

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ADRIANA FERNANDES BARBOSA

**O PAPEL DA LINGUÍSTICA COGNITIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:**

**Um Estudo Sobre o Ensino da Preposição *über* com base em Esquemas Imagéticos e  
Metáforas Conceptuais**

BELO HORIZONTE

2015

ADRIANA FERNANDES BARBOSA

**O PAPEL DA LINGUÍSTICA COGNITIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:**

**Um Estudo Sobre o Ensino da Preposição *über* com base em Esquemas Imagéticos e  
Metáforas Conceptuais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ulrike Schröder

BELO HORIZONTE

2015

B238p

Barbosa, Adriana Fernandes.

O papel da linguística cognitiva na formação do professor de alemão como língua estrangeira [manuscrito]: um estudo sobre o ensino da preposição *über* com base em esquemas imagéticos e metáforas conceptuais / Adriana Fernandes Barbosa. – 2015.

126 f., enc. : il., color., p&b.

Orientadora: Ulrike Agathe Schröder.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 166-170.

Anexos: f. 171-174.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Língua alemã – Estudo e ensino (Superior) – Falantes estrangeiros – Teses. 3. Língua alemã – Preposições – Teses. 4. Língua alemã – Gramática – Teses. 5. Língua alemã – Métodos de ensino – Teses. 6. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 7. Cognição – Teses. I. Schröder, Ulrike. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 430.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**O papel da Linguística Cognitiva na formação do professor de Alemão como Língua Estrangeira: um estudo sobre o ensino da preposição alemã "über" com base em esquemas imagéticos e metáforas conceptuais.**

**ADRIANA FERNANDES BARBOSA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2015, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ulrike Agathe Schröder - Orientadora  
UFMG

Prof(a). Maria Helena Voorsluys Battaglia  
USP

Prof(a). Adriana Maria Tenuta de Azevedo  
UFMG

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2015.

Este trabalho é dedicado a todos os meus amigos professores.

Companheiros de sala, e de cozinha!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Ulrike Schröder, pelo incentivo e apoio durante todos esses anos, e por sempre ter acreditado no meu potencial.

Agradeço também a todos os meus professores da pós-graduação por terem contribuído, mesmo que indiretamente, para o resultado deste trabalho.

Agradeço a todos os professores e alunos que concordaram em participar, voluntariamente, deste projeto. Obrigada! Sem vocês este trabalho não aconteceria.

Agradeço a minha família pelo apoio incondicional, sempre.

Agradeço à CAPES e à UFMG pelo apoio financeiro que possibilitou a minha dedicação exclusiva a este trabalho.

*A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.*

Jean Piaget

## RESUMO

---

A Linguística Cognitiva (LC) aborda o significado das palavras como um processo cognitivo (LAKOFF e JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; BRUGMAN e LAKOFF, 1988), no qual a experiência corporal do falante com o espaço em que vive tem uma importância central para o desenvolvimento da linguagem. Com isso, a LC valoriza o caráter polissêmico da preposição e sua dinâmica nitidamente espacial (BELLAVIA, 2007). Com o objetivo de investigar a relação do professor com a aplicabilidade desses conceitos linguístico-cognitivos para o ensino de preposições, bem como sua relevância para o ensino de Alemão como Língua Estrangeira, este estudo envolveu a aplicação de uma série de exercícios para o ensino da preposição *über*, desenvolvidos com base nos conceitos de esquemas imagéticos e metáforas conceptuais. A aplicação foi feita por cinco professores durante suas aulas de alemão do curso de graduação em Letras, e também em cursos de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. As aulas foram filmadas e os professores foram entrevistados após as filmagens. Os resultados mostraram que o uso de esquemas imagéticos e metáforas conceptuais para o ensino da preposição *über* foi bem aceito pela maioria dos professores. O formato dos exercícios motivou os professores a usarem imagens e gestos para explicar não só os significados de *über*, mas também algumas estruturas gramaticais relacionadas ao uso dessa preposição. Além disso, a adoção de estratégias e conceitos linguístico-cognitivos para o ensino de preposições não forçou os professores a abandonarem seu modelo original de aula. Ao contrário, eles adaptaram os exercícios ao seu perfil didático. Entretanto, a análise dos dados mostrou que ter algum conhecimento teórico prévio sobre LC é importante para que os professores possam explorar melhor os esquemas imagéticos e as metáforas conceptuais que subjazem os diferentes significados e usos da preposição *über*. Essa informação é importante, pois corrobora a importância de se incluir estudos teóricos sobre cognição na formação de professores de Alemão como Língua Estrangeira (DaF).

