau de certeza das questões assinaladas entre “*not sure*”, “*fairly sure*” e “*certain*”. Como mencionado anteriormente, é importante identificar a proficiência dos alunos porque, de acordo com Nassaji (2017), a instrução explícita se torna mais eficaz quando o ensino da categoria alvo corresponde ao nível de desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. Optou-se por selecionar participantes a partir do nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR)³⁰, pois mesmo que os aprendizes tivessem algum conhecimento prévio sobre a polissemia desses elementos linguísticos e uma proficiência mais elevada, eles poderiam ter dificuldade em utilizá-las.

Por razão de todos os procedimentos metodológicos terem sido cumpridos de forma *online*, após realizado o teste, os participantes enviaram por *e-mail* um *print* do resultado obtido junto com o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo B) devidamente preenchido e assinado para arquivamento.

Para o ensino das redes polissêmicas das preposições *to* e *for*, os participantes foram divididos em três grupos que continham o mesmo cronograma e conteúdo linguístico: dois grupos de tratamento e um grupo de controle. Para o primeiro grupo, denominado Grupo de

²⁹ Os participantes tiveram acesso no TCLE sobre quais seriam as etapas necessárias. Basicamente, essas foram: realizar os testes dentro do tempo estipulado de até 30 minutos; participar dos dois dias de instrução; realizar o teste-tardio de 3 meses.

³⁰ Os estudantes com nível de proficiência correspondente ao B1 do CEFR são reconhecidos como aprendizes independentes ao utilizarem a língua.

Tratamento 1 (GT1), forneceu-se a instrução explícita utilizando uma abordagem dedutiva baseada nos preceitos da LC. Para o segundo grupo, denominado Grupo de Tratamento 2 (GT2), utilizou-se a instrução explícita e abordagem indutiva DDL. Para o grupo de controle (GC), aplicou-se uma instrução explícita utilizando uma abordagem dedutiva tradicional. Essa divisão ocorreu de maneira aleatória porque os interessados realizaram a inscrição nas turmas da Oficina de acordo com a disponibilidade que tinham. Sendo assim, houve mais de uma turma para cada grupo (tanto o de controle quanto os de tratamento). Essa relação pode ser melhor compreendida através do quadro abaixo:

Quadro 2- Divisão das turmas da Oficina e número de participantes

Turmas	Data da Oficina	Grupo	Número de participantes
Turma 1	24/05 e 26/05	Piloto	1
Turma 2	08/06 e 10/06	Piloto	1
Turma 3	08/06 e 10/06	Piloto	1
Turma 4	14/06 e 16/06	GT1	4
Turma 5	15/06 e 17/06	GT1	4
Turma 6	28/06 e 30/06	GT1	4
Turma 7	29/06 e 01/07	GC	4
Turma 8	29/06 e 01/07	GC	3
Turma 9	30/06 e 02/07	GC	3
Turma 10	19/07 e 21/07	GT2	4
Turma 11	20/07 e 22/07	GT2	2
Turma 12	20/07 e 22/07	GT2	2
Turma 13	21/07 e 23/07	GT2	4

Fonte: autoria própria.

Como pode ser observado acima, as turmas da oficina eram heterogêneas quanto ao número de participantes. Ademais, os seus níveis de formação, profissões e, até mesmo, a proficiência linguística do inglês também foram aleatórios e variados, visto que eles se dividiam em intermediário, intermediário superior e avançado. Como proposto por Tyler (2012, p.160), é importante conduzir experimentos linguísticos em que os aprendizes de inglês L2 tenham níveis de proficiência menos homogêneos. Realizar a coleta de dados foi realizada de maneira remota, contribuiu para essa heterogeneidade. Os participantes que, inicialmente, seriam somente estudantes da região de Viçosa-MG, ao final vieram de diferentes regiões do Brasil.

Os inscritos na primeira fase de divulgação da coleta de dados, cujas turmas de oficina foram realizadas no período de 24 de maio à 17 de junho de 2021, foram os alunos do Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e das disciplinas de Inglês IV, V e VII do curso de graduação em Letras da UFV. Já na segunda programação, que ocorreu a partir da divulgação nos grupos de *whatsapp* e foi realizada entre o período de 28 de junho à 02 de julho de 2021, os participantes eram professores de inglês e servidores públicos de diferentes regiões do Brasil que demonstraram interesse através do preenchimento do formulário enviado pela pesquisadora. Do mesmo modo, a terceira e última divulgação, que tiveram as instruções sendo aplicadas entre 19 e 28 de julho de 2021, feita em diferentes *feeds* dos grupos do *Facebook* como, por exemplo, “Bolsista Capes”, “Aprendizes Autônomos de inglês” e “Professores de inglês”, contou com participantes que eram igualmente servidores públicos de diferentes instâncias e cargos, professores de inglês práticos ou com formação, tradutores, estudantes de graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado. A faixa etária dos participantes variou entre 20 a 54 anos.

Foram considerados os dados dos 34 participantes que: 1) enviaram os documentos solicitados – TCLE e print do teste de proficiência- até o prazo exigido; 2) estiveram presentes nos dois dias de aulas; 3) realizaram todas as tarefas propostas durante a intervenção e 4) finalizaram o pré-teste, pós-teste e teste tardio dentro do tempo disponibilizado. No próximo tópico, serão abordadas as especificidades e características do instrumento de coleta de dados.

3.4 Instrumento de coleta de dados

O teste escrito composto por questões forçadas de múltipla escolha foi aplicado de forma *online* em todas as fases da coleta de dados.

3.4.1 O pré-teste

No primeiro dia da Oficina, antes das instruções iniciarem, os participantes submeteram-se ao pré-teste. Para que os possíveis riscos de ansiedade e desconforto fossem minimizados nas suas performances e nos seus resultados, eles tiveram acesso ao cronograma metodológico no documento TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) previamente e foram instruídos de forma detalhada sobre o formato do teste, o *site* escolhido para a sua realização e o tempo máximo de resposta disponibilizado. Nenhuma informação ou indício sobre o conteúdo linguístico específico das aulas foi explicitado até que todos tivessem finalizado essa etapa. Portanto, eles não tinham o conhecimento de que a oficina se relacionava às preposições da língua inglesa.

Inicialmente, buscou-se uma ferramenta *online* que tornasse possível o mesmo formato de preenchimento de lacunas empregado em Tyler (2012). Dentre as diferentes opções disponíveis, optou-se pela utilização do *liveworksheets.com*, que permitiu criar lacunas no lugar específico do documento. O teste desenvolvido (vide Apêndice A) consistia em uma única questão com 15 sentenças³¹, diálogos e parágrafos escolhidos e retirados do site *Corpus of Contemporary American English (COCA)*³², que possibilita o acesso a exemplos de usos autênticos na língua inglesa. Considerou-se para essa seleção os sentidos prototípicos e periféricos presentes nas redes polissêmicas das preposições alvo, que fundamentaram todas as aulas dos grupos de tratamento e de controle. Buscou-se desenvolver um teste minucioso, visto que foi o único instrumento de coleta de dados. Os participantes foram solicitados a digitar, para cada espaço em branco, a preposição que mais se adequasse ao contexto dentro de três possibilidades listadas, utilizando, obrigatoriamente, somente uma das opções fornecidas.

Dentre as 34 lacunas do teste que os participantes deveriam completar no tempo estipulado de 30 minutos, apenas 17 foram quantificadas nas análises, as demais foram inseridas somente para que eles não fossem induzidos a utilizar *to* e *for* nas respostas. Dessas 17 lacunas, 7 foram relacionadas a semântica da preposição *to* e 10 relacionadas a preposição *for*. A correspondência foi de uma lacuna para cada sentido.

Os participantes responderam ao teste individualmente e tiveram acesso simultâneo ao documento somente quando o *link* foi disponibilizado pela no *chat* do *Google Meet*. Após a finalização do período estipulado, o endereço do site ficava inativo e impossibilitava qualquer nova entrada. Essa mesma versão do teste foi aplicada no pós-teste e no teste tardio para os participantes de todos os grupos, possibilitando uma mensuração estatística que refletisse os efeitos das abordagens aplicadas ao ensino das preposições *to* e *for* e confirmasse alguma das hipóteses apontadas.

3.4.2 O pós-teste

Imediatamente após receberem toda a instrução do conteúdo relativo às duas preposições e finalizarem a última tarefa programada para o segundo dia de Oficina, os participantes de todos os grupos realizaram o pós-teste. O tempo foi igualmente limitado em até 30 minutos para que todas as lacunas fossem preenchidas. Os participantes foram liberados

³¹ Priorizou-se, neste trabalho, a utilização das preposições aplicadas em um contexto maior ao invés de frases isoladas.

³² *Link* de acesso: <https://www.english-corpora.org/coca/>. Os contextos escolhidos foram retirados das seções de “*magazine*”, “*newspaper*”, “*academic*” e “*fiction*”.

da chamada do *Google Meet* assim que a pesquisadora recebesse a notificação de confirmação de envio disponibilizada pelo site utilizado.

3.4.3 O teste tardio

A partir de três meses após o último dia de intervenção, os participantes foram contatados novamente para a realização do teste tardio em horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade de cada um. Nesse último procedimento de coleta de dados, pretendíamos mensurar o efeito a longo prazo da retenção da aprendizagem da semântica das preposições *to* e *for*, a partir das diferentes abordagens aplicadas em cada grupo.

3.5 A Intervenção

O período de intervenção linguística de cada grupo teve duração de 4 horas distribuídas em dois encontros de 2 horas cada. Após três meses, os participantes responderam o teste tardio com a duração de até 30 minutos. O segundo dia de intervenção ocorreu após 48 horas do primeiro. Todos os materiais e atividades relacionados às categorias alvo foram formulados antecipadamente e respondidos individualmente pelos alunos. As aulas foram pensadas com o propósito de que os participantes conseguissem desenvolver uma consciência metalinguística sobre os diferentes significados das preposições *to* e *for* de uma maneira contextualizada e significativa, independente do grupo em que estivessem. Os planos de aula detalhados das Oficinas encontram-se nos apêndices desta pesquisa. Lá estão disponibilizados os *links* de acesso aos materiais e as tarefas utilizados nas aulas.

O procedimento quase-experimental seguiu o cronograma de dois dias planejado por Tyler (2012), acrescido de mais um dia dedicado exclusivamente ao teste tardio. No primeiro dia, os participantes do GT1 e do GC realizaram o: 1) pré-teste, 2) receberam 50 minutos de instrução sobre os sentidos da preposição *to*, 3) realizaram 3 tarefas sobre os sentidos da preposição *to* em 30 minutos e 6) receberam 10 minutos de *feedback* corretivo sobre as tarefas. Já os participantes do GT2 foram submetidos ao 1) pré-teste, 2) 30 minutos de tarefa sobre as linhas de concordância da preposição *to*, 4) 10 minutos de apresentação e discussão dos sentidos que encontraram para *to*, 5) 30 minutos de tarefa sobre as linhas de concordância da preposição *for* e 6) 15 minutos de apresentação e discussão sobre os sentidos que encontraram para *for* mais a conclusão. A configuração do GT2 teve que ser diferente das demais para se adaptar aos princípios da abordagem DDL. Uma explicação mais fundamentada será apresentada na seção da sequência pedagógica específica do GT2.

No segundo dia de intervenção, o GT1 e GC receberam 1) 50 minutos de instrução sobre os sentidos da preposição *for*, 2) três tarefas sobre os sentidos da preposição *for* para serem realizadas em 30 minutos, 3) 10 minutos de feedback corretivo sobre as tarefas e 4) pós-teste imediato. Já os inscritos das Oficinas correspondentes ao GT2 realizaram 1) 35 minutos de discussão sobre as diferenças de *to* e *for* a partir de sua frequência com colocados específicos, 2) 35 minutos para realizarem a mesma tarefa de diálogos dos outros grupos, 3) 15 minutos para compartilharem e discutirem as respostas dos exercícios mais a conclusão guiada por perguntas no *slide* e 4) pós- teste imediato. Para finalizar, três meses após o último procedimento, todos os participantes responderam ao teste tardio.

A língua inglesa foi utilizada tanto para a produção dos materiais quanto para a aplicação das instruções. Em busca de promover uma maior apreensão das formas alvo por parte dos alunos, recorreu-se à estratégia de destacar em negrito as preposições *to* e *for* nos exercícios e nos *slides*, tornando-as mais salientes, como forma de *input enhancement* (SHARWOOD-SMITH, 1993, p. 176), que é uma tentativa externa de facilitar o *noticing*, processo cognitivo interno. Em decorrência de irregularidades que aconteceram nas três aulas piloto, devido aos problemas suscetíveis da modalidade *online*, foi necessário o emprego de plataformas diferentes para facilitar o andamento da coleta de dados, cumprindo o tempo proposto no cronograma. Entretanto, caso fosse presencial, optaria-se por explorar mais materiais audiovisuais (como vídeos retirados de séries, entrevistas etc.). Os participantes do GT1 e do GC desenvolveram atividades de leitura e escrita no *Jamboard*³³, enquanto o GT2 realizou as tarefas nos documentos do *Google* para ter uma melhor visualização do conjunto de linhas de concordância. Cada integrante recebeu um link de acesso individual às atividades que foram criadas anteriormente. Esses recursos interativos permitiram que somente a pesquisadora acompanhasse, em tempo real, o desenvolvimento das respostas dos participantes.

Apesar de as habilidades de fala e compreensão auditiva não terem sido exploradas nos exercícios devido ao tempo limitado do período de intervenção, no caso particular deste estudo, os alunos de todas as turmas da oficina foram encorajados a interagir através de perguntas pontuais que foram pensadas previamente. Para desenvolver a consciência metalinguística sobre as preposições *to* e *for* de maneira contextualizada e significativa, ao longo de toda a apresentação do conteúdo os participantes eram incentivados a refletir e comparar as diferenças de construções na L1 e na L2. Portanto, demonstravam o seu ponto de vista quando desejassem

³³ Link de acesso: <https://jamboard.google.com/>.

ou fossem solicitados. O conteúdo da próxima seção permitirá uma melhor visualização de cada procedimento³⁴ adotado nos grupos de tratamento e no grupo de controle.

3.5.1 As aulas do GT1³⁵

Os participantes do Grupo de Tratamento 1 (GT1) receberam uma instrução explícita dedutiva baseada nos preceitos da Linguística Cognitiva. A pesquisadora começou o primeiro dia³⁶ a explicação interativa, em inglês, apresentando brevemente, como *warm-up*, uma imagem retirada da página de *Instagram* cujo usuário é “*Sorryaboutthiswall*”³⁷ (ver Apêndice B) que continha uma parede pichada com a frase: “*Why is this happening to me*”. Essa mesma imagem também foi utilizada com os outros dois grupos. A preposição *to* estava riscada e sendo substituída, abaixo, pela preposição *for*. Os participantes foram questionados sobre o efeito de sentido dessa escolha. Após uma breve discussão, iniciou-se a apresentação do conteúdo composta por uma introdução rápida, a apresentação dos sentidos de *to* e três tarefas. Buscou-se seguir a mesma sequência pedagógica aplicada em Tyler (2012). Para que os preceitos da Linguística Cognitiva estivessem presentes em todas as fases do plano de aula, alguns conceitos específicos, mencionados mais abaixo na apresentação da rede polissêmica, foram apresentados aos participantes na introdução, considerando que nenhum deles tinham o conhecimento prévio dessa teoria. Eles também foram instigados, durante diferentes momentos, a observarem o papel da metáfora na construção de sentidos. Na parte da introdução presente no *slide*, a pesquisadora apresentou a rede polissêmica motivada como necessária para o entendimento das explicações seguintes. Esse conceito foi elucidado devido ao fato de que, em abordagens tradicionais aplicadas ao ensino de preposições, os diferentes sentidos são considerados arbitrários. Através dessa rede polissêmica motivada, os alunos conseguiram visualizar a relação entre os significados da categoria porque elas são lógicas, o que pode tornar o aprendizado e o entendimento mais significativos. Para ilustrar a explicação sobre determinado conceito, apresentou-o seguinte *Meaning Map* (mapa de sentidos) da preposição *to*:

³⁴ *Link* de acesso dos materiais do GT1, GT2 e GC:

<https://drive.google.com/drive/folders/1P4RBIYXGKwmZ7Aie1zDOI-wTRdzTf-pU>

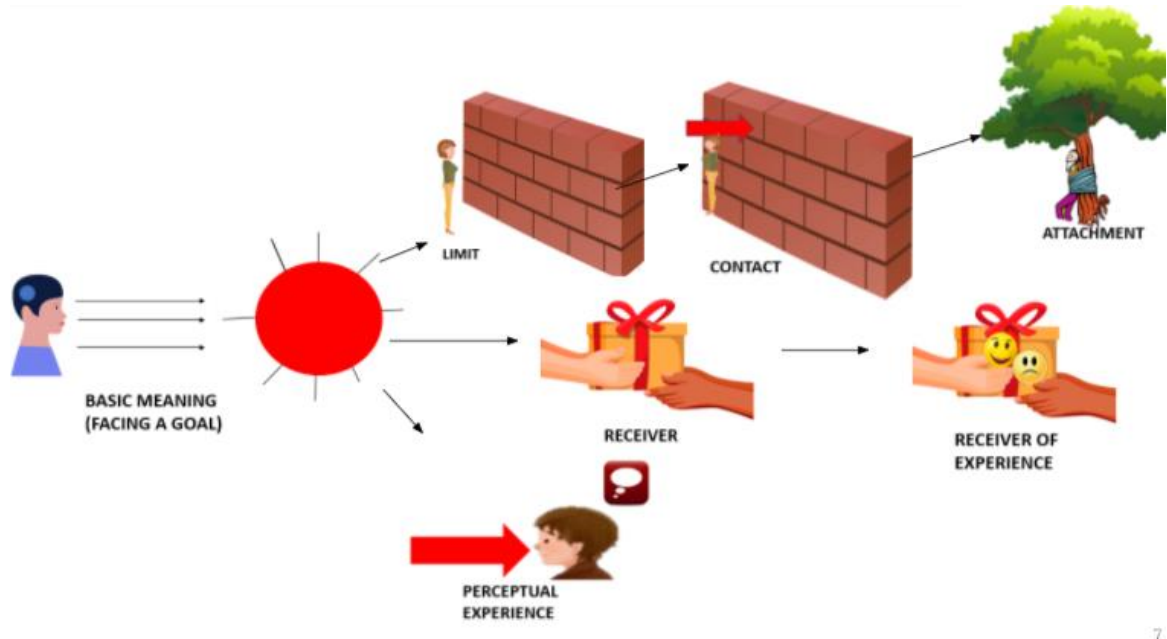
³⁵ *Link* de acesso dos materiais do GT1:

<https://drive.google.com/drive/folders/1qE3A3EJergqWYqMhsCKKBmiYr78KPd2B>

³⁶ *Link* de acesso dos materiais do dia 1 do GT1:

<https://drive.google.com/drive/folders/1oz17Gc6nyoicfGDqR8jHuy4eitSyaf6e>

³⁷ *Link* de acesso: <https://www.instagram.com/sorryaboutthiswall/>

Figura 20 - Mapa de sentidos da preposição *to*

Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.137)

No momento em que a figura acima foi apresentada, a pesquisadora direcionou a atenção dos participantes para o aspecto diferencial da aula: o sentido básico “de face para um objetivo” (*facing a goal*) e os sentidos estendidos: limite (*limit*), contato (*contact*), aderência (*attachment*), receptor (*receiver*), receptor de experiências (*receiver of experience*) e experiências perceptuais (*perceptual experience*). Esses sentidos estão sistematicamente relacionados, divididos em diferentes grupos.

Considerando que os participantes não possuíam nenhum conhecimento teórico sobre a abordagem que estava sendo utilizada, a pesquisadora explicou de forma simplificada aos alunos que as preposições *to* e *for* designam uma relação espacial entre dois elementos – foco “F” (*focus*) e objetivo “G” (*goal*)- e que isso estaria sendo representado nos diagramas de cada rótulo. Tyler (2012, p.137) utiliza essas ilustrações como recursos visuais destinados a fornecer representações significativas e memoráveis para os alunos de inglês como L2. Esses dois termos foram empregados no lugar dos conceitos de *figure* (figura) e *ground* (fundo), comumente utilizados na LC, para facilitar o entendimento da relação e identificação dos elementos da cena espacial. optou-se por *focus* e *goal*, sendo o primeiro representado pela letra “F” e o segundo por “G”. A seguir, iniciou-se a apresentação dos sentidos somente por uma frase acompanhada do diagrama correspondente, como demonstrado no *print* do *slide* abaixo:

Figura 21 – Slide relativo à introdução do sentido básico de *to* ao GT1



Fonte: autoria própria.

Através desse *slide* inicial, os participantes poderiam associar, na prática, como as sentenças se relacionariam com os diagramas dos sentidos. Sendo assim, a discussão sobre o sentido básico de *to* – de face para o objetivo (*facing a goal*) – começou com a leitura da frase e, logo após, a explicação explícita de cada elemento da ilustração. Demonstrou-se que o elemento F (*focus element*) é simbolizado no diagrama pela face à esquerda. Essa face está orientada em direção à esfera vermelha com linhas, que é a representação do elemento G (*goal element*). Essa orientação de F em direção a G é representada na ilustração através das setas.

Explicou-se que nas experiências cotidianas, as pessoas (ou animais) se orientam em direção a um objeto ou ao lugar para o qual estão se movendo (ou pretendem se mover) de acordo com o seu interesse e necessidade. De acordo com Tyler (2012, p.136), nessa configuração espacial em específico, o ponto final pretendido no movimento é entendido como o *goal* (elemento G) e quem inicia a ação é tipicamente o *focus* (elemento F). Para que os participantes conseguissem compreender os conceitos tratados anteriormente, após essa explicação, eles foram questionados sobre quem ou o que configura o elemento F e G em “*I’m going to New York*”. Tendo em vista que a preposição alvo representa o ponto final do movimento, pode-se dizer que a utilização de *to* é possível e ideal nesse contexto porque “*I*” é caracterizado como o F, quem inicia a ação, e “*New York*” representa o G, que localiza o ponto final desse movimento.

Esse caráter reflexivo sobre os usos de *to* foi explorado ao longo de toda a Oficina. Estimava-se, primeiramente, que os participantes conseguissem compreender a semântica da preposição da frase no *slide*. Após esse momento, foram instigados a pensar em mais situações cotidianas que envolviam uma pessoa orientada ou se movendo em direção a um lugar ou objeto. Cada sentido apresentava diferentes sentenças acompanhadas de imagens

correspondentes. O mesmo padrão de discussão foi aplicado para os sentidos estendidos (ver Apêndice B).

A instrução foi seguida por três tarefas³⁸ na ferramenta interativa *Jamboard*. Pelo fato de as turmas das Oficinas não terem o mesmo número de alunos, optou-se por não planejar atividades em duplas como Tyler (2012). Sendo assim, cada participante recebeu um link de acesso individual. Após a realização das três tarefas, os alunos retornaram à sala da chamada do *Google Meet* e a pesquisadora forneceu um rápido *feedback* corretivo sobre todas as questões, buscando entender a lógica por trás do que responderam. Na primeira tarefa eles receberam o *Meaning Map* desorganizado e não rotulado com os sentidos. Em até 7 minutos, eles deveriam organizá-lo adequando os grupos dos sete sentidos de *to*, seus devidos rótulos e os diagramas correspondentes. Enquanto eles realizavam o solicitado, a pesquisadora acompanhava a elaboração das respostas concomitantemente.

A segunda tarefa foi planejada para adequar a coleta de dados à consideração de Tyler (2012, 164) de tal forma que fizessem os participantes “produzirem” as preposições. Para ir além de um caráter metalinguístico, foram selecionados no COCA quatro diálogos agrupados em duas partes: primeiro o diálogo 1 e 2, depois, diálogo 3 e 4. Somente em dois deles a utilização de *to* seria ideal. Eles deveriam responder às seguintes perguntas de ambas as partes em até 15 minutos: “1) *Do you think the preposition “to” fits better in context number 1 or 2? Justify your answer*” e “2) *How does the choice of prepositions change the interpretation of these dialogues?*”.

Na terceira tarefa os participantes tiveram acesso a 14 sentenças que foram retiradas de Tyler (2012, p.131-165) e do COCA. Cada uma delas correspondia a um sentido que foi demonstrado na instrução. Eles deveriam identificar em até 8 minutos qual o sentido de *to* estava sendo utilizado em cada frase.

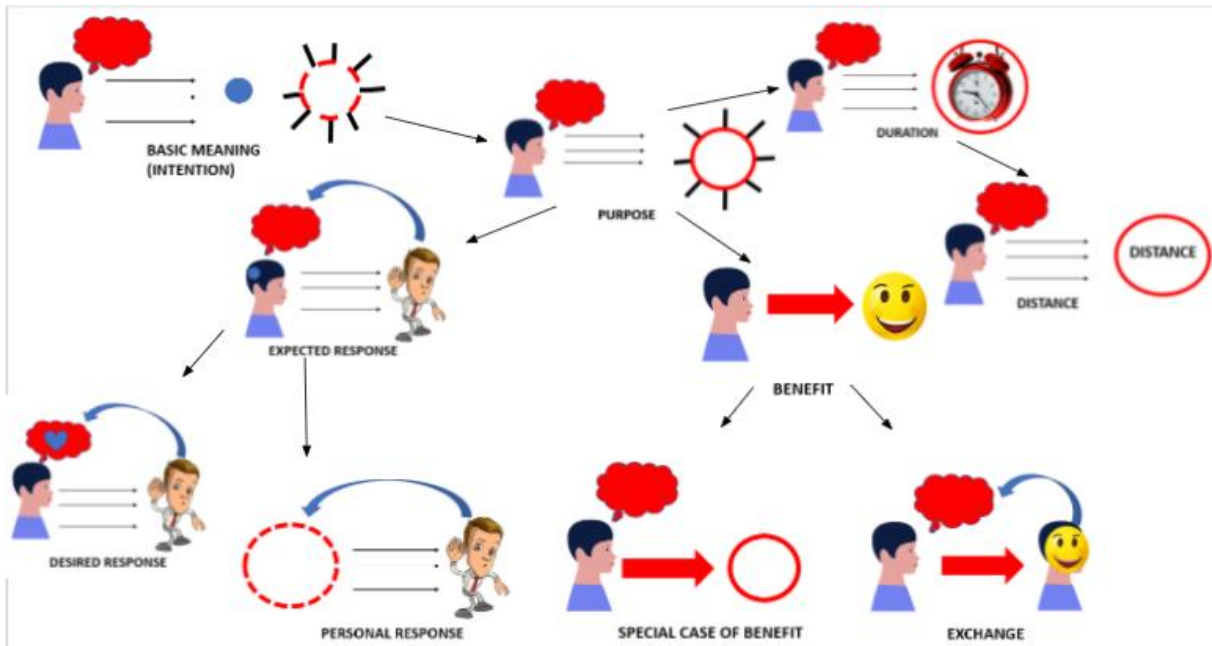
O segundo dia³⁹ de Oficina foi destinado à apresentação de *for*. A pesquisadora deu início à aula exibindo o cronograma composto por algumas etapas: 1) a discussão sobre os diferentes sentidos, 2) a realização das tarefas e 3) o pós-teste de 30 minutos. O *Meaning Map* de *for* foi introduzido antes da explicação de cada sentido:

³⁸ *Link* de acesso das tarefas do dia 1 do GT1:

<https://drive.google.com/drive/folders/1oz17Gc6nyoicfGDqR8jHuy4eitSyaf6e>

³⁹ *Link* de acesso dos materiais do dia 2 do GT1:

<https://drive.google.com/drive/folders/14LYYgtB4RX7td2HDe8T3Chvelts0DL0H>

Figura 22 - Mapa de sentidos da preposição *for*

Fonte: Adaptado de Tyler (2012, p.145)

Para que os participantes trouxessem à consciência o conteúdo do primeiro dia, a pesquisadora pediu para que eles falassem brevemente algumas semelhanças e diferenças entre as redes. Com base nas respostas, foi explicado que as cenas espaciais relativas aos sentidos centrais de *to* e *for* são semelhantes visto que a representação do elemento F no diagrama está orientada em direção ao elemento G. Entretanto, há duas diferenças cujo caráter é significativo para *for*: 1) o elemento F da preposição *for* possui intenções e 2) há um objetivo intermediário (*intermediate goal*) necessário para atingir o objetivo final. Esse, nem sempre é explicitado nas sentenças. Os participantes foram informados de que a intenção (*intention*) é representada no diagrama de *for* através da nuvem de pensamento vermelha, enquanto objetivo intermediário (*intermediate goal*) é o círculo azul pequeno.

A introdução do sentido básico - intenção (*intention*) foi realizada em conjunto com o seu diagrama e a frase “*When the rain started, the school children ran for the trees*”. Foi interessante notar que, ao realizar a leitura da sentença, alguns participantes sentiram uma estranheza e questionaram se a utilização correta não seria “*to the trees*”. Todavia, ao ocorrer essa situação, a pesquisadora voltava a atenção dos alunos ao preceito básico da abordagem: a interpretação dos elementos F e G, e a maneira pela qual poderiam se relacionar ao diagrama. A preposição *for* marca a intenção do elemento F que poderia ser, especificamente, o objetivo final de ganhar segurança da chuva. Nota-se que, apesar de não estar explícito na sentença, essa suposição pode ser inferida devido à situação do contexto chuvoso. Sendo assim, utilizar *for*

demonstra que “*the trees*” seria a representação do objetivo intermediário, necessário para atingir o objetivo final. De forma prática, tem-se as crianças como sendo, no diagrama, a face, as árvores seriam o círculo pequeno azul e “esconder para ganhar segurança” (objetivo final), o círculo com pontilhado vermelho e linhas pretas. Os participantes foram encorajados a pensarem caso a preposição *for* fosse substituída pela preposição *to*: o sentido mudaria ou continuaria o mesmo? Nesse caso, o enfoque espacial seria direcionado para as árvores sendo o elemento G e objetivo final. Ao longo de toda a Oficina, a pesquisadora apresentava algumas possibilidades⁴⁰ de utilização do *to* e do *for* no mesmo contexto e instigava os participantes a pensarem sobre a perspectivação da cena caso as preposições fossem alteradas. As três mesmas tarefas descritas anteriormente foram realizadas após a discussão acerca dos 10 sentidos de *for*. O segundo dia foi encerrado com a execução do pós- teste, também executado no tempo de até 30 minutos.

3.5.2 As aulas do GT2⁴¹

Os participantes do Grupo de Tratamento 2 (GT2) receberam uma instrução explícita baseada na abordagem indutiva de *Data-driven Learning* (DDL). Para isso, utilizou-se ferramentas da Linguística de *Corpus* na elaboração dos materiais, tendo como base os significados de *to* e *for* que foram trabalhados no grupo cognitivo (GT1) e no grupo controle (GC). Com a intenção de fazer com que os participantes conseguissem diferenciar a semântica de *to* e *for*, optou-se por modificar o cronograma de apresentação das preposições.

Manteve-se o tempo total da instrução pedagógica, mas apresentou-se ambas as preposições já no primeiro dia para que fossem aplicados os princípios da fórmula pedagógica de Johns (1991), que consiste na identificação-classificação-generalização da categoria alvo. O primeiro dia⁴² foi planejado com o intuito de que os participantes conseguissem observar os diferentes significados de *to* e *for*. Tendo isso em mente, os exercícios foram formulados com base na sequência presente em Johns (1991). O segundo dia⁴³ foi destinado à realização de tarefas envolvendo a comparação das duas preposições, usando como suporte os rótulos que os participantes elencaram no primeiro dia. Considerando que esta pesquisa se baseou em uma

⁴⁰ Os exemplos podem ser visualizados nos slides do dia 2 do GT1

⁴⁰ Link de acesso das tarefas do dia 2 do GT1:

<https://drive.google.com/drive/folders/14LYYgtB4RX7td2HDe8T3Chvelts0DL0H>

⁴¹ Link de acesso dos materiais do GT2:

https://drive.google.com/drive/folders/1qphAUXh53VN_UXfSjxsWhzyBFsjNqJps

⁴² Link de acesso dos materiais do dia 1 do GT2:

https://drive.google.com/drive/folders/1RuzP34rwVQ-vO5f3TxU5Z_dJAxM8gSva

⁴³ Link de acesso dos materiais do dia 2 do GT2:

<https://drive.google.com/drive/folders/1W6eiSEuGtGbSOtqXLUDzPTz9J0pbMnsU>

versão *soft* do DDL e não teve como finalidade fazer com que os alunos aprendessem a manusear as ferramentas de *corpora*, todos os dados apresentados foram selecionados e organizados previamente pela pesquisadora no site *Corpus of Contemporary American English (COCA)*⁴⁴. A busca consistiu em utilizar os mesmos colocados apresentados ao GT1 e ao GC.

Após a realização do pré-teste, o dia 1 da Oficina foi iniciado com o *warm-up* e com os questionamentos descritos na sequência anterior. Essa atividade seguiu com a apresentação do cronograma da Oficina e uma breve introdução para que os alunos se situassem e entendessem o que iriam manusear nas próximas atividades. Sem dizer qual abordagem seria utilizada nas aulas, a pesquisadora apresentou aos participantes as Linhas de Concordância. Considerou-se essa introdução essencial, visto que, indo de encontro ao observado por Tartoni (2012, p.59), cuja pesquisa de dissertação integrou a Linguística de *Corpus* ao ensino de *to* e *for* através de Gêneros textuais, busca-se com essa leitura primária diminuir a ansiedade e o receio dos alunos que, provavelmente, podem não possuir um conhecimento prévio acerca desse instrumento de aprendizagem. O seguinte slide foi apresentado:

Figura 23 – Slide de introdução do conceito de Linhas de Concordância



Fonte: autoria própria.

Através deste *slide* a pesquisadora explicou o que eram as linhas de concordância aos alunos (ver apêndice C) e como elas deveriam ser lidas. Em seguida, ressaltou que essas linhas foram retiradas de uma ferramenta que proporciona exemplos de usos autênticos da língua inglesa. Após esse momento, a pesquisadora enviou aos participantes um link individual⁴⁵ que os direcionou a uma página de documento do *Google Docs* composta por uma atividade⁴⁶.

⁴⁴ Link de acesso: <https://www.english-corpora.org/coca/>

⁴⁵ Link para acesso do documento:

https://drive.google.com/drive/folders/1RuzP34rwVQ-vO5f3TxU5Z_dJAxM8gSva

⁴⁶ Link de acesso das tarefas com as linhas de concordância do GT2: <https://docs.google.com/document/d/1-WHF4XyspLJY7mq3240ohIDvHJzTaUQ/edit?usp=sharing&oid=104216747697431239892&rtpof=true&sd=true>

Optou-se por utilizar essa ferramenta⁴⁷ com o GT2 ao invés do *Jamboard* para que as linhas de concordância fossem visualizadas de melhor forma. A primeira parte das atividades foi direcionada à identificação dos sete sentidos de *to*. Por se tratar de uma abordagem explícita, mas indutiva, para que os alunos conseguissem perceber a diferença na carga semântica da preposição alvo em cada linha, selecionou-se 3 exemplos de um mesmo sentido que foram organizadas de maneira aleatória. Os participantes deveriam responder às 4 questões, desenvolvidas com base em Johns (1991), considerando as 21 linhas apresentadas. A figura a seguir representa parte dessa atividade:

Figura 24 – Parte do exercício com linhas de concordância disponibilizado aos alunos do GT2, com foco nos sentidos da preposição *to*.

VARIETIES OF "TO"

These are some concordance lines of "to" taken from COCA (Corpus of Contemporary American English). Read them and answer the following questions.

- What are the typical contexts for "to"?
- What are the meanings of "to"?
- How many meanings have you pointed out?
- What label could you give to each meaning? Go back to the concordance lines and organize them. Example:

Meaning: _____ Concordance lines: 1, 2 and 3.

- Share your ideas with the class.

1. the servers are going back and forth from the kitchen **to** the dining room.
2. it in school. He said he would have fought **to** the death for him to have the right to do it outside
3. called because Italian women used to apply it **to** their eyes. Dilated pupils were considered a

Fonte: autoria própria.

Disponibilizou-se 25 minutos para que os participantes conseguissem realizá-la. Durante o seu desenvolvimento, a pesquisadora acompanhou simultaneamente as respostas atribuídas a cada questão. Após esse tempo, eles retornaram à chamada do *Google Meet*. Para checar quais foram os rótulos de sentidos elencados, recorreu-se a utilização da nuvem de palavras do *Mentimeter*⁴⁸ com o intuito de expor os diferentes sentidos de uma maneira mais visual e clara, apenas para a aula. Sendo assim, a pesquisadora criou, previamente, um link que

⁴⁷ Todas as ferramentas utilizadas nesta pesquisa foram selecionadas porque são de acesso livre (não são pagas) e julgou-se que os participantes estariam minimamente familiarizados com as suas utilizações devido a popularização dessas no contexto de ensino híbrido/*online* durante a pandemia COVID-19.

⁴⁸ Link de acesso: <https://www.mentimeter.com/app>

os alunos deveriam acessar e escrever em cada espaço os diferentes significados encontrados. Essa foi a visualização do site:

Figura 25 – Print da tela do *Mentimeter* disponibilizada aos alunos do GT2 para verificar os rótulos elencados para a preposição *to*.



Mentimeter

Meanings of "TO"

Enter a word	25
Enter another word	25
Enter another word	25

Fonte: autoria própria.

Os participantes poderiam escrever até 10 palavras diferentes, mas foram informados de que deveriam enviar somente o que haviam respondido na última questão da atividade feita anteriormente, portanto, não era necessário preencher todos os espaços. A pesquisadora conseguiu acompanhar quantos integrantes participaram das respostas do *site*. Assim que todos tivessem finalizado, a nuvem de palavras era compartilhada na apresentação de *Power Point*. Os rótulos mais repetidos ficam em evidência, como pode ser verificado no exemplo abaixo, retirado da Turma 10. Observou-se que, na maioria dos grupos, os participantes ficaram curiosos para entender alguns sentidos presentes na nuvem de palavras que não haviam percebido anteriormente. Muitos deles fizeram perguntas do tipo: “em qual linha vocês acharam o sentido X?”. Foi um momento interessante de troca de informações entre os membros.

Figura 26 – Nuvem de palavras relacionadas aos rótulos de sentidos de *to* elencados pela Turma 10.



Fonte: esta pesquisa

Buscou-se estabelecer 10 minutos para a discussão dos rótulos. O mesmo processo foi realizado em seguida com a preposição *for*. Para cumprir com o planejamento dentro do tempo estabelecido, por terem mais sentidos do que a preposição *to* a serem identificados, cada uso da preposição *for* correspondeu a duas linhas de concordância, apresentadas em 20 linhas totais⁴⁹. Essa distribuição consta no próximo quadro 3. O primeiro dia da Oficina do GT2 foi encerrado através da comparação das nuvens de palavras geradas para ambas as preposições e com a discussão rápida de 3 perguntas⁵⁰ para verificar quais as generalizações que os participantes realizaram.

Quadro 3- Relação de sentidos das preposições com as linhas de concordância apresentadas aos participantes do GT2 no primeiro dia de instrução pedagógica

Sentidos de <i>to</i>	Linhas correspondentes	Sentidos de <i>for</i>	Linhas correspondentes
<i>Basic Meaning (Facing a goal)/</i> Sentido básico- em face ao objetivo	1, 7 e 13	<i>Basic Meaning (Intention)/</i> Sentido básico- intenção	5 e 11
<i>Limit/ Limite</i>	2, 10 e 18	<i>Purpose/ Propósito</i>	10 e 6
<i>Contact/ Contato</i>	3,15 e 11	<i>Expected response/</i> Resposta esperada	16 e 9
<i>Attachment/ Aderência</i>	5, 20 e 21	<i>Desired Response/</i> Resposta desejada	4 e 14

⁴⁹ Link de acesso das linhas de concordância: <https://docs.google.com/document/d/1-WHF4XyspLJ-Y7mq3240ohIDvHJzTaUQ/edit?usp=sharing&ouid=104216747697431239892&rtfpof=true&sd=true>

⁵⁰Link de acesso do *slide* do GT2 no dia 1: https://drive.google.com/drive/folders/1RuzP34rwVQ-vO5f3TxU5Z_dJAxM8gSva

<i>Receiver/ Receptor</i>	4, 12 e 19	<i>Personal Response/ Resposta pessoal</i>	8 e 13
<i>Receiver of experience/ Receptor de experiências</i>	6,16 e 9	<i>Duration/ Duração</i>	3 e 12
<i>Perceptual Experience/ Experiências Perceptuais</i>	8,14 e 17	<i>Distance/ Distância</i>	1 e 15
		<i>Benefit/ Benefício</i>	17 e 20
		<i>Special case of benefit/ Caso especial de benefício</i>	2 e 7
		<i>Exchange/ Troca</i>	18 e 19

Fonte: autoria própria.

O segundo dia de aula⁵¹ foi iniciado com a apresentação do cronograma e uma breve discussão sobre os sentidos de *to* e *for* que foram identificados pelos participantes na primeira aula. A seguir, eles receberam um *link* individual para um novo documento do *Google Docs*, que continha duas tarefas para serem respondidas⁵². Formulou-se a primeira delas com o intuito de que alguns pares mínimos de sentidos menos prototípicos das preposições como, por exemplo, “receptor de experiências” de *to* e “resposta pessoal” de *for*, fossem notados pelos participantes (ver apêndice C). Portanto, selecionou-se colocados iguais com as preposições alvo, acompanhados pela sua frequência de ocorrência disponibilizada pelo COCA e com um exemplo de linhas de concordância para ambas as preposições. Frente a esse conjunto de dados, os participantes deveriam responder se eles achavam que era possível observar uma diferença nas linhas de concordância selecionadas e explicar como essa diferença poderia influenciar na produção de sentidos, retomando os rótulos elencados no dia anterior.

O segundo exercício foi o mesmo da tarefa 2 composta por diálogos, também reproduzidas no GT1 e no GC e já explicada. A instrução foi finalizada com 15 minutos de discussão sobre as respostas obtidas e com a apresentação da imagem fornecida no *warm-up* do primeiro dia. Por ser uma abordagem indutiva e, em decorrência dessa característica, não ser possível prever as generalizações que os alunos formulariam, foi necessário recorrer a algumas perguntas de caráter reflexivo do tipo “Por que você acha que essa preposição pode ser utilizada nesse contexto?”, “Por que você pensou dessa maneira? Poderia explicar?”, “Qual seria a

⁵¹Link de acesso do slide do dia 2 do GT2:

<https://drive.google.com/drive/folders/1W6eiSEuGtGbSOtqXLUDzPTz9J0pbMnsU>

⁵² Link de acesso das tarefas do dia 2 do GT2:

[https://docs.google.com/document/d/1-WHF4XyspLJ-](https://docs.google.com/document/d/1-WHF4XyspLJ-Y7mq3240ohIDvHJzTaUQ/edit?usp=sharing&ouid=104216747697431239892&rtfpof=true&sd=true)

[Y7mq3240ohIDvHJzTaUQ/edit?usp=sharing&ouid=104216747697431239892&rtfpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1-WHF4XyspLJ-Y7mq3240ohIDvHJzTaUQ/edit?usp=sharing&ouid=104216747697431239892&rtfpof=true&sd=true)

diferença entre essas linhas?”, para que os alunos conseguissem, ao máximo, interagir uns com os outros e compartilhar as informações encontradas.

Uma maior discussão e análise sobre o desempenho e as respostas de todos os participantes nas diferentes atividades propostas será apresentada no próximo capítulo. Em linhas gerais, foi possível observar que, em todas as quatro turmas de *Data-Driven Learning*, os participantes foram proativos e conseguiram trabalhar de maneira autônoma, indo ao encontro do apresentado pela bibliografia no capítulo anterior como uma das principais vantagens da abordagem. Em contrapartida, percebeu-se que eles tiveram certa dificuldade em rotular e identificar os sentidos mais periféricos como o “limite” e “aderência” de *to*, o “benefício especial” de *for*, o que poderá influenciar nos resultados dos testes.

3.5.3 As aulas do GC⁵³

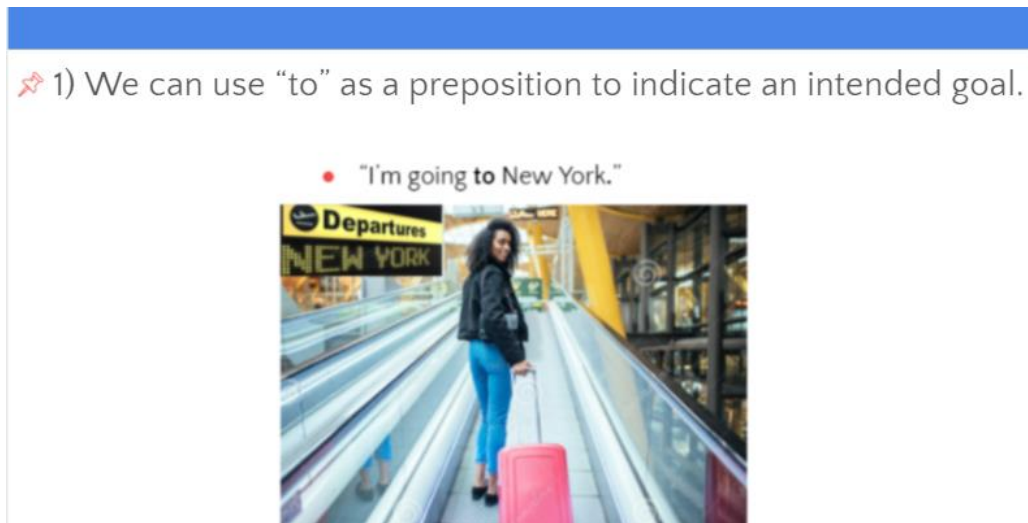
Os participantes do Grupo de Controle (GC) receberam uma instrução explícita que segue uma abordagem dedutiva e tradicional de ensino. Os materiais utilizados assemelhavam-se tanto quanto possível ao GT1. Os alunos das Oficinas viram todos os mesmos sentidos e frases acompanhadas pelas mesmas imagens. A principal diferença foi que o GC não recebeu uma análise cognitiva das preposições. Sendo assim, os sentidos foram apresentados aleatoriamente, como em um dicionário, através de uma lista numerada de usos possíveis de *to* e *for*. Não foram explorados o caráter metafórico dos sentidos, seus rótulos, suas conexões e o conceito de rede polissêmica motivada. Seguindo Tyler (2012, p.162), pelo fato de os participantes do GC terem recebido menos explicações sobre as preposições, o *slide* continha um maior número de exemplos de cada sentido, o que acarretou uma maior informação de *input* implícito do que o grupo cognitivo.

No primeiro dia de Oficina⁵⁴, os participantes do GC assistiram à aula sobre a preposição *to*. Após a realização do *warm-up* descrito anteriormente, o primeiro sentido apresentado também foi o sentido básico ‘de face para o objetivo’ (*facing a goal*). Porém, a ênfase atribuída ao rótulo no GT1 deu lugar a enumeração e descrição no GC, como pode ser observado no *print* abaixo do *slide* utilizado na coleta de dados da pesquisa:

⁵³ Link de acesso dos materiais do GC: <https://drive.google.com/drive/folders/1P4RBIYXGKwmZ7Aie1zDOI-wTRdzTf-pU>

⁵⁴ Link de acesso do *slide* do dia 1 do GC: <https://drive.google.com/drive/folders/1movq2VIWParzfiU-P8yH1ksNhNzQ-qGq>

Figura 25 – Slide relativo à introdução do sentido básico de *to* ao GC



Fonte: autoria própria.

Para manter o caráter interativo da Oficina, os participantes também eram questionados sobre as sentenças apresentadas, porém, de forma mais sucinta. Por exemplo, em “*I’m going to New York*”, a pesquisadora perguntava, em inglês: “Vamos supor que sou essa pessoa da imagem e estou indo viajar. Qual seria o meu objetivo pretendido?”, tendo como resposta, na maioria das vezes “ir para Nova Iorque” ou “chegar a Nova Iorque”. Retirou-se do *site* <https://dictionary.cambridge.org/pt/gramatica/gramatica-britanica/to> alguns exemplos que se adequavam à seleção dos sentidos elencados. A discussão sobre a preposição *for*, no segundo dia⁵⁵, seguiu o mesmo padrão.

As três tarefas⁵⁶ incluídas na sequência pedagógica do GC foram aplicadas no primeiro e no segundo dia após toda a instrução sobre as preposições alvo através do *Jamboard*, individualmente. A primeira delas foi espelhada em Tyler (2012, p.162) e diferenciou-se do GT1 tendo em vista que os alunos não tiveram acesso aos diagramas, às redes polissêmicas e aos rótulos dos sentidos. Nessa tarefa, eles receberam 12 conjuntos de frases sobre *to* e, no segundo dia, 12 conjuntos de frases sobre *for*. Dois terços eram aceitáveis e, um terço, inaceitável. Os participantes foram instruídos a circularem a opção que eles julgavam ser a incorreta. A segunda tarefa foi a mesma apresentada ao GT1: apresentou-se os diálogos e solicitou-se que eles escolhessem e explicassem qual preposição funcionaria melhor para cada um e como essa escolha influenciaria na produção de significado.

⁵⁵ Link de acesso dos materiais do dia 2 do GC:

https://drive.google.com/drive/folders/1fQb_xZFWtjTgq1viP0z8ugnflht49Vw1

⁵⁶ Link de acesso das tarefas do GC do dia 1: <https://drive.google.com/drive/folders/1movq2VIWParzfiU-P8yH1ksNhNzQ-qGq>

Neste ponto, cabe ressaltar que, enquanto as repostas dos participantes do grupo cognitivo giraram em torno dos elementos F e G, dos rótulos e das instruções prévias que receberam na Oficina, as repostas de grande parte dos participantes do GC foram de acordo com o conhecimento prévio que possuíam visto que eles recorreram a conceitos gramaticais como “verbo” e “substantivo” para justificá-las. A terceira e última tarefa se assemelhou a do GT1. Os alunos deveriam ler as frases e indicar o sentido que *to* e *for* estavam sendo utilizados. Após o término das tarefas, a pesquisadora checkou as respostas rapidamente com os participantes. O segundo dia de Oficina do GC foi finalizado pela realização do pós-teste.

3.6 Tratamento dos dados

Após o encerramento da coleta do teste tardio, todas as respostas dos 3 testes de cada participante foram tabuladas individualmente em um documento do *Excel* para que os erros e os acertos fossem comparados. Totalizou-se a contabilização do resultado de 102 testes, divididos em pré, pós e teste tardio. Durante a correção, buscou-se observar se havia outras ocorrências em que as preposições *to* e *for* pudessem ter sido empregadas erroneamente além das lacunas alvos (discussão no próximo capítulo).

Para cumprir com o objetivo específico número 4 – verificar se existem sentidos das preposições alvo que são mais facilmente aprendidos que outros – os rótulos dos sentidos foram organizados na primeira coluna vertical da tabela de acordo com a ordem presente no teste, como demonstrado na figura abaixo, a fim de facilitar a equiparação. A primeira lacuna, embaixo da identificação do participante, relaciona-se à correção do pré-teste; a segunda, ao pós-teste; a terceira, ao teste tardio. Identificou-se também a quantidade de ganhos. Sendo assim, é possível observar, por exemplo, que o aluno 1 do GT1 obteve, quando comparado com o resultado do primeiro teste, 7 acertos a mais no pós-teste e 4 acertos a mais no teste tardio sobre as 17 lacunas alvos. Ademais, além dos ganhos, foi possível comparar se o participante havia errado, no pós-teste, algum sentido que havia acertado no pré-teste.

Diante dos resultados apresentados, foi necessário realizar um teste estatístico⁵⁷ para verificar a influência das abordagens do GT1, GT2 e GC no aprendizado dos sentidos alvos de *to* e *for*. Recorreu-se à ANOVA⁵⁸ devido às características de: suposição de independência dos dados, suposição das igualdades da variância e suposição da população normal.

⁵⁷ Para a realização da análise estatística desta pesquisa, contratou-se o serviço de consultoria prestado por Brenda Rodrigues Barreto Silva, que tem expertise em

⁵⁸ É uma extensão do teste T.

Figura 26 – *Print* da tabela com a correção dos testes

SENTIDOS	A1	GT1		
receptor to				
troca for				
sentido básico for				
benefício for				
sentido básico to				
aderência to				
contato to				
duração for				
caso esp. Benef. for				
resposta desejada for				
exp. perceptual to				
receptor de exp. to				
resposta esperada for				
distância for				
resposta pessoal for				
propósito for				
limite to				
ACERTOS		8	15	12
GANHOS			MAIS 7	MAIS 4
PERDAS				

Fonte: autoria própria.

A aplicação desse teste requer atenção do pesquisador a algumas especificidades dos dados observacionais. De acordo com Sharpe, De Voux e Valleman (2011), uma delas diz respeito à dificuldade de controlar as variáveis que são desconhecidas ou ocultas. Por conta disso, não se pode fazer afirmações causais⁵⁹, mesmo diante de um resultado significativo. Levando em consideração esses aspectos, os resultados estatísticos devem ser interpretados em termos de probabilidade, a qual é indicada pelo conceito denominado “valor-P”, classificado pelos mesmos autores como um nome especial:

“[...] precisamos de uma probabilidade. Especificamente, queremos encontrar a probabilidade de ver nossos dados como esses (ou algo ainda menos prováveis) dada a hipótese nula. Essa probabilidade é o valor no qual baseamos nossa decisão; portanto ela recebe um nome especial: valor-P.” (SHARPE; DE VOUX; VALLEMAN, 2011, p.323)

Para ser significativo, esse valor deve ser maior do que o nível de significância (denotado pelo símbolo α). Portanto, no próximo capítulo, os resultados serão apresentados e discutidos em termos de **significância** das abordagens e não de eficácia, tendo em vista que o teste foi realizado com o intuito de comparar as notas anteriores com as notas posteriores ao

⁵⁹ No caso desta pesquisa, por exemplo, seria estatisticamente errado afirmar que existe uma melhor abordagem.

conteúdo aplicado na Oficina. Levou-se em consideração algumas variáveis como o sexo dos participantes, faixas etárias, formação, nível de proficiência e profissão. A análise e discussão dos resultados será consolidada no próximo capítulo.