*Palavras-Chave:* Linguística Cognitiva (LC). Esquemas imagéticos. Metáfora conceptual. Alemão como língua estrangeira (DaF). Preposições.

## ABSTRACT

---

The Cognitive Linguistics comprehends the meaning of words as a cognitive process (LAKOFF AND JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; BRUGMAN AND LAKOFF, 1988) in which the speaker's bodily experience with the environment is of central importance for the development of the language. Therefore, the Cognitive Linguistics values the polysemy of prepositions and their evidently spatial dynamics (BELLAVIA, 2007). In order to investigate the teacher's relationship with the applicability of these linguistic and cognitive concepts for teaching prepositions, as well as their relevance to the teaching of German as a foreign language, this study consists of the application of exercises about the preposition *über*, which were developed based on the concepts of image schemes and conceptual metaphors. The application was conducted by five teachers during their German lessons in an undergraduate course, as well as at the language centre of a university in Belo Horizonte. The classes were videotaped and teachers were interviewed thereafter. As the results emerged, it became clear that the use of image schemes and conceptual metaphors for teaching the preposition *über* was well accepted by most of the teachers. The format of the exercises highly motivated teachers to use pictures and gestures to explain, not only the meanings of *über*, but also, some grammatical structures related to this preposition. In addition, the adoption of cognitive concepts and strategies for teaching prepositions did not force teachers to abandon their original class model. Instead, teachers adapted the exercises to their own pedagogical profile. Nevertheless, the analysis of the data proved that having some theoretical knowledge of Cognitive Linguistics is important to support teachers to better explore the image schemes and the conceptual metaphors that underlie the different meanings and uses of prepositions like *über*. The findings suggest that theoretical studies regarding cognition ought to be included in the German teachers' education programs.

Key-Words: Cognitive Linguistics. Image schemes. Conceptual metaphor. Teaching German as a Foreign Language. Prepositions.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

---

Figura 1 - Metáfora SOCIEDADE É UM ESPAÇO GEOGRÁFICO/CONTÊINER ANIMADO.....	24
Figura 2 - Esquema imagético que ilustra o significado central da preposição <i>over</i> . ....	29
Figura 3 - Esquemas imagéticos para outros significados da preposição <i>over</i> . ....	30
Figura 4 - Comparação do esquema (6) com uma ilustração para o verbo frasal <i>get over</i> . ....	31
Figura 5 - Esquema imagético de <i>over</i> que motiva a metáfora REALIZAR UMA ATIVIDADE É UMA JORNADA.....	32
Figura 6 - Esquema imagético de <i>over</i> para o ‘acima’ e pôster que ilustra a expressão metafórica <i>take over control</i> .....	33
Figura 7 - Rede semântica para a preposição <i>über</i> .....	36
Figura 8 - Horizontalização do eixo do TR em relação ao LM, do esquema (I) para o esquema (III) .....	37
Figura 9 - Anulação da distância entre TR e LM, do esquema (III) para o esquema (IV).....	38
Figura 10 - Esquema imagético para a preposição <i>auf</i> .....	38
Figura 11 - Esquema (II): <i>das Flugzeug fliegt über der Stadt</i> .....	39
Figura 12 - ‘pular um obstáculo’ – sem contato .....	39
Figura 13 – ‘escalar um muro’ – com contato.....	40
Figura 14 – ‘líquido que transborda de um contentor’ .....	40
Figura 15 - Derivação do esquema (VIII) a partir de (I) e (III): expansão do estado e do deslocamento do TR até o total cobrimento do LM .....	41
Figura 16 - <i>Über</i> como ‘do outro lado’ .....	41
Figura 17 - <i>Sich über etwas streiten</i> .....	42
Figura 18 - Rede semântica de <i>über</i> com base no método da Polissemia Sistemática.....	44

Figura 19 - Mudança no modelo mental de um aprendiz após usar um programa para ensino de <i>Wechselpräpositionen</i> com base em estratégias cognitivas.....	52
Figura 20 - Exercício com base em categorias conceituais .....	53
Figura 21 - Exercício sobre verbos frasais com base em esquemas imagéticos.....	54
Figura 22 - Figuras para ilustrar as <i>Wechselpräpositionen</i> .....	56
Figura 23 - Sistematização das preposições de lugar .....	57
Figura 24 - Esquematização das <i>Wechselpräpositionen</i> .....	57
Figura 25 - Exercício para as preposições de lugar .....	58
Figura 26 - Relação entre o esquema imagético (I) e a ilustração didática para <i>über</i> .....	58
Figura 27 - Esquema (II): <i>das Flugzeug fliegt über der Stadt</i> .....	59
Figura 28 - Proposta para o estudo das preposições de direção no livro Studio D (A1) em comparação com o Ícone VI da rede semântica da preposição <i>über</i> .....	60
Figura 29 - Proposta para o estudo das preposições de local no livro <i>Ideen 1</i> .....	61
Figura 30 - Primeiro exercício proposto para estudo da polissemia de <i>über</i> .....	74
Figura 31 - Segundo exercício proposto para estudo da polissemia de <i>über</i> com base em seus esquemas imagéticos .....	74
Figura 32 - Terceiro exercício proposto para estudo dos significados metafóricos de <i>über</i> motivados por seus esquemas imagéticos. ....	75
Figura 33 - <i>Brainstorming</i> feito pelo professor juntamente com os alunos como introdução aos exercícios sobre a preposição <i>über</i> .....	81
Figura 34 - Gestos feitos pelo professor P1 para ilustrar a ideia de deslocamento e estaticidade nos exemplos 2 e 7 do primeiro exercício .....	82
Figura 35- Imagem do primeiro exercício que ilustra o deslocamento do avião .....	83
Figura 36 - Gestos feitos pelo professor P1 para ilustrar a ideia de deslocamento e estaticidade nos exemplos 3 e 6 do primeiro exercício .....	84

Figura 37 - Gesto feito pelo professor para ilustrar o esquema II – <i>über der Stadt fliegen</i> .....	85
Figura 38 - Ilustração feita pelo professor P1 para elucidar a diferença entre as estruturas acusativas <i>über die Stadt fliegen</i> e dativa <i>über der Stadt fliegen</i> .....	86
Figura 39 - Ilustração feita pelo professor P1 para ilustrar o exemplo <i>ich tanze im Zimmer</i> ...	87
Figura 40 - Gestos do professor P1 para comparar as palavras <i>Topmodel</i> e <i>Übermodel</i> .....	88
Figura 41 - Esquemas imagéticos IV ( <i>über die Straße gehen</i> ) e V ( <i>über der Straße wohnen</i> )	98
Figura 42 - Gesto do professor para ilustrar o esquema imagético V .....	99
Figura 43 - Esquemas imagéticos II ( <i>über der Stadt fliegen</i> ) e III ( <i>über die Stadt fliegen</i> ) ...	101
Figura 44 - Sistema de votação adotado pelo professor P2 durante a correção do segundo exercício.....	103
Figura 45 - Comparação entre o gesto do professor P2 e o esquema imagético VI que ilustram a expressão <i>über den Zaun springen</i> (pular a cerca), em que não há contato do TR com o LM .....	112
Figura 46 - Desenho e gesto da professora P3 para ilustrar o exemplo <i>Das Flugzeug fliegt über die Stadt</i> .....	116
Figura 47 - Gesto da professora P3 para ilustrar o exemplo <i>Das Flugzeug fliegt über der Stadt</i> .....	117
Figura 48 - Gesto para ilustrar a sentença <i>Er hat über 500 Euro</i> .....	118
Figura 49 - Ilustrações do professor P4 que diferenciam os significados de <i>über</i> e <i>auf</i> .....	126
Figura 50 - Imagem do exercício que ilustra a frase <i>Das Flugzeug fliegt über die Stadt</i> .....	127
Figura 51 - Gesto do professor P5 para ilustrar o movimento do avião na sentença <i>Das Flugzeug fliegt über die Stadt</i> .....	136
Figura 52 - Sequência de movimentos e gestos para ilustrar o esquema IV e sua respectiva frase <i>über die Straße gehen</i> . .....	137
Figura 53 - Gesto do professor P5 para explicar o significado de <i>über</i> na sentença <i>Er hat über</i>	