3.7 Limitações metodológicas

Foi possível observar algumas limitações metodológicas neste trabalho. A começar, obviamente, pelo contexto pandêmico de COVID-19, que não permitiu a realização da pesquisa nas aulas regulares das turmas que foram inicialmente elencadas para este estudo, por incompatibilidade do cronograma. De qualquer forma, acredita-se que essa alteração não foi tão expressiva, visto que foi possível explorar um contexto maior do que o visado no projeto inicial.

Em decorrência da instância *online*, entende-se que os participantes tiveram acesso à *internet* durante todo o processo de instrução, inclusive para a realização dos testes. Portanto, salienta-se que, apesar de se tratarem de alunos adultos que tinham pleno conhecimento da responsabilidade de suas participações em uma pesquisa acadêmica, reconhece-se o risco da possibilidade de consultas de respostas dos testes, que tenham sido angariados de forma remota, em *sites* de busca como o *Google*.

Constata-se que outra limitação foi a não utilização de recursos metodológicos variados como vídeos ou áudios na construção das sequências didáticas devido ao pouco tempo da oficina. Optou-se por seguir majoritariamente o trabalho realizado em Tyler (2012) e explorar unicamente materiais escritos para diminuir o número de intercorrências (que aconteceram no estudo piloto). Salienta-se que, para estudos futuros, seja interessante implementar conteúdos que consigam variar as habilidades além da escrita e leitura. Para suprir essa lacuna nesta pesquisa, buscou-se explorar, o máximo possível, a interação entre a pesquisadora e os participantes.

Além desses pontos ressaltados, considera-se necessário implementar o uso de diferentes instrumentos para a análise de resultados, principalmente aqueles que consigam avaliar a produção dessa língua alvo em uma situação comunicativa. Apesar de o teste da coleta de dados ter sido formulado de maneira detalhada, é relevante ter um instrumento para verificar como os participantes produzem os significados de *to* e *for*, principalmente os do grupo DDL, que receberam uma abordagem indutiva. Ademais, visa-se, para trabalhos futuros, formular uma Oficina com o cronograma mais prolongado.

Acredita-se que, mesmo com o reconhecimento dessas limitações que foram sendo identificadas após a aplicação da Oficina, é possível constatar um desempenho realmente

otimista desta pesquisa, visto que se cumpriu com o propósito principal: aplicar diferentes abordagens de ensino ainda não comparadas em estudos no contexto brasileiro sobre o ensino dessas duas preposições. No próximo capítulo, será possível observar como esses diferentes caminhos influenciaram nos resultados obtidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Realiza-se neste capítulo a análise e a discussão dos resultados obtidos por meio do teste escrito de completar lacunas, aplicado em três fases da coleta de dados: pré, pós e teste tardio. Este capítulo foi construído da seguinte forma: há, na primeira seção, uma introdução que contextualiza o que há por vir. Logo após, desenvolve-se uma análise descritiva das médias gerais. Faz-se uma breve discussão sobre quais sentidos foram mais ou menos acertados nos testes para cumprir com um dos objetivos específicos. Apresenta-se os resultados estatísticos angariados através da ANOVA. Finaliza-se com uma discussão sobre a aceitação ou rejeição das hipóteses levantadas no capítulo anterior frente aos resultados obtidos sobre o ensino de *to* e *for*.

4.1 Contextualização

Como se descreveu previamente, esta pesquisa contou com a análise dos testes de 34 participantes divididos em três grupos: dois de tratamento e um de controle. O GT1 (abordagem baseada na LC) contou com 12 participantes, o GT2 (abordagem DDL) também com 12 e o GC (abordagem TRAD), com 10. Em termos de correspondência, constata-se que a mesma porcentagem (35, 29%) dos alunos era equivalente aos alunos do GT1 e GT2 e, o restante (29,41%) eram alunos do GC. Ao longo da pesquisa, eles foram submetidos ao mesmo teste escrito de completar lacunas (cf. apêndice A), realizado em três ocasiões: como pré-teste, antes do período de intervenção linguística, como pós-teste, imediatamente após o fim da intervenção, e como teste tardio, após três meses contados a partir do fim da intervenção.

O teste era composto por 34 lacunas relativas à utilização de diferentes preposições da língua inglesa. Somente 17 delas foram consideradas nas análises que serão apresentadas nos próximos tópicos. Cada uma dessas 17 lacunas correspondia a um sentido da semântica de *to* e *for* trabalhado na Oficina de cada grupo. Os resultados obtidos desse instrumento de coleta de dados, quando comparados ao período anterior à intervenção linguística, são evidências que permitem discorrer sobre a significância da abordagem baseada na Linguística Cognitiva, abordagem *Data-Driven Learning* e abordagem Tradicional neste estudo.

Os dados coletados dos 102 testes totalizaram: 3.468 lacunas gerais e 1.734 lacunas alvos corrigidas, codificadas e contabilizadas nas análises. Com base nisso, desenvolve-se neste capítulo uma análise descritiva dos dados que nos permite ter uma visão mais ampla a respeito de algumas características dos acertos dos participantes no contexto específico desta pesquisa. Concomitantemente à apresentação dos resultados obtidos através do instrumento de coleta de dados, têm-se a discussão. Inicialmente, apresenta-se a média geral de acertos dos participantes, seguida dos resultados gerais específicos dos sentidos em cada abordagem. Por fim, demonstra-se os resultados do ANOVA entre os 3 grupos. Busca-se responder à pergunta e verificar as hipóteses levando em consideração a semântica cognitiva e os aspectos particulares das abordagens utilizadas. Esse teste estatístico foi escolhido por conta das características dos dados desta pesquisa e por ser capaz de medir a sua significância.

Os resultados estatísticos do GT1, GT2 e GC são apresentados de forma dialogada, possibilitando a comparação da produção linguística dos diferentes sentidos de *to* e *for* elencados para este experimento.

4.2 Análise descritiva

4.2.1 As médias gerais

Considerando as **17 lacunas** alvo, as médias dos pós-teste e do teste tardio, maiores do que a do pré-teste, significam que a aplicação do tratamento da Oficina resultou em ganhos no número de acertos das lacunas, o que também pode ser confirmado pela mediana que aumentou significativamente no pós-teste. Essa medida significa que, por exemplo, no pré-teste, 50% dos respondentes acertaram 12 ou mais lacunas e os outros 50% 12 ou menos. Esse número foi menor do que o obtido nas outras fases da coleta de dados. Como esperado, a média do pós-teste feito imediatamente após o fim da instrução do segundo dia é a maior das três. Esse fato vai ao encontro da necessidade de se ensinar a semântica de *to* e *for* através de uma abordagem mais explícita, em que se possa expor, durante uma explicação metalinguística, os diferentes contextos de usos dessas preposições e, também, atividades práticas de manutenção do aprendizado. Uma das grandes vantagens desse tipo de instrução, de acordo com Ellis e Shintani (2014, p.83) é grande chance de promover que os alunos consigam identificar a categoria alvo e desenvolver o conhecimento explícito.

Quadro 4- Média de acertos geral de todos os participantes nos testes

	Média de Acertos	Mediana	Desvio Padrão	Número Mínimo de Acertos	Número Máximo de Acertos
Pré-Teste	11,5	12	5,66	5	16
Pós-Teste	14,3	16	1,41	10	17
Teste Tardio	12,7	13	1,42	8	17

Fonte: autoria própria.

Outra informação que pode ser retirada desse quadro é o resultado do desvio padrão, o qual indica o grau de variação dos dados em torno da média. Quanto maior é o desvio, maior é a dispersão dos acertos. Portanto, no pré-teste, o desvio padrão demonstrou que a quantidade de acertos era menos homogêneo entre os participantes. A redução de valor do desvio padrão demonstra o poder de alcance, de um modo geral, dessas abordagens e metodologias empregadas.

4.2.2 As médias gerais da característica proficiência

Para compreender melhor cada um dos resultados das abordagens que serão apresentados a seguir, buscou-se realizar previamente a comparação das médias de respostas que se relacionavam com a característica proficiência obtida no teste rápido. A intenção foi verificar se essa variável poderia interferir no desempenho dos grupos.

As médias gerais da característica “nível de proficiência” apontaram pequenas diferenças na comparação de intermediários vs. intermediários-avançado. A média dos 8 participantes que foram identificados no teste rápido de proficiência, antes do início da Oficina, com o nível intermediário-avançado de inglês como L2, foi maior do que os 26 que foram identificados somente como nível intermediário. Essa discrepância se deu em uma maior quantidade entre os resultados do pré-teste e do teste-tardio, e foram menores no pós-teste, como pode ser observado no quadro 5:

Quadro 5- Média geral de acertos dos participantes de nível intermediário e intermediário-avançado

Média geral de acertos	Intermediário	Intermediário-Avançado
Pré-Teste	10,9	13,4
Pós-Teste	13,8	15,8
Teste Tardio	12,1	14,6

Fonte: autoria própria.

Os participantes de proficiência intermediária-avançada estavam aleatoriamente distribuídos em: 5 no GT2, 2 no GC e 1 no GT1. Portanto, a maior concentração⁶⁰ desse perfil estava no GT2. Considerando que Tyler (2012, p.160) ressalta a importância de conduzir experimentos linguísticos em que os aprendizes de inglês L2 tenham níveis de proficiência menos homogêneos, é importante entender se houve alguma interferência dessa característica na aprendizagem dos 17 sentidos.

Apesar de a média desse perfil ter sido a maior, após analisar os resultados individuais desses participantes no pré-teste, constatou-se que, dos 8, apenas 3 tiveram um resultado mais elevado nessa etapa da pesquisa do que os respondentes que obtiveram somente o nível intermediário no teste de proficiência. Dois deles estavam no GT2 e um no GC. Os 5 demais obtiveram notas iguais e, até mesmo, menores do que o restante dos participantes. Um fato curioso é que a participante com a maior porcentagem no teste de proficiência obteve o menor número de acertos no pré-teste dentre os 10 alunos do GC. Sendo assim, através dessa comparação, **não se pode afirmar** que a proficiência afetou em grande escala os resultados. Entende-se que pode ter uma interferência de **baixa proporção** dos 3 participantes que mais se destacaram, pois pontuaram 15 ou 16 acertos das 17 lacunas. Entretanto, essa característica não será determinante nos resultados das abordagens.

Para ter uma conclusão mais assertiva sobre as questões aqui discutidas, nas próximas seções serão comparadas as médias gerais obtidas por cada abordagem (a pautada na Linguística Cognitiva, a de *Data-driven Learning* e a tradicional) em cada fase da pesquisa.

4.2.3 As médias gerais no pré-teste

Os participantes responderam o pré-teste no primeiro dia da coleta de dados, antes do início das aulas. Até então, eles não sabiam qual conteúdo a Oficina iria abordar para que não houvesse suposições nas escolhas das respostas. As 17 lacunas alvos estavam dispersas entre outras 17 relacionadas a diversas preposições e deveriam ser completadas em até 30 minutos. Todas as sentenças foram retiradas do COCA.

Para verificar se houve alguma evolução na aprendizagem de *to* e *for* frente a aplicação das abordagens, realizou-se a conferência da média geral do desempenho dos grupos no pré-teste. Os resultados apontados no quadro 6 mostram que a performance dos participantes diferenciou parcialmente. O GT2 obteve uma maior média de acertos já no pré-teste. Esse

⁶⁰ Em termos de porcentagem, 23,53% dos 34 participantes eram de nível intermediário-avançado. Do número total dos alunos do GT1, esse mesmo perfil correspondeu à 8,33%. Já no GT2, 41,67%. A segunda maior concentração foi no GC, de 20,00%.

grupo recebeu no tratamento uma instrução cuja abordagem foi o DDL. Como se demonstrou na seção anterior, esse resultado pode estar associado as notas dos obtidas pelos dois participantes que se destacaram no pré-teste e tinham o nível de proficiência intermediária avançada no teste rápido, aplicado na seleção, antes do início da coleta. O desvio padrão baixo demonstra maior homogeneidade dos resultados desse grupo.

Quadro 6- Média de acertos geral do pré-teste por abordagem

	Média de Acertos	Mediana	Desvio Padrão	Número Mínimo de Acertos	Número Máximo de Acertos
Abordagem LC GT1	10,75	11	4,24	6	14
Abordagem DDL GT2	12,3	12	1,41	5	16
Abordagem TRAD GC	11,4	12,5	4,95	8	16

Fonte: autoria própria.

Já o grupo GT1 apresenta a menor média de acertos no pré-teste. É possível observar que esse grupo foi também o que teve o menor número máximo de acertos dentro das 17 lacunas, implicando o desconhecimento de alguns sentidos de *to* e *for* que serão discutidos na próxima seção. Ao mesmo tempo, no GC, que obteve o segundo melhor desempenho nas médias gerais, um aluno acertou 16 das 17, o que também ocorreu com o GT2. Considerando o alto desvio padrão do GC e do GT1, entende-se que houve uma grande variância dos resultados intergrupais.

Para entender como esses números do pré-teste se deram em termos de erros e acertos dos sentidos, a fim de cumprir com o objetivo 4 – verificar se existem sentidos das preposições alvo que são mais facilmente aprendidos que outros – o assunto de discussão do próximo tópico irá esclarecer como os resultados se consolidaram nessa fase da pesquisa.

4.2.3.1 Os sentidos no pré-teste

Neste estudo foram considerados **7 sentidos da preposição *to***:

- 1) Sentido básico “em face ao objetivo”, presente na lacuna 11⁶¹: “*My husband and I are currently planning a trip * (for/to/on) Ireland, Portugal and Italy [...]*”
- 2) Receptor- lacuna 2: “*I pulled out that ring and gave it * (for/to/at) her[...]*”

⁶¹ Todas as lacunas estão enumeradas no teste, instrumento de coleta de dados deste estudo, que consta nos apêndices.

- 3) Receptor de experiências- lacuna 22: *"I don't know why that's a crime. They're nice * (for/with/to) me. They gave me popcorn. They showed me a very good movie"*
- 4) Contato- lacuna 15: *"Pour some olive oil into your hands and rub at the potatoes, then scatter over some sea salt which should stick *(in/at/to) the oil [...]"*
- 5) Limite- lacuna 34: *"[...] I pushed myself * (in/to/at) the limit to get to the top of the class and achieve a brilliant career."*
- 6) Aderência- lacuna 12: *"[...] I'm married *(at/to/with) Diane. We have three beautiful daughters[...]"*
- 7) Experiência perceptual- lacuna 21: *"I listened * (for/on/to) what they had to say [...]"*

Para a formulação dos testes e das instruções dos grupos sobre a preposição *for*, considerou-se seus **10 sentidos**:

- 1) Sentido básico "intenção"- lacuna 4: *"Seeing that they were about to be surrounded, the team's five members headed * (to/on/for) the beach."*
- 2) Propósito- lacuna 31: *"Cooperative learning methods are inexpensive and easy to implement because existing materials and curriculum can be used * (for/at/to) the cooperative strategies."*
- 3) Benefício- lacuna 6: *"[...] The piano my parents bought * (for/with/to) me nearly 40 years ago."*
- 4) Caso especial de benefício- lacuna 17: *"Selenium is a macronutrient that is essential * (for/to/into) health but[...]"*
- 5) Duração- lacuna 16: *"[...] Place directly on the shelf in the oven and bake * (at/for/to) 1¼-1½ hours, depending on the size of the potato."*
- 6) Distância- lacuna 25: *"This high-plains desert is so lonely you can drive * (from/up/for) miles without spotting a house"*
- 7) Resposta esperada- lacuna 24: *"said prison officials called * (to/for/at) ambulances to transport[...]"*
- 8) Resposta pessoal- lacuna 28: *"I am at least trying. It is not easy * (for/to/on) me. I was raised another kind [...]"*
- 9) Troca- lacuna 3: *"[...] they already were living together, and planned paying * (to/up/for) their wedding themselves."*

10) Resposta desejada- lacuna 19: “*Respect Wildlife. Animals may be especially desperate * (for/on/with) food during the winter.*”

Partindo de uma análise geral foi possível observar, desde o pré-teste, que alguns sentidos eram bem evidentes para os alunos, pois 90% deles acertaram a resposta. A partir desse resultado, pode-se afirmar que os grupos dominavam previamente alguns sentidos tipicamente empregados por falantes nativos da língua-alvo para expressar o uso de *to* e *for* e outros não. Essa relação pode ser melhor compreendida através dos Gráficos 1 e 2 abaixo. O primeiro, demonstra o resultado geral dos acertos dessas categorias alvo. No segundo, há uma divisão por abordagem.

Gráfico 1- acertos dos sentidos de *to* e *for* no pré-teste



Fonte: autoria própria.

Os sentidos que mais se **destacaram** positivamente para 90% dos participantes foram: 1) “resposta desejada” de *for*, 2) sentido básico (“de face ao objetivo”) de *to*. Em contrapartida, de uma forma geral, os sentidos **menos evidentes** para 50% dos participantes nessa fase da pesquisa foram: 1) sentido básico de *for* (“intenção”), 2) “contato” e 3) “limite” de *to*.

Esperava-se resultados menos otimistas para sentidos mais periféricos como “troca” de *for*, “caso especial de benefício” de *for* e “receptor de experiências” de *to*, e mais otimistas para sentidos prototípicos como o “propósito” de *for*. Acredita-se que uma explicação para a alta pontuação obtida no pré-teste seja a possibilidade de os participantes terem escolhido *to* e *for* por estarem habituados em utilizá-las como colocados das palavras que coocorreram nas sentenças descritas acima. Além disso, alguns deles relataram, durante a aplicação do

tratamento, que fizeram algumas escolhas “intuitivas”, mas não sabiam explicar o motivo pelo qual deviam utilizá-las. Já um possível argumento para 16 participantes terem errado o sentido de “propósito” e utilizarem a preposição *at* ou invés de *for* em “*Cooperative learning methods are inexpensive and easy to implement because existing materials and curriculum can be used for the cooperative strategies*” pode ser o fato de terem confundido com o sentido básico “colocação” (*collocation*) de *at*⁶² e ao invés de pensarem “**para** estratégias cooperativas” pensaram “**nas** estratégias cooperativas”. Porém, a preposição *at* não cabe nesse contexto.

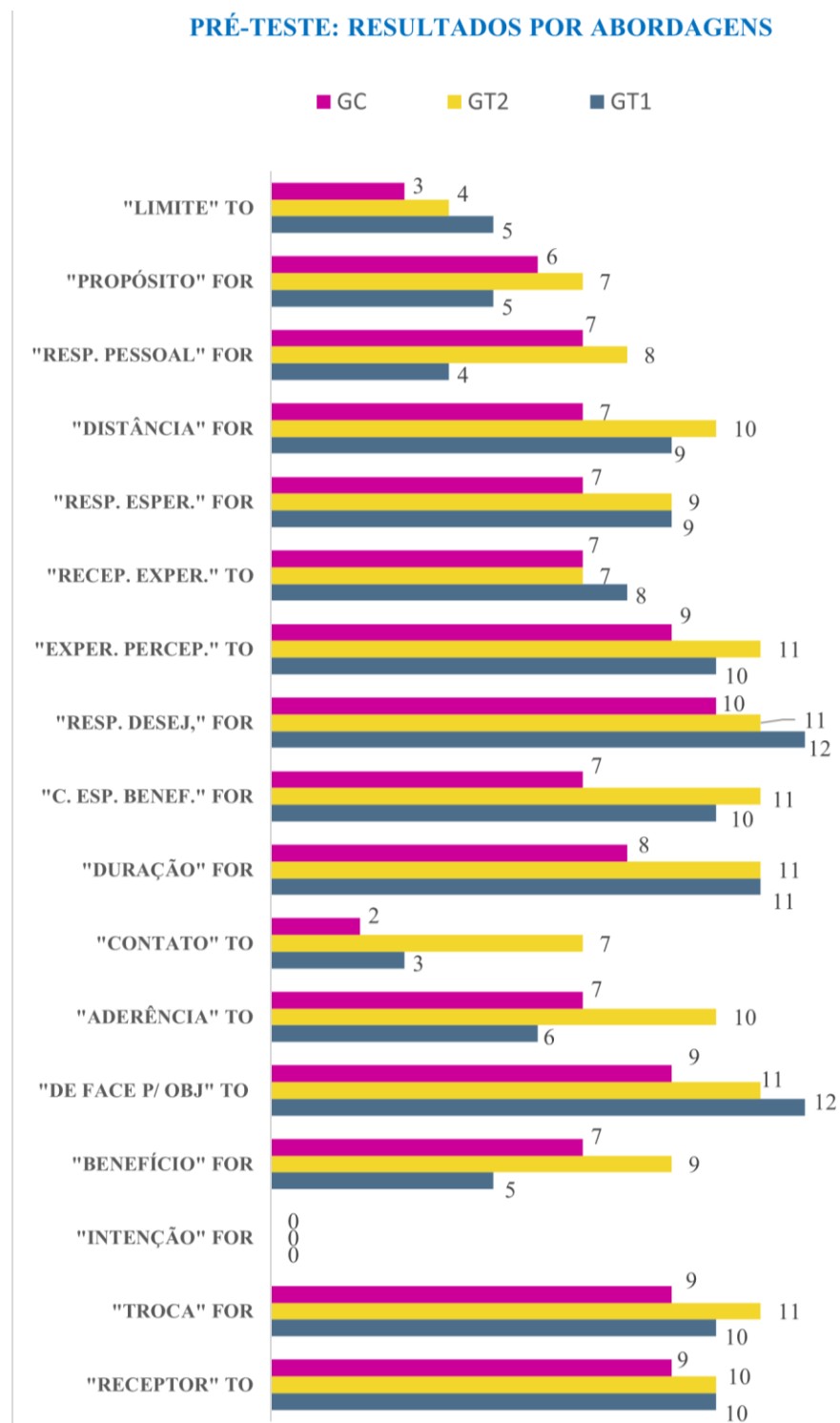
O que mais chamou atenção em um primeiro momento nos dados do pré-teste foi o número de erros da lacuna 4 (“*headed for the beach*”), a qual correspondia ao sentido básico “intenção” de *for*. Apesar da grande quantidade de erros ter sido esperada previamente, a ausência de acertos dessa preposição foi um tanto quanto surpreendente e interessante de ser discutida. Acredita-se que esse resultado é um dos indícios que explicam a **dificuldade** de falantes de português como L1, aprendizes de inglês como L2, em relacionar a noção espacial à preposição *for*. A língua portuguesa não marca a diferença entre o sentido “de face para o objetivo” (*to*) e “intenção” (*for*), portanto, é possível que haja interferência da L1 nesse caso. Geralmente a preposição “para” do português que expressa uma configuração espacial de deslocamento da figura ao fundo é majoritariamente mapeada por aprendizes brasileiros como a preposição *to* do inglês. Há então a relação comum de forma-significado do tipo “a preposição *to* do inglês corresponde ao deslocamento de um lugar para o outro”. A frase “estou indo para a praia”, por exemplo, em inglês, os falantes brasileiros traduziriam como “*I’m going to the beach*”, optando logo de início pela utilização de *to*. Entretanto, na sentença escolhida para o pré-teste “*Seeing that they were about to be surrounded, the team’s five members headed for the beach*” utilizar a preposição *to* soaria incorreto na língua alvo. Deve-se entender que existe um contexto intencional por trás dessa cena espacial (esconder para sobreviver a uma situação de conflito). Obviamente, caso os participantes não estivessem habituados a utilizar a colocação *head+for* seria difícil conseguirem perceber esse sentido.

Para o segundo sentido menos identificado, “contato” de *to* (lacuna 15), 90% dos participantes escolheram a preposição “*in*” para completar a sentença “[...] *then scatter over some sea salt which should stick * the oil*”. Na lacuna correspondente ao sentido de “limite” de *to* (lacuna 34), houve a preferência de escolha da preposição *at* em “*I pushed myself * the limit to get to the top of the class and achieve a brilliant career*”. E para o sentido de “resposta pessoal” de *for* (lacuna 28), os respondentes utilizaram a preposição *to* em “*I am at least trying*”.

⁶² Esse sentido é discutido em Tyler (2012, p.151) e quer dizer “fazer contato”.

*It's not easy * me. I was raised another kind of way. My father was very strict with me*". Pode-se supor, novamente, que esses erros tenham sido interferências da gramática do português. No primeiro caso, entende-se que os participantes mapearam “no óleo” para “*in the oil*”. Entretanto, essa opção não seria correta porque considerando o contexto da sentença (uma receita de batatas assadas), o contexto exprime a necessidade da figura “*sea salt*” estar em contato com o elemento fundo “*oil*”. Geralmente, a preposição *in* relaciona-se ao sentido básico de conter algo, o que não se aplicaria à lacuna. Da mesma forma, no segundo caso específico de “limite”, *at the limit** fazer o mapeamento de “no limite” não é correto porque esse sentido faz parte da rede polissêmica de *to*. Já no último contexto “*It's easy * me*” pode-se inferir que utilizar a preposição *to* não é adequado porque o cenário é de uma pessoa julgando uma limitação específica para ela. Isso fica claro com o restante da sentença. Essa preposição poderia ser colocada correta de “*easy*” caso houvesse um contexto metafórico do sentido “experiência perceptual” em frases como “*it sounds easy to me*”. Entretanto, na lacuna 28, por ter um sentido de “resposta pessoal”, é necessário utilizar a preposição *for*.

Para entender as dificuldades específicas do pré-teste dos participantes de cada abordagem, é imprescindível avaliar o gráfico 2. Os sentidos que foram **menos evidentes** para pelo menos 50% dos 12 respondentes do **GT1** no pré-teste foram o sentido básico “intenção” de *for*, o sentido “contato” de *to*, o sentido de “resposta pessoal” de *for*, o sentido “limite” e “aderência” de *to* e o sentido “benefício” de *for*. A mesma porcentagem do grupo **GT2**, que obteve a média mais alta nessa fase, teve dificuldade com o sentido básico “intenção” de *for* e “limite” de *to*. Já pelo menos 50% dos 10 participantes do grupo **GC** não identificaram também o sentido básico “intenção” de *for*, o sentido “contato” e “limite” de *to*.

Gráfico 2- acertos dos sentidos de *to* e *for* no pré-teste de cada abordagem

Fonte: autoria própria.

Com o intuito de observar se houve mais acurácia nos testes dos participantes pós-tratamento, a próxima seção indicará quais foram as diferenças nos resultados dos grupos frente a aplicação das diferentes abordagens.

4.2.4 As médias gerais no pós-teste imediato

Após o fim imediato das aulas e do desenvolvimento das tarefas propostas no segundo dia de Oficina, aplicou-se novamente o teste escrito sob as mesmas condições do pré-teste. Nessa fase, comparado ao período anterior à intervenção linguística, percebeu-se que houve ganhos nos resultados. Nota-se, sobretudo, um aumento exponencial dos acertos do GT1 e do GT2, cujo desvio padrão de 1,42 e 0,72, respectivamente, indicam a homogeneidade das respostas. Já nos pós-testes do GC, elas se distribuem de forma heterogênea, com desvio padrão de 4,24, observado no quadro 7 a seguir. Acredita-se que a diferença obtida entre os resultados possa ser efeito do tipo de intervenção à qual cada um dos grupos foi submetido.

Quadro 7- Média de acertos geral do pós-teste por abordagem

	Média de Acertos	Mediana	Desvio Padrão	Número Mínimo de Acertos	Número Máximo de Acertos
Abordagem LC GT1	14,83	16	1,42	10	17
Abordagem DDL GT2	14,6	13,5	0,71	11	17
Abordagem TRAD GC	13,2	14	4,24	11	17

Fonte: autoria própria.

Outro ponto que pode ser contrastado com o pré-teste é que em todos os grupos houve a obtenção do acerto máximo de todas as 17 lacunas por pelo menos um participante. Considera-se, portanto, que as abordagens explícitas contribuíram para a identificação dos sentidos alvos desta pesquisa na fase do pós-teste.

A instrução aplicada ao GT1 que, no pré-teste, tinha a menor média geral de acertos, e, no pós-teste, passou ter a maior, seguiu uma abordagem baseada na LC. Frente a esse resultado, constata-se que as explicações das redes polissêmicas motivadas de *to* e *for* mostraram-se eficientes para a aprendizagem e a aplicação do conteúdo após decorridos os dois dias de intervenção e talvez possam colaborar para a significância estatística da abordagem. De acordo com Tyler (2012), a exposição dos alunos a materiais pautados na LC faz com que eles compreendam as utilizações das preposições, ao invés de decorá-las. A representação dos sentidos com o foco em seus significados e diagramas que configuram a relação entre o fundo e a figura também contribuem para situações específicas como a de *to* e *for*, preposições que são geralmente confundidas por aprendizes de inglês como L2 por terem um sentido básico semelhante.

Sobre a abordagem DDL, considera-se os resultados do GT2 surpreendentes. Por terem recebido instruções que seguiam a abordagem indutiva, os padrões de significados identificados pelos alunos das diferentes turmas não eram possíveis de serem previstos no início do experimento. Acredita-se que o aumento da média geral seja um reflexo de que a maneira pela qual os planos de aulas foram organizados, apresentando, logo no primeiro dia, as duas preposições, e, no segundo dia, uma comparação de ambas com alguns colocados específicos tenha gerado uma interferência positiva na percepção dos alunos sobre as diferenças semânticas de *to* e *for*, tendo como consequência ganhos de pontuação.

Os participantes do GC também obtiveram um rendimento na média que pode ser explicado pela apresentação explícita dos mesmos rótulos utilizados no GT1. Apesar de terem sido demonstrados de forma enumerada, os participantes tiveram acesso a novos contextos de usos que não são inclusos no ensino de ambas as preposições (como os mais periféricos “caso especial de benefício” de *for*).

Para entender a especificidade da compreensão dos alunos sobre os sentidos, no tópico seguinte há uma discussão em termos de ganhos e perdas na aprendizagem de *to* e *for*.

4.2.4.1 Os sentidos no pós-teste

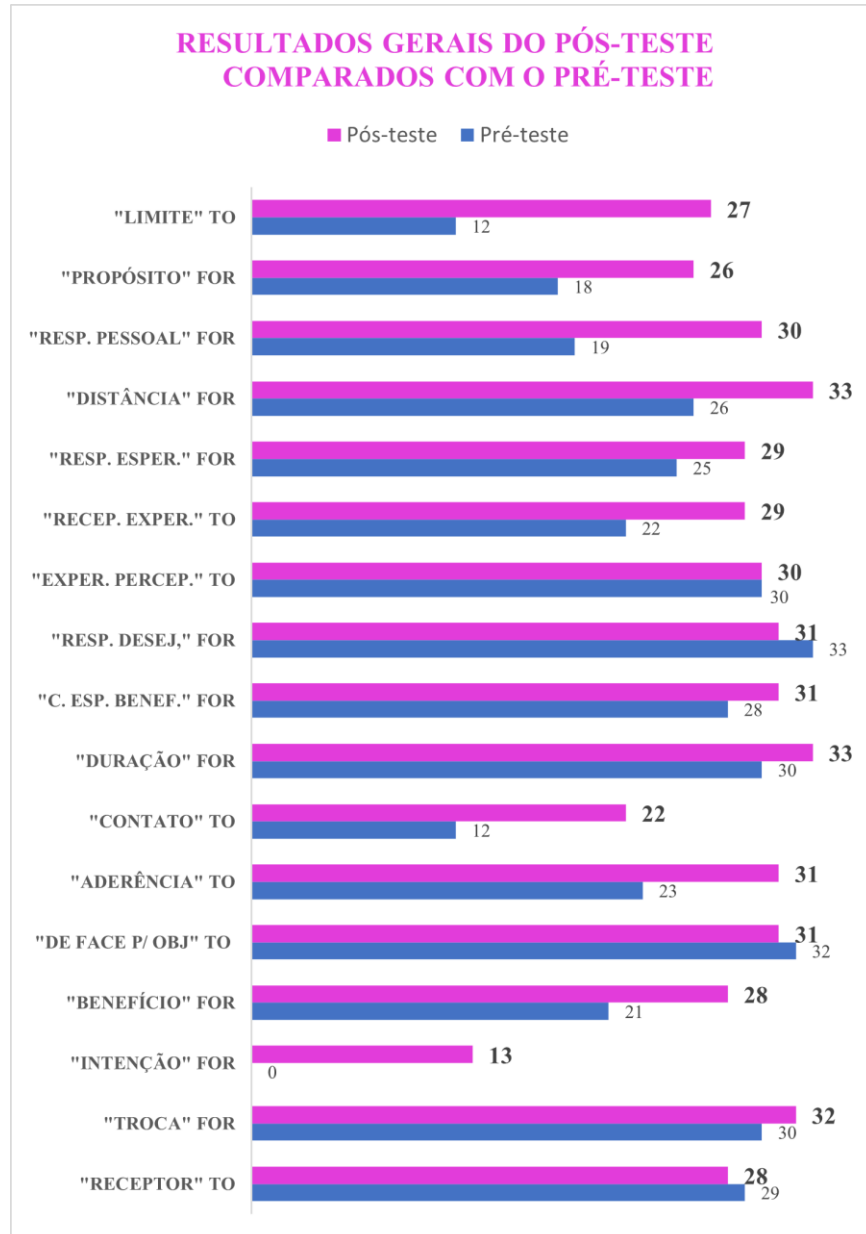
Este tópico será construído com base na discussão do gráfico 3 e 4, os quais acusam os resultados dos participantes sobre os sentidos de *to* e *for* na fase do pós-teste imediato. Comparado ao gráfico 1, é possível observar que os significados que mais apresentaram **diferença percentual** de ganhos nos resultados do gráfico 2 são, em ordem crescente, o: 1) “limite” de *to*, 2) sentido básico “intenção” de *for*, cujo e 3) “contato” de *to*. Ao mesmo tempo, alguns sentidos tiveram uma **diminuição dos resultados gerais**, a começar por: 1) “resposta esperada” de *for*, 2) “receptor” e 3) sentido básico “em face para o objetivo” de *to*. Acredita-se que essa foi uma consequência da alta média de acertos no pré-teste. Também pode-se supor que esses foram o que os participantes relataram na fase anterior da pesquisa que escolheram “instintivamente”.

No **pré-teste**, 4 foram os sentidos que 90% dos 34 alunos conseguiram acertar⁶³. Já no **pós-teste**, houve um aumento de 125% nessa mesma faixa de porcentagem, que se atribuiu a 9 sentidos, sendo eles: 1) “duração” de *for*, 2) “distância” de *for*, 3) “troca” de *for*, 4) sentido básico “em face ao objetivo” de *to*, 5) “aderência” de *to*, 6) “caso especial de benefício” de *for*, 7) “resposta desejada” de *for*, 8) “experiência perceptual” de *to*, 9) “resposta pessoal” de *for*.

⁶³ Esses 4 sentidos foram: 1) a “resposta desejada” de *for*, 2) o sentido básico “em face ao objetivo” de *to*, 3) a “duração” de *for* e 4) a “experiência perceptual” de *to*.

Os sentidos de “distância” e “duração” de *for*, que se encontram no mesmo grupo da rede polissêmica proposta por Mueller (2016), tiveram um lugar de destaque, tendo em vista que obteve maior número de acertos: dos 34 participantes, 33 conseguiram identificá-los.

Gráfico 3- Acertos dos sentidos de *to* e *for* no pós-teste



Fonte: autoria própria.

Nesse ponto, entende-se que, além de refletirem os efeitos das instruções, alguns desses acertos podem ser decorrentes da realização da tarefa 2⁶⁴ (cf. próxima seção), a qual foi comum a todos os grupos e formulada para tornar mais evidente as diferenças dos sentidos de “receptor de experiências” de *to* com o “resposta pessoal” de *for*; “troca” de *for* com o “receptor” de *to*; “aderência” de *to* com o uso da preposição *with*. Para respondê-la, os participantes recorriam a aspectos metalinguísticos característicos de cada abordagem, que foram explicados ou identificados (no caso do GT2) anteriormente.

Por conta dessas especificidades, observa-se no gráfico 4, apresentado na próxima página, os desempenhos do pós-teste separados por abordagens. Sendo assim, para facilitar a compreensão, a discussão será construída em torno da **porcentagem dos ganhos** em cima dos resultados do pré-teste. Identifica-se primeiro os sentidos que foram menos evidentes para pelo menos 50% dos participantes de cada grupo na fase antes do tratamento, comparando-os com os dados do pós-teste. Logo depois, constata-se quais foram as quantidades de sentidos mais evidentes no pré-teste e observa-se se esse número aumentou no pós-teste.

No pré-teste do **GT1**, 6 sentidos⁶⁵ foram **menos evidentes** para pelo menos **50%** dos 12 respondentes. No pós-teste, apenas o sentido básico “intenção” de *to*, que foi identificado por 5 participantes, não alcançou essa porcentagem. Isso significa que houve uma maior identificação correta das lacunas. Em relação aos 3 sentidos que foram **mais evidentes**⁶⁶ no pré-teste para pelo menos **90%** dos participantes, percebeu-se um aumento significativo no pós-teste, tendo em vista que dos 17 sentidos totais, 12 ficaram evidentes para pelo menos 11 alunos. Esse resultado corresponde a 300% de aumento entre a fase anterior para a posterior do tratamento. Os sentidos mais identificados de *to* no pós-teste desse grupo foram: “limite” (aumento de 140,00%), sentido básico “em face para o objetivo” (mesmo número de acertos), “receptor” (aumento de 10,00%), “aderência” (aumento de 83,33%), “experiência perceptual” (aumento de 10,00%), “receptor de experiência” (aumento de 37,50%). Já os sentidos mais identificados de *for* foram: “troca” (aumento de 20,00%), “duração” (aumento de 9,09%), “resposta esperada” (aumento de 33,33%), “distância” (aumento de 33,33%), “benefício” (aumento de 120,00%) e “resposta desejada” (diminuição de -8,33%). Entretanto, apesar de não estarem entre os que tiveram a maior obtenção de resultados, os sentidos “resposta pessoal” de

⁶⁴ Link de acesso dos materiais de todos os grupos. A tarefa dois pode ser conferida no dia 1 e 2 do GT1 e GC. No GT2 ela foi aplicada somente no segundo dia:

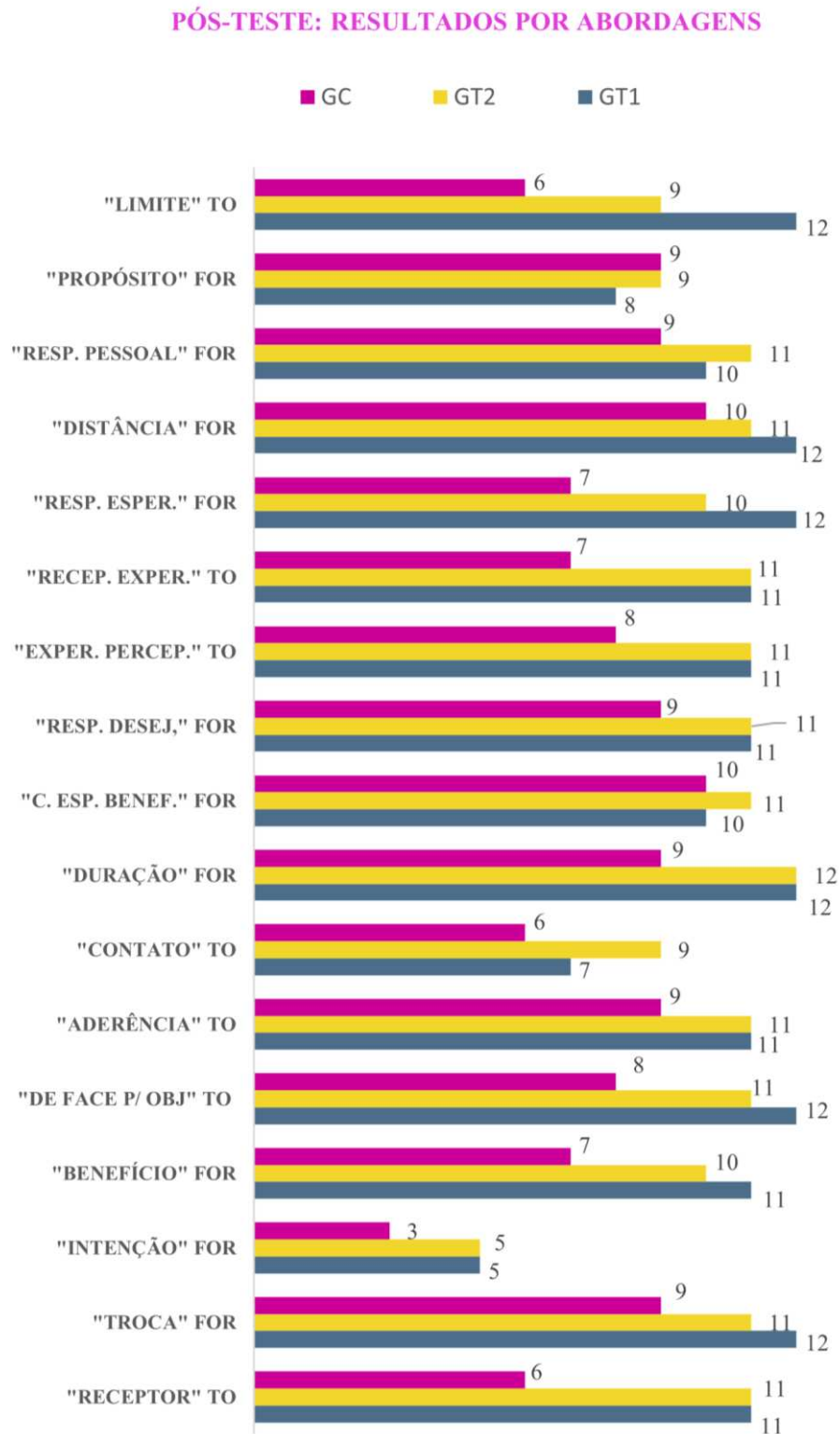
<https://drive.google.com/drive/folders/1P4RBIYXGKwmZ7Aie1zDOI-wTRdzTf-pU>

⁶⁵ São eles: o 1) sentido básico “intenção” de *for*, 2) o sentido “contato” de *to*, 3) o sentido de “resposta pessoal” de *for*, 4) o sentido “limite” e “aderência” de *to* e o 6) sentido “benefício” de *for*.

⁶⁶ São eles: o 1) “resposta desejada” de *for*, 2) sentido básico “em face para o objetivo” de *to* e 3) “duração” de *for*.

for e “contato” de *to* foram um dos que apresentaram as porcentagens superiores de ganhos quando comparados ao pré-teste, sendo de 150,00% e 133,33% respectivamente.

Gráfico 4- Acertos dos sentidos de *to* e *for* no pós-teste de cada abordagem



Fonte: autoria própria.

Em termos absolutos, fica claro que a abordagem da LC aplicada ao GT1, que consistiu principalmente na apresentação das redes polissêmicas motivadas aos participantes, teve um efeito considerável e positivo no pós-teste, principalmente para o grupo de sentidos da preposição *to* composto por “limite”, “contato” e “aderência”. As representações através dos diagramas possibilitaram também a identificação de usos não só espaciais dos sentidos, mas, também, os metafóricos. Os participantes tiveram acesso às explicações sobre como as cenas espaciais que representavam os sentidos básicos de *to* e *for* se diferenciavam em pequenos aspectos, e conseguiram aplicá-las às sentenças do pós-teste. Outra grande contribuição dessa abordagem nesta pesquisa, que foi ao encontro de resultados obtidos em outros estudos, foi a identificação dos sentidos mais periféricos como o de “resposta pessoal” de *for*.

Sobre o **GT2**, a pontuação inicial indicou 2 sentidos⁶⁷ que foram **menos evidentes** para pelo menos **50%** dos 12 participantes. Já no pós-teste, assim como o GT1, somente se destacou o sentido básico “intenção” de *for*, que foi identificado por 5 participantes. A alta média de acertos do pré-teste desse grupo havia apontado 6 sentidos⁶⁸ que eram **mais evidentes** para pelo menos **90%** dos participantes. No pós-teste, esse número aumentou em 83,33% para 11. Em relação à preposição *to*, têm-se como os mais evidentes: “receptor” (aumento de 10,00%), sentido básico “em face para o objetivo” (mesma porcentagem de acertos), “aderência” (aumento de 10,00%), “experiência perceptual” (mesma porcentagem de acertos) e “receptor de experiência” (aumento de 57,14%). Para a preposição *for*, os que mais se destacaram foram: “duração” (aumento de 9,09%), “troca” (mesma porcentagem), “caso especial de benefício” (mesmo número), “distância” (aumento de 10,00%), “resposta pessoal” (aumento de 37,50%) e “resposta desejada” (mesmo número). O sentido que teve mais vantagem percentual entre os testes foi o “limite” de *to*, que aumentou significativamente de 4 acertos para 9, acarretando na diferença de 125,00% .

Sendo assim, os ganhos do GT2 através da aplicação da abordagem indutiva DDL foram expressivos. Alguns dos participantes conseguiram identificar, por exemplo, a semelhança e a diferença entre as sentenças dos sentidos básicos de *to* e *for* na tarefa das linhas de concordância⁶⁹ do primeiro dia, o que acarretou no mesmo número de acertos do sentido básico de *for* do GT1. As linhas de concordância que correspondiam ao sentido básico “intenção” de

⁶⁷ São eles: o 1) “intenção” de *for* e 2) “limite” de *to*.

⁶⁸ São eles: 1) “troca” de *for*, 2) sentido básico “em face para o objetivo” de *to*, 3) “duração” de *for*, 4) “caso especial de benefício” de *for*, 5) “resposta desejada” de *for* e 6) “experiência perceptual” de *to*.

⁶⁹ Link de acesso da tarefa com as linhas de concordância do GT2:

[https://docs.google.com/document/d/1-WHF4XyspLJ-](https://docs.google.com/document/d/1-WHF4XyspLJ-Y7mq3240ohIDvHJzTaUQ/edit?usp=sharing&ouid=104216747697431239892&rtfpof=true&sd=true)

[Y7mq3240ohIDvHJzTaUQ/edit?usp=sharing&ouid=104216747697431239892&rtfpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1-WHF4XyspLJ-Y7mq3240ohIDvHJzTaUQ/edit?usp=sharing&ouid=104216747697431239892&rtfpof=true&sd=true)

for (linhas 5 e 11) foram agrupadas surpreendentemente de forma unânime em todas as turmas de Oficina do GT2 em rótulos variados, denominados como “*specific action*”, “*strategic place*”, “*wanted place*”, “*looking for a place*”, “*specific local*” e “*intended act*”. Pode-se inferir que ao mesmo tempo em que o valor espacial foi identificado para a preposição *for*, eles conseguiram notar também a intenção por trás da ação. Confirmou-se esse pressuposto na discussão das questões finais do dia 1, porque esses mesmos participantes do GT2 relataram que perceberam a semelhança dessas linhas mencionadas com as linhas 1,7 e 13 de *to*, mas comentaram que “ao mesmo tempo que eram semelhantes, eram também diferentes por conta do contexto”⁷⁰. Alguns outros participantes que não conseguiram identificar em um primeiro momento esse valor semântico por trás da preposição *for*, então atribuíram rótulos como “*destination*”, “*final place*”, “*going to somewhere*”, que se adequariam mais ao sentido básico de *to*. Essa identificação refletiu no pós-teste. Dentre todos os sentidos, o único em que não houve uma obtenção de 50% de acerto pelos alunos continuou sendo o básico “intenção” de *for*.

Em compensação, as linhas correspondentes ao sentido “limite” (linhas 2, 10 e 18), que obteve maior diferença percentual entre os resultados, não foram agrupadas em um mesmo rótulo por nenhum participante. Supõe-se que pelo fato de se ter explícito, na linha 18, a palavra “*limit*”, assim como na lacuna do teste, os participantes possam ter lembrado de sua correspondência à preposição *to*, porque as nomeações atribuídas a esse sentido foram bem distintas como: “*take risks*”, “*consequence*”, “*amount of time*”, “*time*”, “*work time*”, “*reaction*”.

A respeito dos resultados do GC, que também são otimistas, deve-se ter em vista que no pré-teste do pelo menos 50% dos 10 participantes do grupo **GC** não conseguiram acertar 3 sentidos⁷¹, considerados como os **menos evidentes**. Já no pós-teste, assim como nos outros dois grupos, apenas o sentido básico “intenção” de *for* não obteve resultados acima dessa porcentagem, já que 3 participantes o identificaram. No que diz respeito aos 5 sentidos⁷² **mais evidentes** para pelo menos **90%** dos participantes antes da aplicação das instruções, é possível

⁷⁰ Esse excerto é uma tradução própria retirada da gravação da primeira aula de umas das turmas do GT2 (Turma 13), em que um dos participantes falam: “*I don't know how to explain. I can identify that they are similar but at the same time they are different. I think it's because of their context*”. Por questões de confidencialidade, os alunos somente autorizaram essa gravação para fins de análise dos dados. Por isso, as transcrições não estarão presentes nos anexos desta pesquisa. Sugere-se que em estudos futuros os pesquisadores que aplicarem a abordagem DDL ao ensino pensem em incluir questionários ou tarefas como instrumento de coleta de dados para que consigam registrar esse processo de construção e consolidação dos padrões alvos.

⁷¹ São eles: o 1) “intenção” de *for*, 2) o sentido “contato” e 3) “limite” de *to*.

⁷² São eles: 1) “resposta desejada” de *for*, 2) “receptor” de *to*, “troca” de *for*, 3) sentido básico “em face para o objetivo” e 4) “experiência perceptual” de *to*.

observar que houve um aumento de 60,00%, considerando que no pós-teste esse número subiu para 8. Em relação à preposição *to*, têm-se, como o mais evidente, “aderência” (aumento de 28,57%). Em relação à preposição *for*, têm-se como o mais evidente: “troca” (mesmo número), “duração” (aumento de 12,50%), “caso especial de benefício” (aumento de 42,86%), “resposta desejada” (perda de -10,00%), “distância” (aumento de 42,86%), “resposta pessoal” (aumento de 28,57%) e “propósito” (aumento de 50,00%). No GC, o resultado que mais se destacou foi o “contato”, porque aumentou-se de 2 acertos no pré-teste para 6 acertos no pós-teste. Isso corresponde a uma diferença de 200,00%. Em contrapartida, além de “resposta desejada” de *for*, os sentidos “receptor”, sentido básico “em face ao objetivo”, “experiência perceptual” de *to* também obtiveram pequenas perdas em seus resultados no pós-teste.

Os participantes desse grupo receberam aulas baseadas em uma instrução tradicional de ensino que não enfatiza o valor semântico e as relações entre os sentidos das preposições alvos, pois as trata como arbitrárias. Sendo assim, as perdas de alguns pequenos resultados específicos são intrigantes, mas não surpreendentes. Apesar de terem sido incluídos mais exemplos de sentenças e ilustrações nos *slides* do GT1, a ausência de explicações dos significados de cada sentido pode ter interferido nos resultados do pós-teste. Supõe-se, então, que os participantes não tinham internalizado os contextos específicos que erraram (“resposta desejada” de *for*, “receptor”, sentido básico “em face ao objetivo” e “experiência perceptual” de *to*), que são, em sua maioria, sentidos mais periféricos e menos difíceis de serem compreendidos sem uma explicação explícita. Entretanto, não se pode minimizar o efeito das aulas do GT1, tendo em vista que o resultado do pré-teste, antes de sua aplicação, demonstra uma menor média de acertos.

Frente a essas comparações, reconhece-se três fatos que podem concluir essa seção: 1) o GT1 foi o grupo com a maior quantidade de sentidos que aumentaram mais de 100% entre os testes, 2) o GT2 foi o grupo que mais manteve os resultados percentuais e não apresentaram a perda de nenhuma pontuação dos sentidos e 3) o GC obteve mais sentidos com perdas entre os resultados dos participantes, mas, na média geral, o pós-teste demonstrou melhor desempenho do que a fase anterior. De qualquer forma, é evidente que o pós-teste imediato constatou que as três abordagens foram capazes de atribuir ganhos na aprendizagem dos sentidos de *to* e *for* por parte dos participantes.

4.2.4.1.1 A tarefa 2 e o seu efeito no pós-teste dos grupos

A tarefa 2 apresentada igualmente para o GT1⁷³, GT2⁷⁴ e GC⁷⁵ foi formulada com o objetivo de tornar consciente algumas diferenças na utilização de *to* e *for* em contextos que podem ser confundidas entre si e com outras preposições. Foram apresentadas quatro comparações de diálogos. O grupo GT1 e GC realizaram duas em cada dia, o GT2 realizou todas no segundo dia por conta de o conteúdo apresentado ter sido adequado à abordagem DDL. Através da tarefa 2, percebeu-se que os participantes de cada grupo recorreram a explicações metalinguísticas diferentes: o GT1 utilizou mais os rótulos dos sentidos explicitados durante a explicação das redes polissêmicas, explorando aspectos metafóricos e relacionais nas respostas; o GT2 utilizou os rótulos que identificaram através das linhas de concordância do primeiro dia; e o GC recorreu a aspectos mais estruturais (como a identificação de classes gramaticais), utilizando o conhecimento prévio que tinham sobre as preposições. Escolheu-se aleatoriamente somente um participante de cada grupo para tomar as respostas como exemplo, mas é importante salientar que a maioria dos outros participantes seguiu o mesmo padrão de explicação, e é por esse motivo que essa tarefa está sendo exclusivamente discutida aqui.