500 Euro.....	138
Figura 54 - Gesto do professor P5 para explicar o significado de <i>über</i> na sentença <i>Das Benzin ist beim Tanken übergelaufen</i> .....	139
Figura 55 - Gesto do professor P5 para explicar o significado de <i>über</i> na sentença <i>Der Junge überspringt das Hindernis</i> .....	140
Figura 56 - Gesto do professor P5 para explicar o significado de <i>über</i> na sentença <i>Der Student hat den Text rasch überflogen</i> .....	141
Figura 57 - Gesto do professor P5 para explicar o significado da expressão <i>die Nacht über</i> na sentença <i>Sie hat die Nacht über gearbeitet</i> .....	142
Figura 58 - Gesto do professor P5 para comparar o significado de <i>über</i> nas sentenças <i>Das Flugzeug fliegt über die Stadt</i> e <i>Der Student hat den Text rasch überflogen</i> .....	143
Figura 59 - Desenho que ilustra o significado de <i>überholen</i> .....	157
Figura 60 - Gestos do professor P5 para ilustrar <i>über ein Thema sprechen</i> .....	157
Quadro 1 - Perfil dos professores observados .....	70
Quadro 2 - Perfil das turmas observadas .....	71
Quadro 3 - Categorias de análise para entrevistas .....	79

## LISTA DE ABREVIACÕES

---

AFA: Alemão para fins acadêmicos

CENEX: Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG

DaF: Alemão como língua estrangeira

L1: Primeira língua (língua materna)

L2: Segunda língua (língua estrangeira)

LC: Linguística Cognitiva

LE: Língua estrangeira

LM: Marco

TMC: Teoria da Metáfora Conceptual

TR: Trajetor

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1. Justificativa.....	14
2. Objetivos.....	16
3. Organização do trabalho.....	17
<b>CAPÍTULO 1: COGNIÇÃO: CORPO, IMAGEM E O PENSAMENTO</b>	
<b>FIGURATIVO</b> .....	18
1.1 Pensamento figurativo e o falar metafórico.....	19
1.2 Língua e corpo: esquemas imagéticos .....	26
<b>CAPÍTULO 2: A PREPOSIÇÃO ÜBER</b> .....	36
2.1 <i>Über</i> como preposição: significados espaciais.....	37
2.2 <i>Über</i> como prefixo verbal: significados metafóricos.....	42
<b>CAPÍTULO 3: LINGUÍSTICA COGNITIVA E O ENSINO DE LÍNGUAS</b>	
<b>ESTRANGEIRAS (LE)</b> .....	46
3.1 Breve histórico dos métodos e abordagens para o ensino de LE .....	46
3.2 Contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino de Línguas Estrangeiras .....	48
3.3 Preposições e esquemas imagéticos em materiais didáticos de DaF.....	55
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGIA</b> .....	63
4.1 Caracterização do tipo de pesquisa .....	63
4.1.1 Observação e filmagem de aulas.....	64
4.1.2 Entrevistas semiestruturadas .....	65
4.1.3 Projeto Piloto.....	66
4.2 Coleta de dados.....	67
4.2.1 Perfil dos sujeitos .....	68

4.2.2 Primeira etapa da coleta de dados .....	73
4.2.3 Segunda etapa da coleta de dados .....	76
4.3 Análise de dados .....	77
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>80</b>
5.1 Professor P1, Turma T1 .....	80
5.1.1 Aplicação da folha de exercícios .....	80
5.1.2 Análise da entrevista .....	91
5.1.3 Perfil do professor .....	99
5.2 Professor P2, Turma T2 .....	102
5.2.1 Aplicação da folha de exercícios .....	102
5.2.2 Análise da entrevista .....	105
5.2.3 Perfil do professor .....	110
5.3 Professora P3, Turma T3 .....	115
5.3.1 Aplicação da folha de exercícios .....	115
5.3.2 Análise da entrevista .....	120
5.3.3 Perfil do professor .....	124
5.4 Professor P4, Turma T4 .....	125
5.4.1 Aplicação da folha de exercícios .....	125
5.4.2 Análise da entrevista .....	129
5.4.3 Perfil do professor .....	133
5.5 Professor P5, Turma T5 .....	135
5.5.1 Aplicação da folha de exercícios .....	135
5.5.2 Análise da entrevista .....	145
5.5.3 Perfil do professor .....	155

<b>CAPÍTULO FINAL</b> .....	160
1. Discussão geral dos resultados .....	160
2. Considerações finais .....	164
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	166
<b>ANEXOS</b> .....	171