Os participantes deveriam indicar em qual contexto as preposições *to* ou *for* seriam mais adequadas nos diálogos, que também foram retirados do COCA. Nos dois primeiros diálogos, relacionados a utilização de *to*, explorou-se o sentido de “aderência”. Sendo assim, foi solicitado que avaliassem, indicassem e justificassem qual seria o contexto correto. O primeiro diálogo continha a seguinte sentença: “*Matt Massey, Jeff Messick. Both married * (1) kids, white, in their 50s.*”. O segundo diálogo era composto por “*but my mom is getting married * (2) Kevin's dad*”. A utilização de *to* no primeiro soaria um tanto quanto inadequada, tendo em vista que o pronome *both* atribui individualidade a cada uma das pessoas, indicando, portanto, que cada está em um casamento e não são casados entre si. Portanto, a utilização correta seria no segundo contexto. Para exemplificar como as respostas dos participantes se consolidaram, têm-se alguns exemplos:

Resposta de um participante do GC⁷⁶:

“The preposition TO works better for context 2 because the verb requires this preposition when the object is a person. In the case of the context 01, it is not necessary because married is an adjective.” (A3 GC).

Resposta de um participante do GT2:

⁷³ A tarefa 2 foi aplicada nos dois dias do GT1 e pode ser acessada no conteúdo presente no link <https://drive.google.com/drive/folders/1qE3A3EJergqWYqMhsCKKBmiYr78Kpd2B>

⁷⁴ A tarefa 2 foi aplicada no segundo dia do GT2 e pode ser acessada no conteúdo presente no link <https://drive.google.com/drive/folders/1W6eiSEuGtGbSOtqXLUDzPTz9J0pbMnsU>

⁷⁵ A tarefa 2 foi aplicada nos dois dias do GC e pode ser acessada no conteúdo presente no link <https://drive.google.com/drive/folders/1iBxFQS-tqQ7ayYM8LTsrxYnTALjDH2Ss>

⁷⁶ Optou-se por utilizar as respostas originais dos participantes e não modificar eventuais erros gramaticais que possam ter cometido.

"I think it works better in number two, because we have an idea that the person's mother is going to be together with some other person's dad, that is, we have a bond between them. We don't have the same bond in the first example." (A5 GT2)

Resposta de um participante do GT1:

"The preposition TO works better for the context number 2. In the first one, if we use TO, it seems like Matt and Jeff had got married to kids, stead that they have children. In the second one, if we use TO, it expresses emotional attachemet"(A3 GT1)

Enquanto o participante do GC explorou nas respostas aspectos como “sujeito”, “verbo”, “adjetivo”, os participantes do GT2 e GT1 focaram no significado. Através dos resultados do pós-teste, foi possível constatar que a lacuna correspondente ao sentido “aderência” obteve mais de 90% de acerto nos dois grupos de tratamento, o que não tinha ocorrido no pré-teste. No GT1, foi possível observar que esse sentido teve um maior aumento percentual, correspondendo a 83,33%. Sendo assim, entendeu-se que a abordagem da LC contribuiu para que os participantes conseguissem perceber o aspecto metafórico desse sentido, utilizando-o com mais acurácia e contextualizando-o corretamente. No GT2, houve um aumento de 10,00%. A “aderência” correspondeu às linhas 5 (*attached to*), 20 (*married to*) e 21(*addicted to*) do quadro do primeiro dia. Nenhum participante as identificou como sendo do mesmo grupo de significado. Supõe-se que, por ser um sentido periférico de *to*, essa relação entre as sentenças 5 e 21 que retratam cenas espaciais, com a 20, que é um uso mais abstrato, não é evidente sem que haja uma explicação através de uma abordagem dedutiva. Entretanto, o participante cuja resposta foi utilizada de exemplo, classificou a linha 20 com o rótulo “*bond*”, que foi aplicado em sua explicação. Outros rótulos utilizados para essa linha foram “*conjugal relation*”, “*marriage*”, “*relation*”, “*relationship*”. Já o GC obteve um aumento de 28,57% nas repostas dessa lacuna. Apesar de terem tido o mesmo acesso ao rótulo, bem como às sentenças apresentadas aos outros grupos, foi possível observar que eles não utilizaram o “contexto aderência” nas respostas, mas, sim, explicações gramaticais da estrutura da sentença.

Em relação à segunda comparação de *to*, utilizou-se as seguintes sentenças nos diálogos 3 e 4: “*I broke up because I was mad * (3) you, not because I stopped loving you!*” e “*You've been rude* (4) me this entire evening!*”. Buscou-se explorar o sentido de “receptor de experiências”. Se fossem traduzidas para o português, ambas as sentenças utilizariam a preposição “com”: “bravo com você” e “rude comigo”, respectivamente. Entretanto, no contexto 3, a preposição *to* não poderia ser utilizada porque “*mad*” expressa uma reação emocional, que é mais comum de ser relacionada no inglês à preposição *at*. Já no contexto 4, a preposição *to* se faz adequada porque, como explicitado no marco teórico da abordagem LC (cf. seção 2.2.3.1.1), esse sentido expressa uma transferência de experiências de uma pessoa (a figura) para outra (o fundo). Sendo assim, adjetivos como “*polite*”, “*rude*”, “*nasty*”, “*mean*” e

“*kind*” atuam como metonímias por resumirem uma série de ações e comportamentos que podem ser transferidos como um objeto material entre pessoas. Portanto, são geralmente acompanhados da preposição *to*. As respostas da maioria dos participantes seguiram o mesmo padrão das anteriores, como pode ser demonstrado abaixo:

Resposta de um participante do GC:

“I think that the preposition "to" works better for the context number 4, because in this case it is being used to emphasize that the subject "You" is being rude with the subject "I" who is the receiving a kind of this experience.” (A3 GC).

Resposta de um participante do GT2:

“Number 4, because we can see that there is a person being affected by an action of being rude. I know in context number 3 we must use “at”. But it seems different from context 4 because context number 3 is more a context of reaction as the previous one, angry at me.” (A5 GT2)

Resposta de um participante do GT1:

“It works better for the context number 4 since in the context 3, “mad” is not something being received by the one who had broken up with the speaker B, nor a “gift” from A to B. However, in context 4, the concepts seen in the last class are applicable. We can say A is receiving experiences from B. In this case, the experience of rudness.” (A3 GT1)

Novamente, é possível observar que o participante do GC utilizou a classificação gramatical “sujeito” ao justificar a sua escolha. Um ponto que difere do anterior é que nessa resposta ele recorreu à expressão utilizada no *slide* do conteúdo como um dos contextos possíveis da utilização de *to* através do “*receiving a kind of this experience*”. Já sobre a resposta do GT2, houve a retomada do rótulo elencado através das linhas de concordância “...*a person being affected by an action*”. Além disso, ele lembrou da forma “angry * me” apresentada no exercício anterior a essa tarefa⁷⁷. As linhas 6 (*nasty to*), 9 (*good to*) e 16 (*polite to*), que correspondiam ao sentido de “receptor de experiências”, foram agrupadas juntas por quase todos os participantes do GT2, o que identifica esse padrão, apesar de periférico, como perceptível e categorizável. Outros rótulos como “*behavior*”, “*great and bad attitudes*”, “*bad and good behavior*” foram elencados, mas acredita-se que eles partem de uma interpretação generalista das linhas. Sobre a resposta do participante do GT1, pode-se ressaltar a menção dos aspectos da atitude rude comparada a um presente (presente no diagrama do sentido) que foi transferido de um ponto para outro e a identificação do rótulo “receptor de experiências” são típicos da abordagem da LC. Em termos de ganhos, esse sentido também passou a ser identificado no pós-teste por 90% dos participantes do GT1 e GT2, tendo um aumento de 57,14% nesse último e 37,50% no primeiro. No GC, a quantidade de acertos permaneceu a

mesma. Pode-se constatar, então, que a abordagem DDL contribuiu para a identificação do padrão desse significado por parte dos aprendizes e a abordagem da LC favoreceu os resultados.

Na terceira comparação, os diálogos 5 e 6 buscaram diferenciar o “receptor de experiências” de *to* com o “resposta pessoal” de *for*. Para isso, elencou-se as sentenças “...*but I also know she was too good* (5) me. I would never be good enough.*” e “*You have been so good * (6) me. You have taught me the tools that I have needed to succeed*”. A questão por trás de 5 e 6 é que ambas as preposições podem ocorrer como colocadas de *good*. No português, a tradução seria a mesma: “bom/boa para mim”. Entretanto, no inglês, utilizar *to* ou *for* acarreta uma diferença semântica que deve ser percebida. Mas como os participantes saberiam em qual das duas sentenças seria correto utilizar o *to*? Essa conclusão deve vir através da análise de todo o contexto. No caso de 5, o sentido que o interlocutor quer expressar é mais um julgamento pessoal de que a pessoa de quem ele está falando é “demais” para ele. Sendo assim, deve-se utilizar a preposição *for*, que representa um sentido de “resposta pessoal” sobre alguma área de conhecimento, situação e, até mesmo, como em 5, uma pessoa. Portanto, o contexto adequado para a preposição *to* é o número 6, tendo em vista que, como na comparação do diálogo anterior, há a presença do sentido “receptor de experiências”, pois o adjetivo *good* atua como metonímia por resumir atitudes, nesse caso, o de ensinar, por exemplo (*have taught me the tools that I have needed*).

Essa explicação foi aplicada ao GT1 relacionando as sentenças com os elementos dos diagramas. Como consequência, apesar de “resposta pessoal” não estar entre os sentidos que 90% dos alunos do GT1 acertaram no pós-teste, esse foi o sentido que obteve uma maior porcentagem de ganhos do pré para o pós-teste, que correspondeu a 150,00%. Acredita-se que a tarefa 2 teve um papel indispensável nesse resultado. O grupo GT2 teve um aumento de 37,50%. O sentido de “resposta pessoal” de *for* também foi um dos que 90% dos participantes não tinham acertado no pré-teste, mas acertaram no pós-teste. Logo no primeiro dia, esse padrão foi identificado e agrupado pelos alunos nas linhas 8 (*difficult for me*) e 13 (*too sweet for me*) de *for*, que receberam majoritariamente os rótulos de “*personal opinion*”. Alguns participantes conseguiram contrastar com o “receptor de experiências” da linha 9 (*good to me*) de *to* que, de acordo com eles, foi classificada como “uma pessoa sendo afetada por um ato”⁷⁸. Para tornar os dois usos evidentes para os alunos, apresentou-se na tarefa 1 desse mesmo dia o padrão “*good*me*”. Como consequência, a maioria conseguiu identificar a preposição correta a ser utilizada nos diálogos. O GC obteve um aumento em 28,57% as respostas desse sentido, que

⁷⁸ Tradução própria para o rótulo atribuído por alguns participantes do GT2 “*a person being affected by an action*”.

também passou a ser um dos que 90% dos participantes conseguiram acertar no pós-teste. As respostas, como demonstrado abaixo, apresentaram os mesmos argumentos e padrões das anteriores:

Resposta de um participante do GC:

“The preposition “for” is better suitable in the first one because it shows opinion. On the other hand, the text 2 the best preposition might be “to” because it shows destination to a subject.” (A3 GC).

Resposta de um participante do GT2:

“FOR works better in context number 1 because it reflects a more general state of being good and shows personal opinion. However in context number 2 it is a specific situation (the tools I’ve been taught) which shows how those people were good to me. The idea is that the people I work with are generally good with one another and this actions influences me.” (A5 GT2)

Resposta de um participante do GT1:

The preposition “for” should be used in the first context because the meaning is personal response: the speaker’s point of view about the situation. The man’s opinion/emotion for the woman. The preposition “to”, on the other hand, should be Applied to the secone one because of the receiver’s experience sense: behavior or experiences that affects another person. What someone did to the speaker that made she/her feels this way. (A3 GT1)

Na última comparação da tarefa 2, utilizou-se somente um diálogo. Porém, ainda houve um intuito comparativo, tendo em vista que era necessário contrastar o sentido “troca” de *for* com o “receptor” de *to* que podem ser confundidos em determinadas sentenças como em *“When you throw it * (7) me, and I catch it - not with my face, but with a glove - I like it.”*. Os participantes deveriam indicar se a preposição *for* caberia nesse contexto. Ambas podem ser utilizadas em *“throw it * me”*, entretanto, o verbo *“catch”* determina qual é a correta. Pode-se inferir que há o sentido de “receptor” expresso pois há um objeto, no caso, uma bola, sendo transferido da figura (*you*) e recebida pelo fundo (*me*). Sendo assim, a preposição adequada é *to*. Se não houvesse o verbo *catch*, a preposição *for* seria aplicável e o sentido mudaria para “troca”: a figura *“you”* jogaria a bola no lugar do fundo *“me”*.

Os participantes do GT2 conseguiram, em sua maioria, agrupar as linhas 4 (*sent flowers to both his girlfriend*) 12 (*give the present to his grandmother*) e 19 (*give my love to your mother*) relacionadas a “receptor” de *to*. O mesmo rótulo “receiver” foi indicado por alguns alunos e foi denominado como *“give a present”*, *“give something”*, *“receiving something”*, *“present”*. Acredita-se que, por ser um sentido de *to* que é normalmente evidenciado nas listas em aulas tradicionais, foi mais evidente. Mas as linhas 18 (*I’d go to the bank for her*) e 19 (*was last sold for \$260,000*) correspondentes a “troca” de *for*, mesmo estando uma embaixo da outra (o que poderia facilitar a identificação de suas correspondências), não foram associadas por nenhum dos 12 participantes.

A linha 14 foi agrupada por grande parte dos alunos as mesmas linhas que correspondiam ao sentido básico de *for*. Supõe-se que seja por causa dos verbos que precedem a preposição codificarem movimento (“*run for*” e “*headed for*”). Já a linha 18 não correspondeu a nenhuma outra e recebeu rótulos como “*payment*”, “*amount of money*” e “*value*”. Constata-se que, assim como “aderência” de *to*, esse foi mais um padrão de significado mais difícil de ser identificado através da abordagem indutiva DDL.

Ao analisar as respostas individuais dos participantes, percebeu-se que esse foi o diálogo com o maior número de erros na identificação da preposição *to* em todos os grupos. Apesar do desempenho do pré-teste para os sentidos de “troca” e “receptor” terem sido altos, pois foram acertados por 90% do GT2 e GC e por 83,33% dos participantes no GT1, acredita-se que esse contexto comparativo entre os sentidos motivou a dificuldade de acertar a resposta do diálogo 7. No pós-teste, o GT1 aumentou em 10% o sentido de “receptor” e, em 20%, o sentido de “troca”. O GT2 aumentou em 10% o sentido de “receptor” e manteve os números do sentido de “troca”. Já o GC diminuiu em 33,33% os acertos do primeiro sentido e também manteve os resultados do segundo. Apesar dessa diminuição dos ganhos de “receptor” por parte dos alunos do GC, não se pode afirmar que a tarefa 2 teve influência nesse resultado porque eles receberam, assim como todos os grupos, um *feedback* sobre as respostas. Participantes cujas respostas estão sendo utilizadas nesta seção foram um caso à parte, tendo em vista que todos os 3 responderam corretamente. Entretanto, pelo menos 4 participantes do GC optaram pela utilização de *for* justificando que haveria uma “intenção por parte do sujeito da sentença”. Acredita-se que essa diferença se deu porque o sentido básico “intenção” apresentou um uso de *for* novo para os alunos, considerando que explorou-se contextos que exprimem uma relação espacial e acarretou nesse erro específico. Mas, como não se teve nenhum outro instrumento de coleta de dados que explorasse a justificativa das respostas dos participantes, não há como fazer afirmações. As respostas para o diálogo (7) foram as seguintes:

Resposta de um participante do GC:

“The preposition for doesn't match this context because it would suggest that the subject was thinking at him/her when threw (action) the ball. We should use "to" because it represents direction.” (A3 GC)

Resposta de um participante do GT2:

“FOR doesn't fit this context because we can see in this case the ball was received by A. So we should use to. The preposition for in this scenario is more related to a purpose behind B throwing the ball to A. “(A5 GT2)

Resposta de um participante do GT1:

“The preposition "for" is not possible in this context because the speaker A is receiving the ball from B so we have a receiver sense of to. If we use for in this context it would be an exchange sense because it would mean that the speaker B throw the ball in place of the speaker A.”(A3 GT1)

Apesar de terem identificado que a preposição *to* seria a correta de ser utilizada em 7, os participantes A3 do GC e A5 do GT2 não mencionaram o sentido de troca caso fosse utilizado *for* e deram a entender que essa última preposição aplicada nesse contexto representaria uma intenção ou propósito por parte da figura. Pode-se dizer que eles recorreram aos sentidos prototípicos de *for*. Nota-se, sobretudo, que a abordagem da LC permitiu que os participantes demonstrassem uma maior habilidade de interpretar apropriadamente e distinguir os usos das preposições. Infere-se que essa ocorrência vai ao encontro da necessidade da explicação explícita da relação entre os elementos figura e fundo de “troca”, que é um sentido periférico, considerando que apenas o participante do GT1 conseguiu identificá-lo.

Através das respostas, percebeu-se correspondências nos padrões das justificativas dos participantes dentro dos grupos: os participantes do GT1 explicaram os sentidos utilizando a relação dos elementos figura e fundo nas cenas, bem como os rótulos apresentados na instrução. Foi possível verificar que abordagem da LC possibilitou ganhos em todos os resultados, sendo a maior porcentagem destinadas a “resposta pessoal” de *for*. Os participantes do GC mencionaram em alguns momentos os contextos de usos que estavam presentes nos *slides*, mas buscavam mais entender a estrutura gramatical das sentenças dos diálogos. Isso demonstra que a abordagem tradicional pode não ser suficiente para que os alunos consigam contrastar contextos de usos como o “troca” de *for* com o “receptor” de *to*. Os alunos do GT2 recorreram a todas as tarefas feitas anteriormente pois utilizaram nas respostas da tarefa 2 os rótulos que estabeleceram no primeiro dia e se apoiaram nos padrões apresentados na tarefa 1 do segundo dia para embasarem a sua explicação. Também foi possível constatar que os alunos não conseguiram reconhecer os padrões de significados dos sentidos de “aderência” de *to* e “troca” de *for*, que são sentidos periféricos. Em contrapartida, a abordagem DDL possibilitou que eles agrupassem as linhas relativas aos sentidos de “receptor de experiências” de *to* e “resposta pessoal” de *for*, possibilitando que contrastassem corretamente esses dois sentidos das preposições. Conclui-se que, de um modo geral, a tarefa 2 foi de grande importância para elucidar esses contextos de usos das preposições *to* e *for* no pós-teste e sua realização teve um papel fundamental nesta pesquisa.

4.2.5 As médias gerais no teste-tardio de cada abordagem

A partir de três meses após o último dia do período de intervenção linguística, aplicou-se novamente o teste escrito de completar lacunas a fim de verificar a significância das abordagens

na retenção e manutenção do conteúdo por um prazo mais longo. Durante esse período, os participantes não tiveram que realizar nenhum exercício pré-determinado sobre as preposições *to* e *for*. Esses resultados estão descritos no seguinte quadro:

Quadro 8- Média de acertos geral nos três testes por abordagem

	Abordagem LC GT1	Abordagem DDL GT2	Abordagem TRAD GC
Média do pré-teste	10,75	12,3	11,4
Média do pós-teste	14,83	14,6	13,2
Média do teste tardio	13,17	13	11,7
Desvio pad Pré	4,24	1,41	4,95
Desvio pad Pós	1,42	0,71	4,24
Desvio pad tardio	3,54	2,12	3,54
Mediana pré	11	12	12,5
Mediana pós	16	13,5	14
Mediana tardio	14,5	11,5	11,5

Fonte: autoria própria.

Não se nega, aqui, que o uso do mesmo teste em todas as fases da coleta de dados possa ter funcionado como um gatilho de memória. Entretanto, os participantes nunca foram informados se as suas respostas estavam corretas e correspondiam à expectativa desta pesquisa. Em razão disso, mesmo que se recordassem na fase do teste tardio de algumas de suas respostas dadas anteriormente e as aplicassem no teste tardio, defende-se que o participante está se baseando em algum tipo de conhecimento adquirido sobre a semântica das preposições e que, se esse participante for um dos integrantes do GT1 ou do GT2, tem-se um indicativo de que a abordagem baseada na LC ou a de DDL contribuíram para esse processo.

Os resultados nas médias gerais do teste tardio ainda são maiores do que o do pré-teste. Portanto, tem-se uma indicação de que os materiais utilizados contribuíram para a manutenção do conhecimento de alguns sentidos três meses após o período da intervenção.

4.2.5.1 Os sentidos no teste tardio

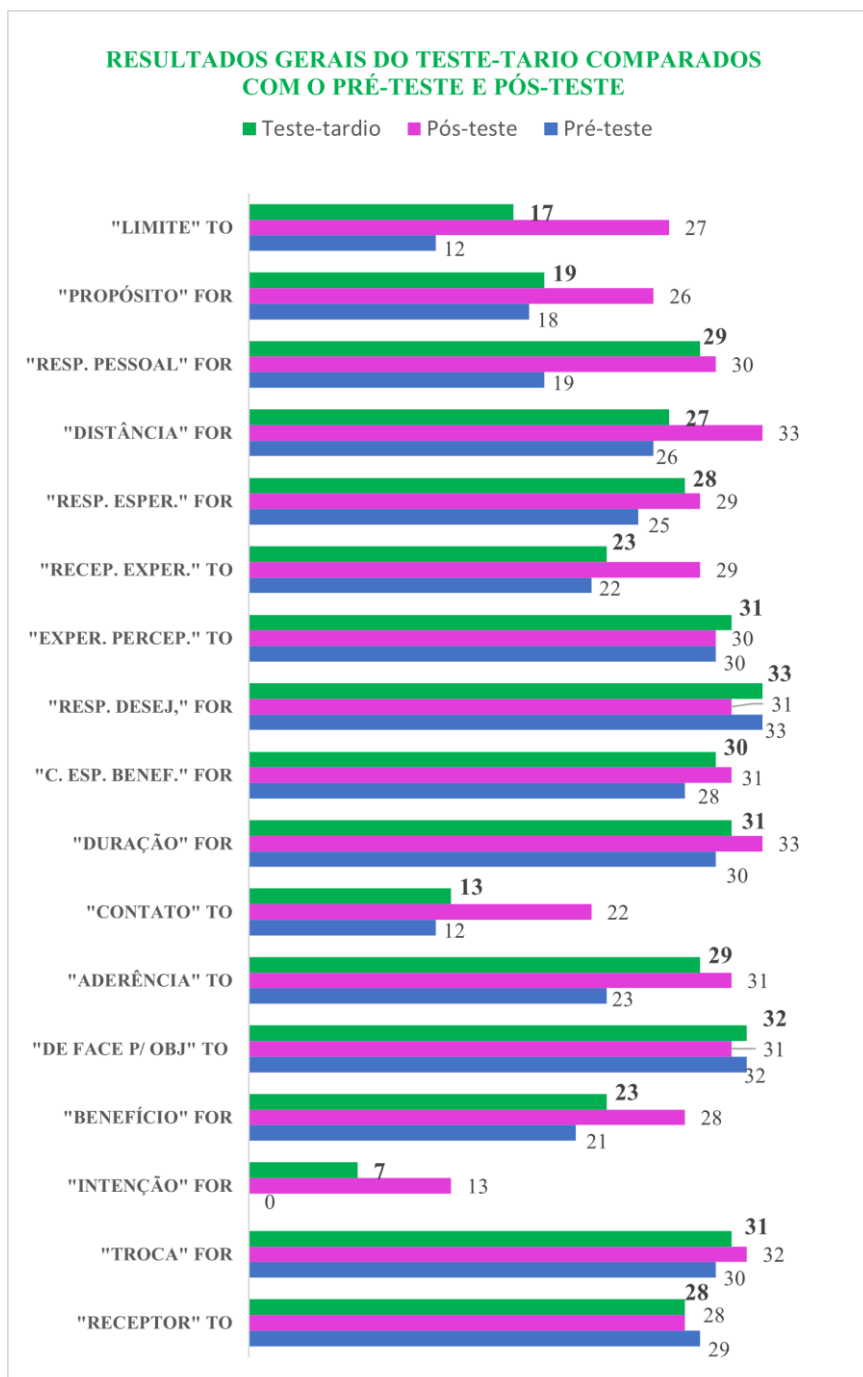
Comparado aos resultados obtidos no pré-teste, é possível observar que os significados que mais apresentaram **diferença percentual** de ganhos nos resultados do gráfico 5 do teste tardio foram os sentidos de “resposta pessoal” de *for* (houve um aumento de 52,63%) e o “limite” de *to* (aumento 41,67%). Dentre todos os outros, somente o sentido “receptor” de *to* apresentou uma **diminuição dos resultados gerais** comparados ao do pré-teste (-3,45%), que ocorreu devido a sua menor identificação pelos participantes do GC. Esses alunos optaram pela preposição *for* na lacuna 2 (“*I pulled out that ring and gave it * (for/to/at) her*”). Observando as suas explicações do último diálogo da tarefa descrita na seção anterior, infere-se que essa escolha errada ocorreu porque eles associaram “receptor” de *to* ao uso de “intenção” de *for*. A apresentação desse último sentido nas instruções se deu através de exemplos que exploraram contextos com cenas espaciais. Supõe-se que evidenciar a existência desse contexto foi uma novidade para os participantes e levou a essa utilização errada de *for* na lacuna 2.

No **pré-teste**, 4 foram os sentidos que 90% dos 34 alunos conseguiram acertar⁷⁹. Já no **pós-teste**, esse número aumentou em 125% e se atribuiu a 9 sentidos⁸⁰. No **teste-tardio**, esse resultado se relacionou a 6 sentidos: 1) “resposta desejada” de *for*, 2) sentido básico “de face para o objetivo” de *to*, 3) “troca” de *for*, 4) “experiência perceptual” de *to*, 5) “duração” de *for* e 6) “troca” de *for*. Como confirmado anteriormente, percebe-se que houve um aumento expressivo da fase do pré-teste para o teste tardio. No pós-teste, os dois sentidos que **mais haviam sido acertados** pelos participantes foram o “duração” e “distância” de *for*. Já no **teste-tardio**, esse lugar de destaque voltou a ser atribuído, assim como no pré-teste, a “resposta desejada” de *for* e sentido básico “de face para o objetivo” de *to*.

⁷⁹ Esses 4 sentidos foram: 1) a “resposta desejada” de *for*, 2) o sentido básico “em face ao objetivo” de *to*, 3) a “duração” de *for* e 4) a “experiência perceptual” de *to*.

⁸⁰ Esses 9 sentidos foram: 1) “duração” de *for*, 2) “distância” de *for*, 3) “troca” de *for*, 4) sentido básico “em face ao objetivo” de *to*, 5) “aderência” de *to*, 6) “caso especial de benefício” de *for*, 7) “resposta desejada” de *for*, 8) “experiência perceptual” de *to*, 9) “resposta pessoal” de *for*.

Gráfico 5 - Comparação de acertos dos sentidos de *to* e *for* no teste tardio com o pré-teste e pós-teste



Fonte: autoria própria.

A análise de desempenho individual do teste tardio indica diferentes resultados na manutenção da aprendizagem dos sentidos. Dos três grupos, pode-se dizer que os dois de

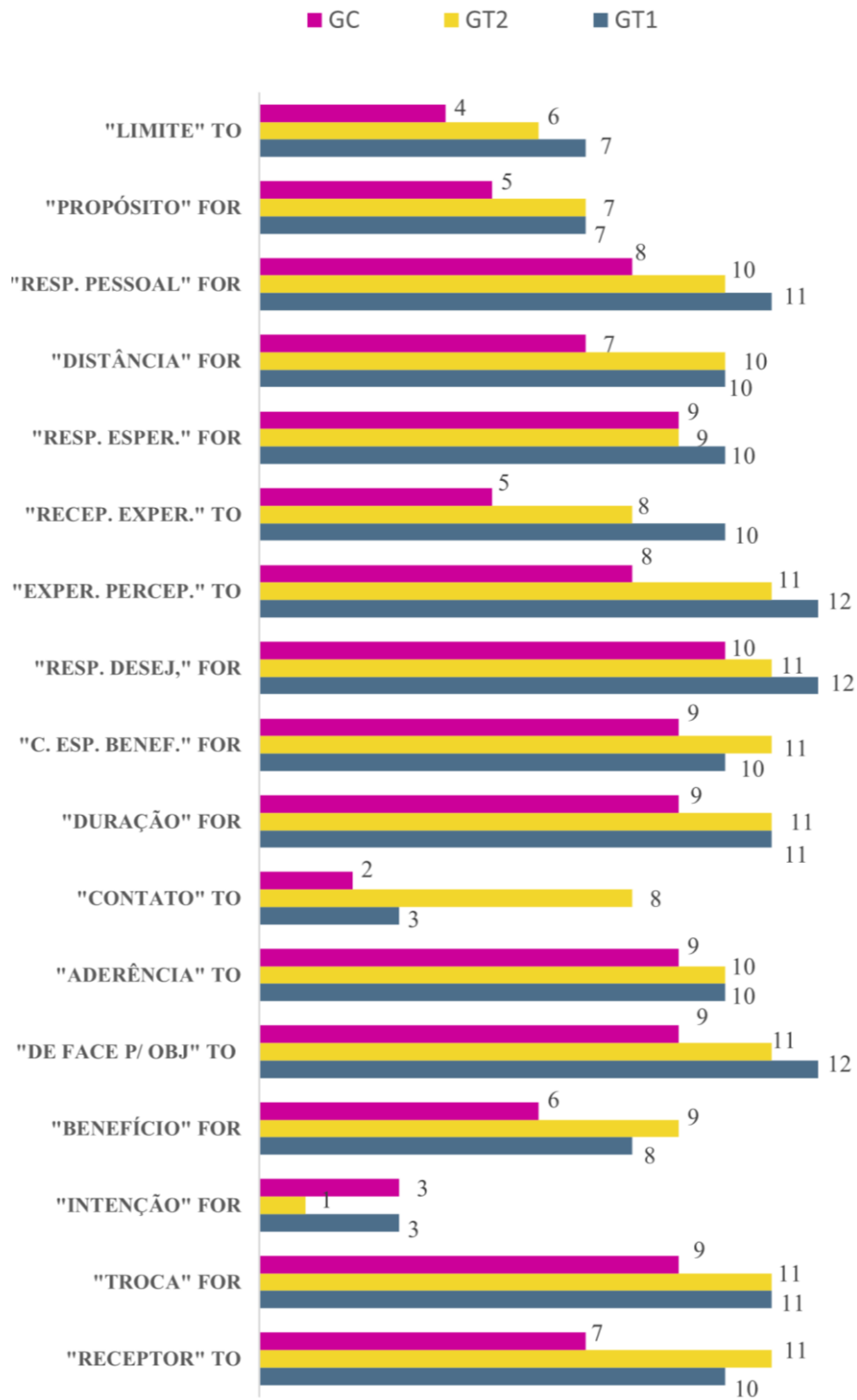
tratamento obtiveram ganhos ou os mantiveram. Isso pode ser observado no gráfico 6. O GC foi o único que teve perda. Foi possível observar que, relacionado ao resultado do pré-teste, o sentido de *for* que apresentou um **maior número de ganhos** no teste tardio do GT1 e do GT2 foi “resposta pessoal” de *for*. Em termos de porcentagem, o GT1 teve 175% de aumento dos resultados e o GT2 25%. O sentido dessa preposição que mais se destacou no GC nesse contexto comparativo foi o “resposta esperada”, com 28,57% de diferença. Em relação a *to*, o sentido com maior número de ganhos percentuais foi, para o GT1, o “aderência” de (66, 67) e o “limite” para o GT2 (50,00%) e GC (33, 33%).

Os grupos que receberam a abordagem da LC e a de DDL não tiveram perdas nos resultados específicos dos sentidos. Isso demonstra que ambas as abordagens influenciaram na manutenção dos usos das preposições *to* e *for* em alguns contextos. Para o GC que recebeu uma abordagem tradicional, em contrapartida, observa-se algumas perdas nos sentidos de *for* “propósito” e “benefício” e dos sentidos de *to* “receptor de experiências”, “experiências perceptuais” e “receptor”. Acredita-se que a exposição dos rótulos dos sentidos na instrução da Oficina somente através de contextos de usos possíveis não foi o suficiente para que eles conseguissem ter uma maior retenção desses significados. Entretanto, cabe lembrar que a média geral desse grupo no teste tardio ainda foi maior do que a do pré-teste.

De um modo geral, pode-se dizer que os resultados do teste tardio demonstraram que a instrução da LC possibilitou maior retenção dos ganhos dos participantes. Percebeu-se, inclusive, que os resultados do sentido de “resposta pessoal” de *for* cresceu exponencialmente em todas as fases da pesquisa, junto com o “experiência perceptual” de *to*, pois aumentaram os ganhos do pós-teste em 10,00%.

Gráfico 6- resultados do teste-tardio por abordagem

TESTE TARDIO: RESULTADOS POR ABORDAGENS



Fonte: autoria própria.

Supõe-se que esses ganhos são efeitos dos princípios presentes na abordagem da LC, os quais possibilitam que os alunos consigam interpretar corretamente a semântica de *to* e *for* através do entendimento das relações entre a figura e o fundo em contextos espaciais e metafóricos, presentes na sua rede de polissemia. Ao contrário do GT1, nenhum resultado dos participantes do GT2 foi maior que os do pós-teste. Grande parte dos sentidos, como pode ser observado no gráfico, voltaram a ter a pontuação do pré-teste. Porém, não houve perdas nos resultados e isso indica que a o DDL é uma abordagem alternativa capaz de trazer benefícios nessa retenção da aprendizagem dos sentidos.

4.3 Análise e discussão estatística

4.3.1 Os resultados da ANOVA

Realizou-se um teste estatístico para se verificar a influência das abordagens. Devido à especificidade dos dados e do tratamento da pesquisa, optou-se por utilizar a ANOVA. Como se pode observar na tabela, adotou-se duas fontes de variação: entre os grupos e dentro os grupos. Esses grupos se relacionaram aos testes e, portanto, eram três: um relativo ao pré-teste, outro relativo ao pós-teste e o terceiro ao teste- tardio. O resultado “entre grupos” é a nota obtida com a análise comparativa dos três “grupos” dentro da mesma abordagem. O resultado “dentro dos grupos” diz respeito as notas individuais de cada “grupo”. Obteve-se, assim, o resultado da variância individual de cada abordagem, apresentados a seguir.

Tendo como base os resultados do GT1, a ANOVA de um fator para a abordagem LC, expressa na tabela 1, indicou que, ao nível de significância de 5%, há variação estatística significativa entre o desempenho dos alunos, uma vez que o valor-P foi menor que o α . Assim, é possível argumentar que a explicação baseada na LC, em que os diferentes sentidos de *to* e *for* foram apresentados através das redes de polissemia motivadas, contribuiu significativamente para a aprendizagem da polissemia dessas preposições alvo, no contexto específico deste estudo.

Tabela 1- resultados estatísticos do GT1

ANOVA						
<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	101,1667	2	50,58333	9,399812	0,000588	3,284918
Dentro dos grupos	177,5833	33	5,381313			
Total	278,75	35				

Fonte: esta pesquisa

Em contrapartida, considerando as métricas do GT2, afirma-se que a ANOVA fator único para a abordagem DDL indicou que, ao nível de significância de 5%, não há variação estatística significativa entre o desempenho dos alunos, podendo ser observada na tabela 2 abaixo. Porém, salienta-se a possível inferência da média do pré-teste dos participantes ter sido maior. Apesar desse resultado, é necessário compreender que a abordagem DDL, assim como as outras duas utilizadas nesta pesquisa, aumentou a média de acertos do pós-teste e do teste tardio em relação ao pré-teste dos participantes. Sendo assim, houve efeito na aprendizagem dos sentidos. Além disso, obteve um desempenho melhor do que a abordagem tradicional aplicada ao GC, demonstrando ser uma abordagem alternativa que deve ser adotada no ensino de preposições.

Tabela 2- resultados estatísticos GT2

ANOVA						
<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	32,05556	2	16,02778	2,499803	0,097527	3,284918
Dentro dos grupos	211,5833	33	6,411616			
Total	243,6389	35				

Fonte: esta pesquisa

Do mesmo modo que o GT1, utilizando os resultados do GC, a ANOVA fator único para a abordagem tradicional indicou que, ao nível de significância de 5%, não há variação estatística significativa entre o desempenho dos alunos, disponibilizados na tabela 3 abaixo.

Tabela 3- resultados estatísticos GC

ANOVA						
<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	18,6	2	9,3	1,991277	0,156073	3,354131
Dentro dos grupos	126,1	27	4,67037			
Total	144,7	29				

Fonte: esta pesquisa

Conclui-se que, tendo como base os resultados angariados no contexto específico dessa pesquisa, estatisticamente, a abordagem da LC demonstrou significância frente ao ensino das preposições *to* e *for*.

4.4 O ensino dos sentidos das preposições *to* e *for*

Nesta última sessão, verifica-se as hipóteses e responde-se à pergunta deste estudo que, juntamente com as demais evidências apresentadas e discutidas até aqui, fornecerá o insumo necessário para a conclusão desta pesquisa. Diante dos resultados estatísticos apresentados, **aceita-se a H₁**) A abordagem de ensino explícito e dedutivo por meio da Linguística Cognitiva, aplicada ao GT1, produzirá melhores resultados em termos de aprendizagem e **nega-se** as demais hipóteses, sendo elas: **H₀**) A abordagem de ensino explícito tradicional, aplicada ao grupo controle, produzirá melhores resultados em termos de aprendizagem, **H₂**) A abordagem de ensino explícito e indutivo por meio do *Data-driven Learning* produzirá melhores resultados em termos de aprendizagem e **H₃**) A abordagem indutiva e a abordagem dedutiva produzirão resultados equivalentes em termos de aprendizagem.

Já durante a aplicação da pesquisa, foi possível perceber que os resultados seriam diferentes devido às atitudes dos alunos frente às tarefas. Consta-se que o ensino das preposições *to* e *for* através de abordagens alternativas às tradicionais favorecem o entendimento de sua semântica, e não somente a identificação de contextos enumerados de usos possíveis. Vale lembrar que, para a escolha da LC e DDL, levou-se em consideração as evidências empíricas de outros trabalhos que demonstravam a sua eficácia sobre a abordagem comumente utilizada no contexto do ensino do inglês como L2 (tradicional). Por essa razão, optou-se por testá-las e compará-las neste estudo.

Sendo assim, tem-se a resposta da pergunta de investigação: dadas duas abordagens explícitas de ensino de inglês L2 sendo uma dedutivo-explicativa, pautada no aporte teórico da Linguística Cognitiva, e outra, indutiva, nos moldes da abordagem *Data-driven Learning*, qual demonstra melhores resultados para o ensino das preposições *to* e *for* da língua inglesa para aprendizes brasileiros? Em decorrência do que foi apresentado ao longo deste capítulo, pode-se concluir que ambas as abordagens são capazes de atribuir ganhos à aprendizagem da semântica de *to* e *for* mais do que a abordagem tradicional. Entretanto, na configuração contextual específica deste estudo, a abordagem da LC, aplicada ao GT1, demonstrou exclusivamente uma significância estatística frente aos resultados obtidos. Como discutido na seção anterior, tal resultado pode ter sido influenciado por alguns motivos, dentre eles: 1) um único teste de completar lacunas ter sido adotado como instrumento de coleta de dados, 2) a média de acertos dos participantes do grupo DDL ter sido um pouco maior no pré-teste e, como consequência, em termos numéricos, ter dado uma diferença menor com o pós-teste e teste tardio.

Porém, mesmo diante dessas ressalvas, é necessário enfatizar o papel primordial que a abordagem pautada na LC exerceu no GT1, pois os ganhos na aprendizagem dos 17 sentidos por parte dos aprendizes foi expressivo. Acredita-se que esse resultado vai ao encontro das vantagens discutidas no capítulo de aporte teórico da LC: essa abordagem abandona o caráter arbitrário das preposições e promove o entendimento da polissemia dessas categorias, dando ênfase às relações motivadas entre os sentidos da rede polissêmica de *to* e *for*. Sendo assim, os alunos conseguem visualizar com mais clareza qual é o sentido de utilizar as preposições em determinado contexto.

Para discutir a significância da abordagem da LC neste estudo, foi necessário considerar o desempenho participantes e comparar os resultados obtidos nos GT2 e no GC nas diferentes fases da pesquisa. Quanto a isso, demonstrou-se no início deste capítulo que no GT1 os participantes obtiveram a menor média geral no pré-teste, antes do período de intervenção linguística, pois alguns dos 17 sentidos foram menos evidentes para pelo menos 50% do número total de alunos, como, por exemplo: o sentido básico “intenção” de *for*, o sentido “contato” de *to*, o sentido de “resposta pessoal” de *for*, o sentido “limite” de *to* e o sentido “aderência” de *to*. A mesma porcentagem do grupo GT2, que obteve a média mais alta nessa fase, teve dificuldade com o sentido básico “intenção” e “limite” de *for*. Já pelo menos 50% dos 10 participantes do grupo GC não identificaram também o sentido básico “intenção” de *for*, o sentido “contato” de *to* e o sentido “limite” de *to*.

Observou-se que nenhum dos participantes empregou a preposição *for* no seu sentido básico devido ao desconhecimento de sua utilização em uma configuração espacial. Desse modo, compreendeu-se um pouco mais sobre como as diferenças entre a língua materna (português) e a língua-alvo (inglês) interferiram na escolha errada da preposição *to* ao invés de *for* na lacuna 4 do teste. Isso se explica porque geralmente a preposição “para”, do português, que expressa essa configuração espacial (por exemplo, fala-se “estou indo para a praia”), é majoritariamente mapeada por aprendizes brasileiros como a preposição *to* do inglês. Entretanto, na sentença escolhida para o pré-teste “*Seeing that they were about to be surrounded, the team’s five members headed for the beach*” a utilização da preposição *to* soaria incorreta na língua alvo devido ao contexto intencional que existe por trás dessa cena espacial (nesse caso, poderia ser, por exemplo, esconder para não morrer). Obviamente, caso eles não estivessem habituados a utilizar a colocação *head+for* seria difícil conseguir perceber esse sentido.

O conteúdo dos materiais e tarefas foram o mesmo para os três grupos, mas a explicação dos sentidos se distinguiu e foram adequadas às abordagens. Por serem todas explícitas, os

planos de aulas foram formulados com o intuito principal de promover a identificação dos 17 sentidos por parte dos aprendizes, inclusive na abordagem indutiva de DDL, buscou-se adaptar o tratamento para aumentar a consciência dos aprendizes sobre as diferenças entre as preposições *to* e *for*. O objetivo, independente da abordagem utilizada nas Oficinas, era fazer com que os alunos conseguissem aprender. Em todas as instruções forneceu-se *feedback* positivo ou corretivo sobre as tarefas.

A comparação dos resultados do pós-teste imediato mostrou que todos os grupos obtiveram ganhos, o que demonstra a imparcialidade da pesquisadora durante o tratamento de todas as Oficinas e a contribuição de abordagens explícitas para a aprendizagem dos 17 sentidos por parte dos aprendizes. Nesta etapa, a média do GT1 que, no pré-teste, tinha sido a menor entre os grupos, se tornou a maior. Diante desse fato, ficou evidente que as instruções baseadas na Linguística Cognitiva representadas através da explicação das redes polissêmicas motivadas de *to* e *for* se mostrou eficiente para a aprendizagem e aplicação do conteúdo após decorridos os dois dias de intervenção. Entretanto, para explicar as diferenças semânticas dos sentidos é necessário que os professores tenham o mínimo de conhecimento teórico da área, reconhecendo os princípios que cercam essa abordagem para formular e estruturar os materiais, tendo em vista que a ordem de sequência pedagógica pode ser flexível e não pré-estabelecida com há no DDL.

Os resultados do GT2 também foram positivos. Acredita-se que a maneira pela qual os planos de aulas foram organizados, apresentando logo no primeiro dia as duas preposições e, no segundo dia, uma comparação de ambas com alguns colocados específicos, gerou uma interferência positiva na percepção dos alunos sobre as diferenças semânticas de *to* e *for*. Entende-se que a manipulação prévia das linhas de concordância também otimizou esse processo. Alguns dos participantes conseguiram identificar a semelhança e a diferença entre as sentenças dos sentidos básicos de *to* e *for* na tarefa do primeiro dia. Inferiu-se que ao mesmo tempo em que o valor espacial foi identificado para a preposição *for*, eles conseguiram notar também a intenção por trás da ação. Alguns outros participantes que não conseguiram identificar de primeira esse valor semântico por trás da preposição *for* atribuíram rótulos como “*destination*”, “*final place*”, “*going to somewhere*”, que se adequariam mais ao sentido básico de *to*. Essa identificação refletiu no pós-teste. Dentre todos os sentidos, o único que continuou sendo o menos identificado foi o básico “intenção” de *for*. Apesar disso, houve um aumento expressivo no número de acertos, tendo em vista que no pós-teste 5 alunos do GT1, 5 do GT2 e 3 do GC obtiveram êxito.

Por fim, para atestar a relevância das abordagens na retenção da aprendizagem dos sentidos alvo, avaliou-se os participantes, novamente, a partir de três meses após o fim da

intervenção. Os resultados do teste tardio indicam que a média de acertos de todos os grupos continuaram sendo maiores do que a do pré-teste. Portanto, defende-se que, neste estudo, adotar uma abordagem explícita é benéfico para aumentar a consciência do aprendiz de L2 sobre as diferenças entre as preposições *to* e *for*. O GT1 continuou apresentando as maiores médias.

Para cumprir com o objetivo específico de “verificar se existem sentidos das preposições alvo que são mais facilmente aprendidos que outros”, constatou-se que o sentido básico “de face ao objetivo” de *to* (lacuna 11) e “resposta desejada” de *for* (lacuna 19) ganham o lugar de destaque por terem sido os **mais identificados** nesta pesquisa. Entretanto, eles foram, em termos porcentuais, os que menos tiveram ganhos. Os sentidos que **mais obtiveram ganhos** no pós-teste e teste-tardio pelos grupos foi o sentido “limite” de *to* (125%) e “resposta pessoa de *for* (57,89%). Em relação a preposição *to* o sentido **menos identificado** no teste tardio pelos participantes do GT1 foi o sentido “contato”. Para o GT2 foi o sentido “limite”. Para o GC foi o sentido “contato”, “limite” e “receptor de experiências”. Todos os outros sentidos foram identificados por mais de 60% dos participantes. Em relação a preposição *for*, o sentido básico “intenção” permaneceu sendo o que todos os grupos menos identificaram, constatando que, sem dúvida, esse é sentido **mais difícil** de ser aprendido por parte dos respondentes deste estudo.

A análise dos rótulos e dos agrupamentos das linhas de concordância dos participantes do GT2 demonstrou que alguns sentidos como o básico “de face para o objetivo” de *to* e “intenção” de *for*, “receptor de experiências” de *to*, “resposta pessoal” de *for* e “receptor” de *to* foram mais percebidos. Entretanto, outros como “troca” de *for*, “limite” e “aderência” de *to* não foram identificados. Essas observações confirmam um isomorfismo parcial, assim como observado em Oliveira e GoodGod (2018), que ratifica o princípio de um falante comum não conseguir, sem uma instrução explícita, entender a toda a complexidade das relações entre os sentidos dentro de uma rede polissêmica.

A principal lição que se pode tirar de toda a experiência vivida no desenvolvimento dessa pesquisa e deve ser aqui registrada é que se faz necessário encorajar os professores de inglês como L2 e qualquer idioma a utilizar abordagens de ensino alternativas à tradicional, em particular no ensino de preposições, tendo em vista que elas contribuem para ganhos no aprendizado. Deve-se entender que o desafio em utilizá-las diz respeito não somente aos alunos, mas principalmente os professores que decidem diferenciar a sua prática pedagógica. Isso implica ter um conhecimento teórico mínimo das áreas da Linguística Cognitiva e da Linguística de *Corpus* para que os materiais sejam desenvolvidos de forma a priorizar os princípios que fundamentam os construtos que empregam. Algumas ressalvas e limitações, como em qualquer pesquisa, podem ser levantadas. Busca-se discuti-las no próximo capítulo.

5 CONCLUSÕES

Recapitulando-se um pouco, esta pesquisa quantitativa teve como objetivo testar a significância de três abordagens explícitas: uma dedutiva-explicativa pautada na Linguística Cognitiva, outra indutiva de *Data-Driven Learning* e uma dedutiva tradicional para o ensino e aprendizagem de 10 sentidos da preposição *for* e 7 sentidos da preposição *to* da língua inglesa.

Apresentou-se os princípios teóricos que permeiam as abordagens para facilitar o entendimento de como esse mesmo conteúdo seria adequado às diferentes instruções da coleta de dados. Discutiu-se que, no contexto de ensino de inglês como L2, as abordagens explícitas tradicionais assumem as preposições como arbitrárias, o que acarreta a memorização de seus usos em contextos possíveis e listáveis. Entretanto, por tratar-se de categorias complexas, suas utilizações podem se tornar um empecilho para os aprendizes de inglês como L2.

Apresentou-se, na discussão teórica da LC, a rede polissêmica formulada por Tyler (2012) que é capaz de explicar a relação entre os sentidos de *to* e *for*. Essa rede, acrescida de mais dois sentidos de *for* apresentados por Mueller (2016), foram a base de todas as instruções de coleta de dados do GT1, GT2 e GC. Ainda no segundo capítulo, buscou-se apresentar aspectos teóricos da abordagem DDL. Essa abordagem indutiva parte do campo teórico da Linguística de *Corpus* e tem como um dos seus princípios instigar a autonomia por parte do aluno, que se torna um “detetive” na busca de estabelecer padrões para determinadas categorias.

A pesquisa permitiu algumas descobertas. A primeira delas diz respeito à utilização dos sentidos de *to* e *for*. Todos os grupos apresentaram médias maiores nos pós e teste tardio do que no pré-teste, o que indica ganhos na aprendizagem. Porém, cabe ressaltar que os grupos de tratamento GT1 e GT2 tiveram um melhor desempenho quando comparados ao GC, que tratou as preposições através de listas de usos possíveis, como comumente é empregado no ensino tradicional.

A partir dos resultados, observou-se que neste contexto específico, o sentido menos identificado pelos participantes em todos os grupos e todas as fases da pesquisa foi o sentido básico “intenção” de *for*. Entretanto, uma ressalva importante é que os participantes do grupo DDL conseguiram identificar e agrupar as linhas de concordância que correspondiam a esse sentido. Em relação a preposição *to*, o sentido “contato” foi o menos acertado na soma total dos resultados, mas foi, no pós-teste, um dos três sentidos que mais obteve ganhos, junto com o “limite” de *to* e o “resposta pessoal” de *for*. Já os sentidos mais identificados foram o “resposta desejada” de *for* e o sentido básico “em face ao objetivo” de *to*.

Estatisticamente, a única abordagem que apresentou significância frente a análise da ANOVA foi a da LC, aplicada ao GT1. Acredita-se que a explicação utilizando as redes polissêmicas retiradas de Tyler (2012) e Mueller (2016) foi essencial para essa obtenção, pois essa abordagem permitiu que os participantes demonstrassem uma maior habilidade de interpretar apropriadamente e distinguir os usos das preposições na tarefa 2. Algumas ressalvas podem ser levantadas para a não significância estatística do GT2 que devem ser consideradas em estudos futuros e serão descritas a seguir. Ressalta-se que a média de acertos alta no pré-teste possam ter interferido nessa análise.

De forma geral, acredita-se que essa pesquisa é capaz de contribuir para o contexto de ensino e aprendizagem de L2. Os resultados foram otimistas considerando a complexidade do tema, o tempo limitado para a realização da coleta de dados e cumprimento do cronograma no contexto pandêmico de COVID-19.

Considerando todo o percurso metodológico e os resultados obtidos, é possível discutir três implicações que esta pesquisa dispõe para os estudos sobre o ensino explícito e a aprendizagem de preposições do inglês para aprendizes brasileiros, bem como para a aplicação das abordagens baseadas na LC, no DDL e no ensino tradicional nesse contexto.

Em primeiro lugar, pode-se dizer que este estudo é capaz de reforçar a necessidade discutida na introdução deste trabalho: os professores de inglês como L2, ao ensinar as preposições para os alunos, devem buscar alternativas que consigam tratar a complexidade dessa categoria linguística, seja esta de maneira dedutiva, como no grupo LC, ou dedutiva, como no grupo DDL.

Em segundo lugar e, em decorrência da primeira implicação, este estudo revela o impacto dessas duas abordagens no ensino dos 17 sentidos alvos que se relacionavam a *to* e *for*. Através das análises de médias gerais dos grupos, ficou claro que ambas obtiveram um melhor resultado quando comparadas à abordagem tradicional, aplicada ao GC. Isso sugere que há uma certa urgência em tornar o ensino de preposições mais significativo para o aluno, de forma que eles consigam utilizá-las porque entenderam os seus usos e não porque os decoraram.