## INTRODUÇÃO

---

### 1. Justificativa

A Linguística Cognitiva (LC) é uma ciência baseada na premissa de que não há nenhum componente autônomo que seja responsável pela aquisição e processamento de linguagem, ou seja, um único conjunto de processos cognitivos atua em todas as áreas da linguagem e esses processos estão envolvidos em outros tipos de conhecimento e aprendizagem, além da própria linguagem. Para a LC, o significado da palavra seria, portanto, o resultado de um processo cognitivo (LAKOFF e JOHNSON, 2003; LAKOFF, 1987; BRUGMAN e LAKOFF, 1988), no qual a experiência corporal do falante com o espaço em que vive tem uma importância central dentro do desenvolvimento da linguagem. Nossas atividades sensório-motoras que perpassam nossas experiências diárias nos ajudam a construir uma base de conhecimento para conceituarmos o mundo que nos rodeia. Sendo assim, ao mesmo tempo em que nossa língua nos serve de instrumento para conceituação do mundo, ela é formada a partir de nossa própria relação com ele. Além disso, para a LC, as palavras fornecem apenas meios limitados e imperfeitos de expressão. A linguagem é inerentemente significativa, embora significados gramaticais sejam mais abstratos que significados lexicais (LITTLEMORE, 2009).

Se a LC entende a língua como um elemento integrante de nossa cognição, faz sentido afirmarmos que o aprendizado dessa língua se dá igualmente através de processos cognitivos. Desse modo, é essencial que provemos nossos alunos com as estratégias adequadas para que possam compreender e conseqüentemente reproduzir tais processos. Segundo Bellavia (2007), as pesquisas em linguística, psicologia e em neurobiologia concordam que tanto a constituição do *self*, como o desenvolvimento da inteligência e da linguagem, requerem a construção de representações narrativas e esquemáticas no processo de construção de significado. Assim, o surgimento de um nível metacognitivo no processo de aprendizagem permite a transição de uma fase pré-linguística para uma fase linguística da comunicação, na medida em que esse nível metacognitivo permite ao aprendiz organizar suas próprias experiências e – quando necessário – comunicá-las aos outros. Bellavia também ressalta que a LC entende que a compreensão vem antes da gramática em qualquer processo de aquisição de linguagem.

Portanto, ela defende que a conceptualização do espaço, por meio dos esquemas imagéticos, e sua metaforização devem ser partes essenciais de qualquer método de ensino de Língua Estrangeira (LE), pois tanto o professor, quanto o material didático devem ajudar o aprendiz a exercitar o pensamento cognitivo, bem como utilizar os processos de mapeamento metafórico inerentes à língua alvo.

Estudos mostram que a inserção da LC é eficiente no ensino de preposições e verbos frasais. Rudzka-Ostyn (1988 *apud* LITTLEMORE e LOW, 2006), que convidou alunos a desenharem imagens que pudessem ser relacionadas às expressões *the paint has worn off* e *her enthusiasm has worn off*, discute os benefícios de ensinar os significados estendidos ou metafóricos das preposições juntamente com seus significados prototípicos. Já Kurtyka (2001 *apud* LITTLEMORE e LOW, 2006) pediu a oito professores poloneses, que ensinam inglês no ensino básico, para usarem uma abordagem cognitivo-semântica ao ensinar verbos frasais com as partículas *in* e *out*. O material foi utilizado com turmas de jovens de 16 a 19 anos nos níveis intermediário e avançado. Apesar de não reportar dados estatísticos, Kurtyka afirma que os alunos em geral gostaram da técnica e demonstraram uma melhora em relação aos seus conhecimentos sobre os verbos frasais estudados. Além disso, ele notou que a melhora entre os alunos não foi uniforme, sugerindo uma variação no estilo cognitivo. Li (2002 *apud* LITTLEMORE, 2009) também aplicou o conhecimento de metáforas conceituais para ensinar expressões idiomáticas em inglês a alunos chineses. Ela concluiu que a abordagem cognitiva revelou-se mais eficaz na retenção dos itens lexicais estudados e foi percebida pelos alunos como mais interessante e motivadora.