Em terceiro lugar, este estudo foi capaz de demonstrar a necessidade da realização de mais trabalhos em campo nacional, na área de Linguística Aplicada, que explorem e comparem as abordagens explícitas aqui tratadas em outros contextos de ensino e aprendizagem de inglês como L2. Enfatiza-se a importância em obter, antes de aplicá-las, o mínimo de conhecimento teórico sobre a Linguística Cognitiva e a Linguística de *Corpus*.

Isso posto, reconhece-se que esta pesquisa apresenta limitações que poderão ser aprimoradas em pesquisas futuras. As evidências empíricas advindas deste estudo têm algumas

limitações a serem consideradas. A abordagem da LC foi a única que demonstrou significância no teste estatístico. A não significância do GT2 nos leva a pensar que os participantes que receberam o tratamento com a abordagem DDL tiveram a maior média geral de pontuação no pré-teste e essa característica interferiu nas análises. Entende-se então que uma limitação deste estudo é não se ter utilizado outros instrumentos para a coleta de dados, porque buscou-se priorizar a metodologia do trabalho de Tyler (2012). O principal questionamento é se o resultado estatístico se manteria caso fossem adotados outros instrumentos, principalmente aqueles que avaliassem os participantes em uma situação comunicativa e descritiva do inglês. No entanto, mesmo que o uso do mesmo teste possa ter influenciado as respostas dos participantes de alguma forma, defendeu-se, nesta pesquisa, que isso não seria um problema, visto que em nenhum momento se ofereceu qualquer *feedback* aos participantes sobre as respostas.

Outra limitação que foi identificada após a análise dos resultados relaciona-se à quantidade de lacunas dos testes. Buscou-se seguir a correspondência de um sentido para uma lacuna executada em Tyler (2012). Todavia, logo no pré-teste os participantes conseguiram identificar um alto número de sentidos, mas ao longo das explicações das instruções, alguns deles relataram que completaram as lacunas “instintivamente”. É necessário incluir mais lacunas que explorem principalmente as relações metafóricas dos sentidos de *to* e *for* e opte-se por colocações menos usuais. Porém, acredita-se que essa limitação possa ser sanada com a adição de outros instrumentos na coleta de dados, sugerida anteriormente.

Uma sugestão para estudos futuros é incrementar um planejamento com o cronograma de maior duração e, junto disso, trabalhar os demais sentidos de *for* apresentados em Mueller (2016) que não puderam ser aqui explorados devido ao curto prazo do mestrado. Acredita-se que seria interessante, também, utilizar a abordagem DDL em conjunto com a abordagem da LC, explorando ao máximo o potencial de ambas para o ensino de preposições. Outra proposta indicada pelos resultados dos testes tardios é a possível adição de atividades práticas ao longo do período de 3 meses após o fim da intervenção, que podem intensificar o efeito da retenção dos significados.

Apesar das limitações apresentadas acima, em termos absolutos, os resultados estatísticos demonstram que, no contexto específico desta pesquisa, a abordagem baseada na LC foi significativa para a aprendizagem das categorias alvos, demonstrando a importância do ensino das preposições através das redes de polissemia. Sendo assim, aponta-se uma maior vantagem dessa abordagem sobre as demais, mas outros fatores devem ser considerados. Apesar de não ter apresentado um desempenho significativo no teste estatístico, a abordagem DDL,

como esperado, trouxe ganhos para a aprendizagem dos participantes. Constatou-se um isomorfismo parcial comparado aos sentidos alvos sistematicamente representados na rede polissêmica de *to* e *for*, ou seja, alguns padrões de sentidos foram identificados e outros, não. Acredita-se que para promover uma cobertura total da rede de polissemia através do DDL, essa abordagem seja utilizada em conciliação com outros métodos e materiais, indo ao encontro do proposto por Ozbay e Olgun (2017).

As análises dos 17 sentidos demonstram que a aquisição do sentido básico “intenção” de *for* é mais difícil do que os demais. Entretanto, mesmo com essa dificuldade, os participantes do DDL conseguiram identificar esse padrão (atribuindo outros rótulos) e agrupar as linhas concordância que correspondiam a esse uso de *for*. Esse resultado difere em partes daquele apresentado em Tyler (2012, p.145), de que os sentidos prototípicos são mais difíceis de serem entendidos por aprendizes de inglês como L2. Porém, uma justificativa plausível é que esse sentido não é marcado no português e acarreta em dificuldades de mapeamento por parte dos aprendizes brasileiros de inglês como L2, tendo em vista que grande parte utiliza a preposição *to* para representar essa cena espacial em específica.

Levando em consideração a complexidade da polissemia das preposições, fica constatado que a utilização de abordagens alternativas às que atribuem um caráter arbitrário a essa categoria são mais do que necessárias de serem aderidas por professores brasileiros de inglês como L2. Para concluir, lembra-se que esta pesquisa advoga por um ensino significativo, tendo em vista que a aprendizagem dos múltiplos usos e as distinções das preposições da língua inglesa pode se tornar um desafio para os aprendizes brasileiros. Cabe aos professores tentar mudar esse cenário utilizando novas abordagens de ensino disponíveis.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, M. Cognitive grammar and SLA investigation. *Journal of Intensive English Studies* v.11. 1996. p. 164.
- ALMEIDA FILHO, J. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua. 2005.
- BERBER-SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.
- BERBER-SARDINHA, T.; SHEPHERD, T. An online system for error identification in Brazilian learner English. In: **Anais do 8th Teaching and Language Corpora Conference**. 2008.
- BROWN, H. D; LEE, H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2015.
- BOONTAM, P.; PHOCHAROENSIL, S. Effectiveness of English Preposition Learning through Data-Driven Learning (DDL). **3L:The Southeast Asian Journal of English Language Studies**, Malaysia, v. 24. 2018. p.125-141.
- BOULTON, A. Data-driven learning: reasonable fears and rational reassurance. **Indian Journal of Applied Linguistics**, v. 35, n. 1. 2009a. p. 81-106.
- _____. Data-driven learning: on paper, in practice. In: HARRIS, T.; MORENO JAÉN, M. **Corpus linguistics in language teaching**. Bern: Peter Lang, 2009b.
- _____. Data-driven learning: taking the computer out of the equation. *Language Learning*, v. 60, n. 3. 2010. p. 534-572.
- BOULTON, A.; TYNE, H. Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview. **Bulletin Suisse de linguistique appliquée**, v. 97. 2013. p. 97-118.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 2nd edition. Heinle & Heinle. 1991.
- CELCE-MURCIA, M. LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book: An ESL/EFL teachers course**. 2nd edition. Boston: Thomson Heinle. 1999.
- DUTRA, D; SILERO, R. Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes: a Linguística de Corpus e o ensino de gramática. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4. 2010. p. 909-930.
- ELLIS, R. **Studies in second language acquisition**, v. 27, n. 2, 2005. p.38.
- ELLIS, R. Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In: ELLIS *et al.* (eds.). **Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, p.3-26, 2009.

- FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto. 2011.
- FRANKENBERG-GARCIA, A. Raising teachers' awareness of corpora. **Language Teaching**, v. 45. 2012. p. 475-489.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GABRIELATOS, C. Corpora and language teaching: just a fling or wedding bells? **Teaching English as a Second Language – Electronic Journal**, v.8, n. 4. 2005. p.1-35.
- GASS, S.; MACKEY, A. *Data elicitation for Second and Foreign Language Research*. New York: Routledge. 2011.
- GRADY, J. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. University of California at Berkeley, 1997.
- HUNG, B.; VIEN, T.; VU, N. Applying Cognitive Linguistics to Teaching English Prepositions: A Quasi-Experimental Study. **International Journal of Instruction**, v.11, n.3. 2018.p.327- 346.
- HUNSTON, S. **Corpora in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 68.
- JAHAN, N. Theories and Approaches of Teaching English Prepositions. **BELTA Journal**, Bangladesh, v.1.2017. p. 8-27.
- JOHNS, T. Should you be persuaded: two samples of data-driven learning materials. In: JOHNS, T.; KING, P. Classroom concordancing. **English Language Research Journal**, v. 4.1991 p. 1-16.
- _____. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: ODLIN, T. (ed.). **Perspectives on pedagogical grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 293-313.
- LANGACKER, R. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, v.1.1987.
- LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.
- LEWIS, M. **The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward**. London: LTP. 1993.
- LITTLEMORE, J. **Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching**. Palgrave Macmillan. 2009.
- LIN, H. Becoming a DDL teacher in English grammar classes: A pilot study. **The Journal of**

Language Teaching and Learning, 9(1). 2019.p.70-82.

LINDSTROMBERG, S. **English prepositions explained**. Philadelphia: J. Benjamins, 2010.

LOEWEN, S.; PHILP, J. Instructed Second Language Acquisition. *In*: MACKEY, A.; GASS, S (eds.). **Research Methods in Second Language Acquisition**. Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 2012. p. 53-73.

NASSAJI, H. Grammar acquisition. In LOEWEN, S., SATO, M. (Eds.), **Routledge handbook of instructed SLA**. New York: Routledge. 2017. p. 205–222.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, v. 50, n. 3. 2000.

OLIVEIRA, A. **Relações semântico-cognitivas no uso da preposição em no português do Brasil**. Belo Horizonte. 2009.

OLIVEIRA, A.; GOOD GOD, P. Validade empírica das redes de polissemia para o significado preposicional. **Revista de estudos da linguagem**, [S.l], v. 26, n. 1. 2017.p.11-47.

ORFANÓ, B.; OLIVEIRA, A. L. DDT as a Proposal for Language Awareness: grammar study, word choice and semantic prosody. In: Ana Larissa Adorno Marciotto de Oliveira; Junia Fidelis Braga. (Org.). **Inspiring insights from an English teaching scene**. 1ed. Belo Horizonte: , 2017, v. 1, p. 164-178.

ORFANÓ, B.; NUNES, L. Corpus Linguistics and English Teaching: challenges and possibilities. In: Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira; Júnia de Carvalho Fidelis Braga. (Org.). **Inspiring Insights from an English Teaching Scene**. 1ed. Belo Horizonte:, 2017, v. 1, p. 188-204.

ORENHA-OTTAIANO, A.; ROCHA, J. M. P. Ensino de inglês como LE e contribuições pedagógicas de um glossário de colocações. **Revista Signótica**, v. 27, n. 2. 2015. p. 485- 509.

PÜTZ, M. Cognitive Linguistics and Applied Linguistics. In: GEERAERSTS, D.; CUYCKENS, H. (Orgs.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. 2007.p. 1140.

RAHMAN, A.; AB RASHID, R. Explicit and Implicit Grammar Instructions in Higher Learning Institutions. **English Language Teaching**. v.10. n10. 2017.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3 ed. Nova York: Cambridge University Press, 2014.

ROCHA, J. Data-Driven Learning Approach: challenges and applications in the teaching of foreign languages. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3. 2017. p. 135-153.

ROSCH, E. Principles of categorization. In: ROSCH, E., LLOYD, B., (Ed.). **Cognition and categorization**. HILLSDALE, N.: Erlbaum. 1978. p. 27-48.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. **Applied linguistics**,

v. 11, n. 2. 1990. p. 129-158.

SHARWOOD-SMITH, M. Input Enhancement in Instructed SLA. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 15, v. 2, n.15. 1993. p. 165-179.

SILVA, A. O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição. Coimbra: SILVA, E; BABINI, M. A preparação de material terminológico em língua inglesa por meio de ferramentas linguístico-computacionais. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 50, n.1. 2011. p.119-132.

TALMY, L. **Toward a cognitive semantics: concept structuring systems**. Cambridge: The MIT Press. 2000.

TARTONI, M. **A linguística de corpus no ensino de inglês: um experimento com atividades com "to" e "for"**. 2012.

TYLER, A. **Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basis and experimental evidence**. New York: Routledge. 2012. p. 130-165.

TYLER, A.; EVANS, V., **The semantics of English prepositions: spatial scenes, embodied meaning and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

TYLER, A.; MUELLER, C.; HO, V. Applying Cognitive Linguistics to Learning the Semantics of English to, for and at: an Experimental Investigation. **Vial-vigo International Journal of Applied Linguistics**. 2010.p.181-206.

VanPATTEN, B et. al. **Form-meaning connections in second language acquisition. In: Form-meaning connections in second language acquisition**. Routledge. 2004. p. 03-37.

WILLIS, D. **The Lexical Syllabus**. London: Collins ELT. 1990.

WIJAYA, D.; ONG, G. Applying Cognitive Linguistics to teaching English prepositions in the EFL classroom. **Indonesian Journal of Applied Linguistics**, Indonesia, v.8. 2018.p.1-10.

YAGHOUBI, S.T.; SEYYEDI, F. The effect of explicit and implicit teaching vocabulary on Iranian EFL learners' vocabulary. **Studies in English Language and Education**, v.4(1).p.15-25.

APÊNDICE A - Teste utilizado como instrumento de coleta de dados

1) Read the following paragraphs and fill in the blanks with one of the options in brackets. You must use only one of the provided choices.

- “I pulled 1 (on/in/out) that ring and gave it 2 (for/to/at) her”. Typical of many couples these days, they already were living together, and they planned paying 3 (to/up/for) their wedding themselves.”
- “Seeing that they were about to be surrounded, the team's five members headed 4 (to/on/for) the beach. One 5 (in/of/at) the South Vietnamese then reported that Norris, who was providing covering fire for the withdrawal, had been killed.”
- “Stuff I've had a long time that still makes me very happy: 1. The house we bought 15 years ago 2. The piano my parents bought 6 (for/with/to) me nearly 40 years ago.”
- “When I was a senior 7 (of/in/at) high school, I thought that 8 (for/at/by) 40 I would be a doctor, married 9 (with/to/by) a few kids living in a suburb 10 (on/at/in) the East Coast.”
- “My husband and I are currently planning a trip 11 (for/to/on) Ireland, Portugal and Italy. Is there much hope that our plans will materialize, or are we wasting our time?”
- " I've got three brothers: one younger and two older. I'm married 12 (at/to/with) Diane. We have three beautiful daughters -- Lindsay, Lucy and Emma.”
- “Wash the potatoes well, dry them and pri several times 13 (with/in/over) a fork. Pour some olive oil into your hands and rub 14 (into/over/at) the potatoes, then scatter over some sea salt which should stick 15 (in/at/to) the oil. Place directly on the shelf in the oven and bake 16 (at/for/to) 1¼-1½ hours, depending on the size of the potato.”
- “Selenium is a macronutrient that is essential 17 (for/to/into) health but excess concentrations bring toxicity. Anthropogenic activities, such as mining, agriculture and the consumption 18 (of/to/in) fossil fuels have been found to release selenium into surrounding waterways.”
- “Respect Wildlife. Animals may be especially desperate 19 (/for/on/with) food during the winter. Observe them 20 (on/from/with) a distance.”
- “I listened 21 (for/on/to) what they had to say. And you know what? It sounded pretty good. So maybe I am a parent sympathizer, because I like your parents! I like

your parents. I don't know why that's a crime. They're nice 22 (for/with/to) me. They gave me popcorn. They showed me a very good movie that I will now never see the ending 23 (of/by/on), all right?"

- “Robert Leonard, a spokesman for the city's Emergency Medical Service, said prison officials called 24 (to/for/at) ambulances to transport approximately 50 patients to city hospitals.”
- “This high-plains desert is so lonely you can drive 25 (from/up/for) miles without spotting a house, or even passing another car. The nearest grocery store lies 20 miles 26 (in/over/of) bad road away.”
- “You must be patient 27 (at/with/to) me. I am at least trying. It is not easy 28 (for/to/on) me. I was raised another kind 29 (of/by/off) way. My father was very strict 30 (with/to/for) me.”
- “Cooperative learning methods are inexpensive and easy to implement because existing materials and curriculum can be used 31 (for/at/to) the cooperative strategies.”
- “I was so focused 32 (on/in/at) the future and taking life seriously that I missed most 33 (of/about/during) the teenage fun and drama. I pushed myself 34 (in/to/at) the limit to get to the top of the class and achieve a brilliant career.”

APÊNDICE B- Sequência pedagógica Grupo Cognitivo (GT1)⁸¹

PLANO DE AULA GT1 - DIA 1	
Data: 2021/1.	Tempo: 50 minutos (instrução) + 30 minutos tarefas) + 10 minutos (conclusão)
Contexto: grupo de alunos adultos	
Curso: oficina	Proficiência: Intermediate - Advanced
Aprendizes: adultos	
Materiais: <i>slides and jamboard</i>	
Foco Linguístico: diferenciar os sentidos da preposição <i>to</i> a partir de uma abordagem pautada na Linguística Cognitiva.	

⁸¹As aulas que consolidaram a coleta de dados foram formuladas (originalmente) e fornecidas a todos os grupos em inglês. Para o planejamento, levou-se em consideração o público-alvo da pesquisa: aprendizes adultos com, no mínimo, nível intermediário da língua inglesa. Optou-se por anexar os planos de aulas em português nesta pesquisa para que, caso algum professor se interesse em adotá-los e adequá-los futuramente em determinado contexto de ensino, possam visualizar e entender melhor como cada passo foi tomado.

Objetivos:

No final desta aula, espera-se que os alunos

- Reconheçam a semântica de *to*;
- Entendam a sua rede de polissemia;
- Utilizem sentidos prototípicos e periféricos dessa preposição;

1. **Warm up: (5 minutes)**

- Apresentar a imagem de *warm-up*;
- Ler as duas possibilidades de leitura da frase “*why is this happening to me*” e “*why is this happening for me*”
- Questionar os alunos sobre a interpretação que tiveram dessa frase: seriam os sentidos diferentes ou iguais?
- Perguntar o que eles acham, a partir da imagem, que a oficina irá discutir. Qual será o tema principal.
- Introduzir o tema: “A nossa oficina é sobre as preposição *to* e *for*. Hoje, iremos discutir sobre a preposição *to*...”
- Apresentar o cronograma do dia 1.

2. Instrução (45 minutos)

- Apresentar o conceito de “rede de polissemia motivada”.
- Explicar que antes de dar início a discussão dos sentidos da preposição é necessário entender o que é esse conceito diferencial das aulas que irão assistir, porque representa, de forma motivada, a polissemia de *to*.
- Apresentar o *Meaning Map* de *to*. Questionar os alunos como eles interpretam o mapa de significados com base no conceito explicitado anteriormente.
- Chamar a atenção para o sentido central: “tanto para preposição *to* quanto para preposição *for* será possível observar esses sentidos centrais que originam os demais. Sendo assim, há uma motivação que constitui a polissemia dessa preposição, visto que os sentidos estão interconectados”.
- Explicar que é possível observar que todos os sentidos são acompanhados de uma imagem, denominadas diagrama (*diagram*): “esses diagramas são uma representação de cada sentido...”
- Chamar a atenção, também, para os grupos de sentidos, como por exemplo o grupo de limite, contato e aderência.
- Começar a apresentação dos sentidos:

‘Sentido básico- de face para o objetivo’ (*Basic Meaning- Facing a goal*)- “vamos começar pelo sentido básico que pode ser representado por essa frase “*I’m going to New York*” e por esse diagrama (indicar no *slide*). É possível observar 2 elementos: essa face e esse círculo vermelho. Vamos chamá-los de “foco” (*focus*) e “objetivo” (*goal*). Eles estarão presentes ao longo de toda a apresentação. Esse sentido básico é o que mais representa a preposição, tenho certeza que vocês podem pensar em inúmeros exemplos desse uso de *to*. Ele envolve uma cena espacial com uma pessoa orientada (apontar no diagrama) para um objetivo (apontar no diagrama). A explicação gira em torno do fato de que na grande maioria das circunstâncias, as pessoas (ou animais) se orientam em direção a um objeto ou ao lugar para o qual estão se movendo (ou pretendem se mover) e estão interessados. Essa pessoa será o elemento F, e o objetivo será o elemento G. É possível dizer então que “I” será o *Focus*, e “New York” será o seu *Goal*. A preposição *to* indica que o elemento G será o Ponto Final do meu movimento, ou seja, onde o elemento F quer chegar e terminar a ação. Vocês irão perceber que todos os diagramas, conseqüentemente, todos os sentidos, estão relacionados a este sentido básico: um elemento F orientado em direção ao elemento G.

- Apresentar as frases elencadas para o sentido;
- Ressaltar a possibilidade de uma cena com movimento ou, também, uma cena estática, mas com o mesmo senso de direcionalidade.
- Sempre questioná-los, quem é o “*focus*” e quem é o “*goal*” nas sentenças.
- Pedir para que forneçam mais exemplos do sentido básico.
- Verificar a compreensão desse sentido básico.
- Introduzir os sentidos estendidos que são originados a partir do sentido básico:

Sentido ‘receptor’ (*receiver*) - “esse sentido pode ser representado pela frase *Josh Gave the flowers to Annie*” e é representado por esse diagrama de uma mão transferindo um presente para outra mão. Quem seria, nessa frase, o elemento F e o elemento G?”

- Explicar aos alunos que em ‘receptor’, o ponto final do movimento não será mais um lugar ou direção, mas outra pessoa. Sendo assim, o elemento G será um receptor de algum objeto.
- Apresentar as frases elencadas para esse sentido e relacioná-las com o diagrama.
- Apresentar uma metáfora básica: emoções são objetos.
- Explicar aos alunos que essa metáfora representa um sentido mais abstrato do ‘receptor’ porque teremos uma emoção como sendo o objeto transferido.

Sentido ‘receptor de experiências’ (*receiver of experience*)- “no mesmo grupo de ‘receptor’ nós temos o sentido ‘receptor de experiências’ que é representado pela frase “*the girls were nasty to Luísa*” e por este diagrama. Qual é a semelhança e a diferença desse diagrama para o anterior?”

- Explicar que o sentido ‘receptor de experiências’ irá representar comportamentos ou experiências que afetam outra pessoa. Geralmente, os adjetivos utilizados resumem uma série de ações como, por exemplo, “*mean*”, “*good*”, “*kind*” que se diferenciam, por exemplo, de adjetivos que se resumem a reações emocionais como “*angry*”. Este último não se aplica a rede polissêmica de *for*, mas sim, a de “*at*”.
- Questionar: “na frase “*the girls were nasty to Luísa*”, quem está recebendo determinado comportamento ou experiência? Esse receptor, no caso, Luísa, será o elemento G, enquanto o elemento F será o comportamento “*nasty*”. Esse recebimento é marcado pela preposição *to*. A gente pode supor que esse adjetivo resume comportamentos vindos de “*the girls*” : elas podem ter falados
- Apresentar os demais exemplos.
- Questionar na frase “*my boyfriend is good to me*”: “nesta sentença *to* e *for* podem ser utilizados. Mas, tendo como base a explicação do ‘receptor de experiências’ como poderíamos interpretar essa sentença utilizando *to*? Explicar, caso eles não consigam desenvolver o raciocínio, que ao utilizar esta preposição atribui-se foco às ações do namorado que são resumidas a experiência “*good*”. “Eu posso falar que o meu namorado é “*good to me*” porque ele leva café na cama para mim, porque ele lava a louça sem eu pedir, porque ele me trata com carinho e respeito. Se utilizássemos a preposição *for* o contexto seria outro, que veremos amanhã.”

Sentido ‘experiências perceptuais’ (*perceptual experience*)

- Apresentar as novas representações do diagrama: a seta vermelha irá representar o elemento F (experiências perceptuais como ver, sentir, cheirar, ouvir) e o elemento G será a face (pessoa que vivenciará essas experiências).
- Seguir a explicação presente no marco teórico do texto.
- Ressaltar, ao ler a frase “*this milk smells expired to me*”: “vamos imaginar a cena: essa mulher, pegando o leite na geladeira, o aproximando do nariz para cheirá-lo e, ao viver essa experiência perceptual, julgar que o leite está azedo. Este julgamento é representado no diagrama por esse ícone de pensamento. Nós podemos facilmente aplicar o diagrama à imagem, não podemos? Essa experiência física pode ser transferida para um sentido mais abstrato.
- Apresentar e explicar a metáfora: experiências são objetos.

Sentido ‘limite’ (*limit*)

- Explicação com base no marco teórico;
- Enfatizar o diagrama e os elementos F e G no contexto específico;
- Diferenciar representações de sentenças mais espaciais e mais abstratas;
- Introduzir o próximo sentido do grupo;

Sentido ‘contato’ (*contact*)

- Explicação com base no marco teórico: “no mesmo grupo de ‘limite’, nós temos o sentido de ‘contato’ que pode surgir quando atingimos a nossa meta.
- Diferenciar a representação espacial do sentido com uma mais abstrata em “*Aline’s hoping to get to London this weekend*”;
- Enfatizar os elementos F e G das sentenças;
- Introduzir o próximo sentido do grupo;

Sentido ‘**aderência**’ (*attachment*)

- Explicação com base no marco teórico: “a partir da existência de contato entre os elementos F e G há a possibilidade de aderência entre eles. Daí surge o sentido ‘aderência’”.
- Diferenciar o uso de *to* para o uso de *with* em “*Beyoncé is married to Jay-Z*”: “esse exemplo representa um uso que muitas vezes, nós, brasileiros, temos dificuldade em mapear corretamente. Geralmente, traduzimos literalmente o “com” do português para “*with*” no inglês. Mas por que seria correto utilizarmos *to*? Devemos perceber que nesse contexto há um sentido presente de “pertencimento”, “aderência” entre o elemento F e o elemento G. Quais seriam esses elementos? “*Beyoncé*” e “*Jay-Z*”. Pois bem: a explicação é que a gente geralmente vê casais fisicamente em contato, abraçados, caminhando, andando de mãos dadas e conseqüentemente, transferimos este contexto físico para uma representação mental mais abstrata de aderência. Entretanto, esse sentido não está presente na rede polissêmica de *with*. O uso dessa preposição seria incorreto ou soaria minimamente estranho, visto que o sentido de ‘aderência’ faz parte da rede polissêmica de *to*. Por isso, devemos utilizá-la nesse contexto.
- Enfatizar os elementos F e G das sentenças;
- Enfatizar na frase “*Joe is addicted to alcohol*” que a aderência se relaciona ao fato de que ele não consegue viver sem álcool (elemento G).
- Finalizar a instrução dos sentidos perguntando aos alunos se eles possuem alguma dúvida em relação a toda discussão.

3. Tarefa 1 –mapa de sentidos(7 minutos) –

- Explicar aos alunos que eles irão realizar três tarefas individuais. Sendo assim, devem clicar no *link* do *Jamboard* em frente ao nome, que será enviado no *chat*.
- Pedir para que, caso eles terminem a tarefa antes do tempo previsto, aguardem para começar a próxima.
- Fornecer a instrução da tarefa 1: eles devem organizar o mapa de sentidos de for, se atentando aos grupos, a relação entre os rótulos de sentidos e o seu diagrama.

4. Tarefa 2 - diálogos (15 minutos) –

- Fornecer a instrução da tarefa 2: eles devem ler os diálogos, observar os contextos e indicarem em qual deles seria melhor a utilização da preposição *to*.

5. Tarefa 3 – identificar o sentido de *to* nas frases (8 minutos) –

- Fornecer a instrução da tarefa 3: há diversas sentenças aleatórias em que a preposição *to* está sendo utilizada. Eles devem organizá-las nos grupos dos rótulos de sentidos ou, se preferirem, podem escrever à frente de cada uma.

6- Conclusão (10 minutos)

- Pedir para que os alunos compartilhem as respostas atribuídas a cada tarefa.
- Fornecer uma breve correção e comentar sobre cada uma.

7- Anexos

Disponíveis em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1oz17Gc6nyoicfGDqR8jHuy4eitSyaf6e?usp=sharing>

PLANO DE AULA GT1 - DIA 2

Data: 2021/1.

Tempo: 50 minutos (instrução) + 30 minutos (tarefas) + 10 minutos (conclusão)

Contexto: grupo de alunos adultos

Curso: oficina

Proficiência: Intermediate - Advanced

Aprendizes: adultos
Materiais: <i>slides and jamboard</i>
Foco Linguístico: diferenciar os sentidos da preposição <i>for</i> a partir de uma abordagem pautada na Linguística Cognitiva.
<p>Objetivos: No final dessa aula, espera-se que os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconheçam a semântica de <i>for</i>; ● Entendam a sua rede de polissemia; ● Utilizem sentidos prototípicos e periféricos dessa preposição; ● Diferenciem <i>to</i> e <i>for</i>.
<p>1- Warm up: (5 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Introduzir o tema da aula “hoje nós vamos falar sobre os sentidos de <i>for</i>, mas antes de eu começar a apresentá-los, gostaria que vocês me dissessem o que caracteriza essa rede que irei mostrar a seguir” ● Apresentar o <i>meaning map</i> de <i>for</i> e esperar que os alunos respondam. ● Verificar se mencionaram alguns aspectos como: a existência do sentido central, os grupos de sentidos e suas interconexões. ● Perguntar: “vocês lembram qual é o sentido central de <i>to</i>? Como ele se diferencia ao de <i>for</i>? Percebem alguma semelhança entre os diagramas?” ● Iniciar a apresentação dos sentidos de <i>for</i> da mesma maneira da aula anterior: o primeiro slide contém um rótulo do sentido, em conjunto com a frase e o diagrama. Logo após, uma breve descrição a respeito de suas representações, acompanhadas por sentenças em conjunto com imagens. <p>2- Instrução (45 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Começar a apresentação dos sentidos que vai de acordo com o apresentado no marco teórico da pesquisa. Seguiu-se o mesmo padrão das descrições do sentido de <i>to</i>: sempre descrevendo os componentes dos diagramas e os elementos F e G. A seguir, serão apresentadas apenas algumas observações específicas que devem ser relevadas em cada um e a forma que serão demonstradas aos alunos: <p>Sentido básico - ‘intenção’ (<i>intention</i>) - dizer que “o sentido básico de <i>for</i> está presente em “<i>When the rain started, the school children ran for the trees</i>” e como discutimos anteriormente vocês podem perceber através do diagrama que ele muito se assemelha ao sentido básico de <i>to</i>. Por isso eles parecem tão similares: representam uma mesma cena espacial com um elemento F orientado em direção ao elemento G. Mas há uma diferença que tem um grande impacto: quando utilizamos a preposição <i>for</i>, inferimos que o elemento F tem alguma intenção.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Destacar algumas questões específicas ao longo dos <i>slides</i> neste sentido: a existência de um objetivo intermediário; o objetivo final nem sempre está explícito nas frases, mas pode ser inferido devido ao contexto; objetos inanimados não tem intenção, consequentemente, não há possibilidade de usar <i>for</i> em sentenças como “<i>the ballon floated for the ceiling</i>”, que se torna agramatical. ● Questionar os alunos como eles interpretam as sentenças. ● Verificar se eles compreenderam o sentido básico. ● Problematizar que, apesar de ser o sentido básico de <i>for</i>, ‘intenção’ não é o mais utilizado.

Sentido '**propósito**' (*purpose*)- alguns pontos a serem destacados: será o sentido mais utilizado de *for*; o elemento G representa o propósito pelo qual o elemento F realiza alguma ação; o objetivo intermediário sai de cena. Exemplos adicionais que podem ser utilizados: “*she prayed for a miracle*”, “*english for specific purposes*”, “*english for adults learners*”.

Sentido '**distância**' (*distance*) - explicar que o elemento G está relacionado à distância espacial e pedir para que eles forneçam mais exemplos.

Sentido '**duração**' (*duration*) - explicar que o elemento G caracteriza a extensão de uma ação/situação durante o tempo. Chamar a atenção para o diagrama semelhante ao do sentido anterior.

Sentido '**resposta esperada**' (*Expected Response*)- destacar alguns pontos ao longo dos slides desse sentido: ele se diferencia do sentido de propósito porque é necessário um elemento G que tenha potencial de resposta à ação esperada pelo elemento F. Sendo assim, deve-se enfatizar que *for* em “*I called for help*” é diferente do *for* em “*I called for the doctor*”. No primeiro, há o sentido de propósito, não há uma pessoa específica envolvida e não há garantia de resposta.

Sentido '**resposta pessoal**' (*Personal Response*)- destacar alguns pontos ao longo dos slides desse sentido: o foco passa a ser no elemento G porque é ele quem julga determinada habilidade ou área. Exemplificar, da seguinte maneira: “eu posso dizer que “*english is easy for me*” mas a minha mãe pode afirmar que “*english is difficult for me*”. Para diferenciá-lo do sentido ‘receptor de experiências’ de *to*, caso os alunos não lembrem de algum exemplo, digitar no chat da chamada as frases: *my wife is good for me* x *my wife is good to me*. Pedir para que eles diferenciem tendo como base as instruções sobre ambos os sentidos.

Sentido '**resposta desejada**' (*Desired Response*) - o elemento G será a motivação para despertar o sentimento de desejo do elemento F. Pedir para que os participantes pensem em mais exemplos.

Sentido '**benefício**' (*Benefit*)- destacar alguns pontos ao longo dos slides desse sentido: no *slide* da frase “*Tomy, I went to the store and I bought it for you*” trazer em voga o sentido de ‘receptor’ de *to*. Comparar “*I bought it for you*” e “*I give it to you*”. Atentar os participantes que a utilização de *for* infere que o elemento G (you) será beneficiado, enquanto *to* demonstra que ele é um receptor de algum objeto. Exemplo extra: “*I made this present for you*”.

Sentido '**caso especial de benefício**' (*Special case of benefit*)- destacar alguns pontos ao longo dos slides desse sentido: pedir para que os participantes pensem em situações gerais que envolvem algum tipo de benefício assim como em “*water is essential for life*”; contrastar este sentido com ‘*personal response*’. O segundo envolve um julgamento sobre uma área específica, enquanto no primeiro o julgamento é parte de um plano maior.

Sentido '**troca**' (*Exchange*)- ler as informações dos slides

- Verificar se os alunos possuem alguma dúvida em relação aos sentidos apresentados
- Dar início às tarefas – que serão as mesmas do plano de aula anterior, portanto, sem necessidade de serem descritas novamente. A rede polissêmica, os diálogos e as sentenças foram adequadas à preposição *for*.

2- Tarefa 1 –mapa de sentidos(7 minutes) –

3- Tarefa 2 - diálogos (15 minutos) –

4- Tarefa 3 – identificar o sentido de to nas frases (8 minutos) –

5- Conclusão (10 minutos)

- Pedir para que os alunos compartilhem as respostas atribuídas a cada tarefa.
- Fornecer uma breve correção e comentar sobre cada uma.
- Verificar, ao longo das respostas, se não houve equívoco quanto as diferenças dos sentidos de to e for;
- Verificar se restou alguma dúvida.
- Dar início ao pré-teste.

7- Anexos

Disponíveis em:

<https://drive.google.com/drive/folders/14LYYgtB4RX7td2HDe8T3Chvelts0DL0H?usp=sharing>

APÊNDICE C - Sequência pedagógica do grupo DDL (GT2)

PLANO DE AULA GT2- DIA 1	
Data: 2021/2.	Tempo: 90 minutos
Contexto: Grupo de alunos adultos	
Curso: Oficina	Nível: Intermediário - Avançado
Learners: Adultos	
Materiais: Slides, Google Docs e Mentimeter	
Objetivo: Apresentar a semântica das preposições <i>to</i> e <i>for</i> .	
Foco Linguístico: classificar-identificar-generalizar os diferentes sentidos das preposições alvo de acordo com a abordagem <i>Data-Driven Learning</i> .	

Procedimentos:

1. **Warm up: (5 minutos)** - O mesmo descrito na abordagem cognitiva

2. **Introdução- (5 minutos)**

- Apresentar o *slide* de introdução e explicar que, por vezes, as preposições *to* e *for* são estruturas similares, mas ocorrem em diferentes contextos porque possuem diferentes sentidos.

- Introduzir o conceito da Linhas de Concordância: “A base da nossa Oficina serão as linhas de concordância. Vocês já trabalharam com essa ferramenta em alguma aula? Vou apresentar uma breve definição para vocês.

- Explicar, que as linhas de concordância são um meio pelo qual podemos apresentar um contexto autêntico da língua inglesa que foram retirados de um site de *corpora*. Essas linhas trazem determinadas palavras de busca destacadas. Essas palavras são chamadas de Nódulos (para facilitar, utilizar “*key words*”. Vocês conseguem ver que a preposição *to*, nesse caso, está destacada? As setas indicam que é possível observar porções de linguagem anteriores e posteriores à ela.

- Explicar a forma como devem ser lidas: “a leitura das linhas é melhor realizada se vocês começaram ao redor da palavra nódulo. A partir daí, vocês devem, se necessário, ir ampliando a leitura buscando por mais contextos.

- Perguntar se eles possuem alguma dúvida em relação ao manuseio das linhas e apresentar as tarefas.

3. **Tarefa 1- to (25 minutos)**

- Pedir para que eles acessem o link individual enviado no *chat* da chamada do *Meet*.

- Informar que eles irão realizar atividades utilizando as linhas de concordância e que a primeira parte é sobre a preposição *to*. Eles devem somente responder às questões solicitadas em até 25 minutos.

- Ler as instruções e explicar que, para a pergunta “1) *What are the typical contexts for “to”?*” eles devem, primeiramente, observar quais palavras são anteriores e posteriores à preposição e classificar esses contextos. Para as perguntas “2) *What are the meanings of “to”?*” e “3) *How many meanings have you pointed out?*” eles devem observar como a preposição se relaciona com as palavras anteriores e posteriores, e tentar identificar se as linhas se diferenciavam. Caso sim, como essa diferenciação ocorria. Para a última questão “4) *What label could you give to each meaning?*” eles deveriam resumir, em rótulos, as explicações que forneceram na questão anterior e generalizar, dentro desses mesmos rótulos de sentidos de *to*, as linhas de concordância que julgavam ser correspondentes.

- Verificar se restou alguma dúvida

- Pedir que eles retornem à chamada após o tempo deferido para verificarem e compartilhem os sentidos que acharam para *to*.

- Lembrar de informar o tempo restante quando chegar aos 15 minutos de atividade.

4. **Atividade follow- up de to (10 minutos)**

- Fornecer o *link* do Mentimeter (cada grupo receberá um específico) e pedir para que os participantes digitem nos espaços disponibilizados os rótulos que identificaram na questão 4.

- Compartilhar a nuvem de palavras gerada no *slide*.

- Solicitar algum aluno para ler os diferentes sentidos encontrados.
- Perguntar se eles gostariam de comentar sobre esses sentidos: se discordam de algum, se concordam com a maioria etc.

5. Tarefa 2 e atividade follow-up de *for* (35 minutos)

- Seguir os mesmos procedimentos descritos anteriormente, mas agora relacionado a preposição *for*.

6. Conclusão dia 1 (10 minutos):

- Apresentar as perguntas para a conclusão final, visando identificar as generalizações sobre *to* e *for*. Para a pergunta “*Do you think the prepositions to and for have similar meanings? Which ones?*”, solicitar que utilizem como resposta as linhas de concordância que parecem compartilhar esses sentidos. Como, por exemplo: “a linha de concordância 2 da preposição *to* pareceu similar à linha de concordância 4 da preposição *for* porque as preposições estão sendo utilizadas em X sentidos.”

- Coordenar a discussão de acordo com as respostas que fornecerem.
- Finalizar o dia 1 lembrando aos participantes que na próxima aula será utilizada a mesma ferramenta mas terá um valor mais comparativo para que eles possam, de certa maneira, compreender como *to* e *for* são utilizadas nos mesmos contextos, mas possuindo uma carga semântica diferente.

7. Anexos

Disponibilizados no link:

https://drive.google.com/drive/folders/1RuzP34rwVQvO5f3TxU5Z_dJAxM8gSva?usp=sharing

PLANO DE AULA- DIA 2

Objetivo: Comparar os sentidos de *to* e *for*.

Procedimentos:

1- Warm up: (5 minutos) -

- Começar o segundo dia de oficina perguntando se os participantes se lembram quais foram os rótulos de sentidos de *to* que elencaram na aula anterior. A medida que eles forem falando, perguntar se eles lembram de algum exemplo presente nas linhas de concordância que represente esse sentido.
- Fazer o mesmo procedimento em relação a *for*.
- Mostrar a nuvem de palavras do *mentimeter* que foi gerada na aula anterior.

2- Tarefa 1 (35 minutos)

- Informar os participantes que eles realizarão duas tarefas. Para cumprí-las, deverão ter em mente as distinções dos sentidos de *to* e *for* que discutiram na aula anterior. Tão quanto lembrar a forma pela qual se realiza a leitura das linhas de concordância.
- Enviar o *link* das atividades individuais no chat do *Meet*.
- Explicar que para a Tarefa 1 eles deverão observar, primeiro, a frequência que as preposições estão sendo utilizadas em um mesmo contexto.
- Indicar como eles conseguem identificar esse componente.
- Pedir para que leiam as linhas de concordância da mesma maneira que foram instruídos no primeiro dia. Os participantes devem observar como os contextos se diferenciam por conta das preposições e tentar aplicar os rótulos estabelecidos anteriormente em cada padrão elencado.
- Solicitar que, após terminarem a atividade, retornem à chamada para compartilharem o que acharam.
- Verificar, ao corrigir, se os alunos conseguiram perceber a diferença dos padrões apresentados.
- Checar quais rótulos eles utilizaram para cada padrão apresentado. Para isso, devem digitar no chat do Google Meet.
- Observar se não há uma compreensão equivocada dos padrões.

3- Tarefa 2 (35 minutos)

- Fornecer as mesmas explicações da tarefa 2 do grupo Cognitivo.
- Checar as respostas sobre os diálogos solicitando que os participantes compartilhem com os demais.
- Observar se há confusão dos sentidos. Caso haja, perguntar

4- Conclusão dia 2 (15 minutos):

- Checar se os alunos sentiram mais dificuldade em realizar as atividades do dia 1 ou do dia 2.
- Apresentar a pergunta final para a conclusão: “*What is/are the main difference/s of “to” and “for”?*”
- Coordenar a discussão de acordo com as respostas que fornecerem.
- Finalizar a Oficina apresentando a imagem fornecida no *Warm up* do primeiro dia.
- Perguntar se, após a realização de todos os procedimentos, eles conseguem identificar a diferença do sentido da frase “*Why is this happening to me*” e “*Why is this happening for me*”.
- Perguntar se eles possuem alguma dúvida.
- Agradecer a participação de todos e enviar o *link* do pós-teste.

5- Anexos**Disponíveis no link:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1W6eiSEuGtGbSOtqXLUDzPTz9J0pbMnsU?usp=sharing>

APÊNDICE D - Sequência pedagógica grupo Tradicional (GC)

PLANO DE AULA GC- DIA 1 E 2	
Data: 2021/1.	Tempo: 50 minutos (instrução) + 30 minutos tarefas) + 10 minutos (conclusão)
Contexto: grupo de alunos adultos	
Curso: oficina	Level: Intermediate – Advanced
Aprendizes: Adultos.	
Materiais: <i>Slides</i> e <i>jamboard</i> .	
Foco Linguístico: Diferenciar os sentidos da preposição <i>to</i> e <i>for</i> a partir de uma abordagem tradicional de ensino.	

Objetivos: No final dessas aulas, espera-se que os alunos diferenciem *to* e *for*.

DIA 1

1- Warm up: (5 minutos) - O MESMO QUE OS DEMAIS GRUPOS

2- Instrução (45 minutos)

Começar a introdução conscientizando os alunos que *to* e *for* possuem diferentes sentidos. Dar uma explicação do tipo “em português geralmente representamos as duas preposições através de “para”, mas temos que tomar cuidado ao utilizá-las em inglês porque ambas possuem significados distintos. Hoje iremos ver uma lista de alguns sentidos possíveis de *to* e, amanhã, de *for*.

Começar apresentando os contextos. A ordem será: ‘de face para o objetivo’, ‘limite’, ‘receptor’, ‘experiências perceptuais’, ‘contato’, receptor de experiências’, ‘aderência’, cujos rótulos apresentados no GT1 foram adequados às descrições.

Ler o conteúdo fornecido no *slide* e NÃO utilizar conceitos como “elemento que é o foco” (*focus element*) e “elemento que é o objetivo” (*goal element*). As instruções serão apresentadas da seguinte maneira: “O primeiro contexto é: nós podemos utilizar “to” como uma preposição para indicar um objetivo pretendido. As sentenças seguintes exemplificam esse uso.”

Questionar sempre que possível o conteúdo das sentenças. Por exemplo, para a frase do primeiro contexto “*I’m going to New York*” questionar os alunos: “vamos supor que sou essa pessoa da imagem e estou indo viajar. Qual seria o meu objetivo pretendido?”. Seguir o mesmo padrão de questionamento para os outros contextos.

Para cada contexto, solicitar que os participantes pensem em exemplos que utilizamos no dia-a-dia.

Observações específicas:

Para o sentido de ‘receptor de experiências’ (contexto 6 nesta abordagem) chamar a atenção dos alunos para a utilização de *for* nas sentenças. Verificar se eles sabem como a frase “*my boyfriend is good to me*” se diferencia de “*my boyfriend is good for me*”.

Para o sentido de ‘aderência’ (contexto 7), chamar atenção dos alunos para a sentença “*Beyonce is married to Jay-Z*”. Perguntá-los porque a preposição *with* soaria estranha nesse contexto. Pedir para que levem em consideração os exemplos fornecidos. Se não forem capazes de responder, fazer perguntas como: “a que esse contexto 7 se relaciona?”, “por que vocês acham que podemos utilizar a preposição *to* no contexto conjugal?”, “será que a preposição *with* seria utilizada no mesmo contexto ou para expressar outro sentido?”.

Verificar se os alunos possuem alguma dúvida em relação aos sentidos.

3- Tarefa 1

Iniciar a realização das tarefas.

Informar os alunos que eles deverão responder 3 atividades. Para isso, devem realizá-las individualmente clicando no *link* do *Jamboard* que será enviado no *chat*.

Explicar a primeira tarefa: será possível observar diferentes conjuntos de frases de *to*. Com base na instrução que receberam previamente sobre os contextos de usos possíveis da preposição, deveriam circular o conjunto que julgavam ser agramatical/inaceitável.

Demonstrar como deveriam fazer.

Solicitar aos participantes que se atentem ao tempo proposto para a atividade e que, caso terminem antes, esperem a pesquisadora autorizar o início da segunda tarefa.

4- Tarefa 2 , 3 e Conclusão - mesmos procedimentos descritos no GT1.

5- Anexos dia 1

Disponível no link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1movq2VIWParzfiU-P8yH1ksNhNzQ-qGq?usp=sharing>

DIA 2

1- Warm up (5 minutos)

- Perguntar aos alunos se eles relembram alguns contextos de usos da preposição *to* que foram apresentados na aula passada.

- Solicitar que exemplifiquem esses contextos com sentenças.

2- Instrução (45 minutos)

Iniciar a apresentação dos sentidos de *for*: “como vocês já sabem, hoje iremos discutir sobre alguns contextos de uso de *for*...”. Ler os contextos fornecidos no slide e NÃO utilizar conceitos como “elemento que é o foco” (*focus element*) e “elemento que é o objetivo” (*goal element*).

Apresentar os sentidos na ordem: ‘intenção’, ‘distância’, ‘resposta esperada’, ‘caso especial de benefício’, ‘propósito’, ‘duração’, ‘resposta pessoal’, ‘resposta desejada’, ‘benefício’, ‘troca’.

Observações Específicas:

Para o sentido de ‘intenção’(contexto 1 desta abordagem): explicar que essa intenção não está explícita na sentença, mas que pode ser inferida. Questionar os alunos sobre a sentença “*he ran for the hill and back*”. “Considerando esse contexto, seria possível utilizar a preposição nessa sentença?”. Explicar que não é possível por conta da palavra “back”, que determina a existência de um ‘objetivo pretendido’, relacionado somente à *to*.

Para o sentido de ‘caso especial de benefício’(contexto 4 desta abordagem): explicar que é possível observar que há uma pessoa/situação/algo que será beneficiado a partir de alguma ação/fato. Mas essa relação de benefício faz parte de planos gerais. “nós sabemos que o ato de beber água irá beneficiar a nossa vida, certo? Portanto, essa afirmação refere-se a um caso especial de benefício porque faz parte de um benefício geral.

Para o sentido de ‘propósito’ (contexto 5 desta abordagem): lembrar de mencionar que é o uso mais comum de *for*. Sentenças extras: “*english for specific purposes*”, “*I prayed for a miracle*”

Para o sentido de ‘resposta pessoal’ (contexto 7 desta abordagem): questionar os alunos sobre sentenças como “*my wife is good to me*” e “*my wife is good for me*”. Verificar se conseguem estabelecer alguma relação com os contextos apresentados em *to*.

Verificar se os alunos possuem alguma dúvida em relação aos sentidos apresentados

Dar início às tarefas – que serão as mesmas do plano de aula anterior, portanto, sem necessidade de serem descritas novamente. O conjunto de frases, os diálogos e as sentenças foram adequadas à preposição *for*.

3- Tarefa 1 – conjunto de sentenças (7 minutos) –

4- Tarefa 2 - diálogos (15 minutos) –

5- Tarefa 3 – identificar o sentido de *for* nas frases (8 minutos) –

6- Conclusão

Pedir para que os alunos compartilhem as respostas atribuídas a cada tarefa.

Fornecer uma breve correção e comentar sobre cada uma.

Verificar, ao longo das respostas, se não houve equívoco quanto às diferenças dos sentidos de *to* e *for*;

Verificar se restou alguma dúvida.

Dar início ao pós-teste.

7- Anexos

Disponíveis em:

https://drive.google.com/drive/folders/1fQb_xZFWrjTgq1viP0z8ugnflht49Vw1?usp=sharing

ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Ensino de inglês como L2 para aprendizes brasileiros: uma comparação entre estratégias didáticas". Nesta pesquisa, pretendemos comparar a eficácia de duas abordagens de ensino de certos elementos linguísticos em língua estrangeira. A motivação para esta pesquisa vem da necessidade de se buscar metodologias mais eficientes para o ensino de línguas estrangeiras no geral e desses elementos linguísticos em particular, cujo significado é marcado por alto nível de complexidade, o que, muitas vezes, representa um obstáculo para a aprendizagem. A metodologia empregada constará de: (1) teste de nivelamento *online* para identificar a proficiência do participante em língua inglesa. A duração desse teste é de 10 a 20 minutos. (2) Pré-teste com tarefas escritas sobre o tema estudado, com duração de cerca de 20 a 40 minutos. (3) Duas sessões de aulas de 50 minutos cada, seguidas por um intervalo de 15 minutos, finalizado com 30 minutos de atividades práticas. (4) pós-teste com duração de 20 a 40 minutos; (5) teste-tardio, nos mesmos moldes do pré e pós teste, após 2 – 4 meses da finalização da instrução, no horário/dia que melhor se adeque ao participante. Caso a coleta de dados se realize ainda no contexto da pandemia de COVID-19, todos os procedimentos ocorrerão de forma virtual. Como participante, você poderá ser incluído em grupo controle ou experimental.

Os **riscos** envolvidos na pesquisa consistem em desconfortos ao se utilizar uma língua estrangeira tanto para a realização dos testes quanto das atividades; possível constrangimento com o resultado individual nos testes; risco de estresse provocado por uso de tecnologia de internet; quebra de sigilo dos dados coletados; risco de uma abordagem não ser tão eficaz quanto a outra. Para minimizar esses riscos, foi escolhido um teste de nivelamento de curta duração (no máximo 20 minutos), cujo resultado é disponibilizado somente para o participante individual; será utilizada uma das conhecidas plataformas Google Meet ou Zoom, que já vêm sendo empregadas com frequência e o participante poderá contar com o auxílio do pesquisador para esclarecer possíveis dúvidas procedimentais; somente o pesquisador e o participante terão acesso aos resultados de todos os testes; as atividades feitas serão realizadas individualmente; a identificação dos participantes e as respectivas notas nos testes não serão compartilhadas com outros membros em hipótese alguma; o armazenamento de dados relativos a todas as etapas da pesquisa será feito em um HD externo de propriedade do pesquisador responsável. Após o encerramento da pesquisa, caso os resultados demonstrem uma maior eficácia de alguma das abordagens utilizadas, o pesquisador convidará os participantes a novas seções de instrução com essa abordagem.

Esta pesquisa traz, para os participantes, o **potencial benefício** direto da aprendizagem dos elementos linguísticos ensinados. Para a comunidade de professores de língua estrangeira, aí incluído o CELIN, existe o potencial da identificação de uma metodologia de ensino mais eficiente para o fenômeno em questão. Esse conhecimento indiretamente beneficiará futuros aprendizes de inglês como L2.

Como participante desta pesquisa, o/a Sr.(a) tem **garantia** de manutenção do sigilo e da privacidade durante todas as fases da pesquisa. Para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo ou despesa. Entretanto, se o Sr. (a)

comprovar alguma despesa ou dano decorrente de sua participação, terá garantido o ressarcimento e/ou indenização, se for o caso. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é **voluntária** e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Como participantes, o/a Sr. (a) tem a garantia de que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assegura-se que toda e qualquer identificação dos participantes nesta pesquisa será anônima, representada somente através de códigos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Letras da UFV e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável de modo permanente, em um HD externo, após o término da pesquisa, e poderão ser utilizados em desdobramentos da mesma.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa "Ensino de inglês como L2 para aprendizes brasileiros: uma comparação entre estratégias didáticas" de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisadora responsável: Aparecida de Araújo Oliveira

Sala 234, Departamento de Letras, UFV; telefone: 55(31)3612-7188; E-mail: cidaaraujo007@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG


Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

(CIDADE), _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante



Profa. Dra. Aparecida de Araújo Oliveira
1208 Aparecida de Araújo Oliveira
OLAVIA M214

Assinatura do Pesquisador Responsável