Contudo, ainda há a necessidade de estudos mais amplos. Littlemore e Low (2006) chamam a atenção para o fato de pesquisas empíricas não mostrarem, por exemplo, o quão viável seria pedagogicamente separar partículas de verbos quando ensinamos verbos frasais, visto que as mesmas partículas em diferentes verbos frasais podem se distanciar consideravelmente de seus significados prototípicos. Os autores também afirmam que as pesquisas ainda não comprovaram se os alunos do nível básico têm mais dificuldade em compreender os conceitos de metáfora cognitiva do que os alunos mais avançados. Além disso, a introdução de conceitos cognitivo-metafóricos no ambiente de aprendizagem reflete um processo metalinguístico em que o aprendiz é motivado a pensar sobre a língua que estuda. Isso contraria abordagens vigentes e pode significar um estranhamento por parte de alunos e professores. Vários autores defendem que a empregabilidade de conceitos da LC no ensino de LE não é direcionada a todos os perfis de alunos e professores de LE, pois demandam um alto grau de investimento cognitivo (BELLAVIA, 2007; BOERS e

LINDSTROMBERG, 2008; CONDON, 2008). Sendo assim, acreditamos que um estudo sobre a eficiência de uma abordagem cognitiva deve vir acompanhado de uma avaliação dos efeitos pedagógicos de sua aplicação no ambiente de aprendizagem.

## 2. Objetivos

A formação do professor de Alemão como Língua Estrangeira (DaF), nos últimos anos, tem sido fundamentada nos conceitos teórico-metodológicos da abordagem comunicativa. O emprego de conceitos linguístico-cognitivos como a metáfora conceptual e o esquema imagético para o ensino da preposição *über* poderá representar um obstáculo pedagógico para os professores durante a aplicação dos exercícios em aula.

Assim, o presente estudo tem como objetivo identificar e analisar os recursos didáticos que professores de DaF podem utilizar para a aplicação de uma folha de exercícios sobre a preposição *über* que foi elaborada com base em conceitos linguístico-cognitivos, bem como analisar a relevância dos conhecimentos sobre LC para a formação do professor de DaF.

Para isso, aplicamos a alunos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aprendizes de alemão dos níveis elementar ao intermediário do curso de graduação em Letras e também de cursos de extensão oferecidos na universidade, uma folha de exercícios sobre os significados prototípicos e metafóricos da preposição *über*, conforme sugerido por Bellavia (2007). As perguntas que nortearam esse trabalho foram:

- a) É possível o ensino de preposições através do emprego de esquemas imagéticos e da abordagem dos significados metafóricos dessas preposições? Quais recursos didáticos os professores precisam aplicar para que isso seja possível?
- b) O emprego dos esquemas imagéticos, bem como a análise dos significados metafóricos da preposição *über*, ou seja, a adoção de uma abordagem mais metalinguística irá constituir um obstáculo didático aos professores?
- c) O professor precisa ter uma formação teórica sólida sobre LC para obter sucesso no emprego da folha de exercícios?

### 3. Organização do trabalho

No primeiro capítulo, descreveremos os conceitos-chave da LC para este trabalho: a metáfora conceptual e os esquemas imagéticos. Mostraremos primeiramente como o estudo da metáfora evoluiu historicamente até culminar na Teoria da Metáfora Cognitiva de Lakoff e Johnson (1980) e como, a partir daí, ela evoluiu para os conceitos de metáforas conceptuais que temos hoje. Discutiremos também como o esquema imagético é um conceito importante para o entendimento da importância da experiência corporal no desenvolvimento da linguagem e como esse é um recurso teórico importante para entender o funcionamento das preposições.

No segundo capítulo, detalharemos o estudo de Elena Bellavia sobre a preposição alemã *über*. Mostraremos como Bellavia, com base no estudo de Brugman e Lakoff (1987) sobre a preposição *over*, desenvolveu uma rede semântica para os significados prototípicos da preposição *über*. Mostraremos também como Bellavia usa esses esquemas imagéticos como base para a explicação dos usos de *über* nos verbos separáveis e inseparáveis, e também os significados metafóricos dessa preposição quando ocorre em prefixos verbais.

Já no capítulo 3, discutiremos o emprego da LC no ensino de línguas estrangeiras (LE). Citaremos uma série de estudos que comprovam os benefícios do uso de conceitos linguístico-cognitivos para o ensino de verbos frasais e preposições, especialmente os esquemas imagéticos e as metáforas motivadas por eles.

O capítulo 4 é dedicado à descrição de nossa metodologia de coleta e análise de dados, bem como as etapas em que o estudo foi realizado.

No capítulo 5, realizaremos a análise dos dados coletados em três partes: descrição da aplicação da folha de exercício, análise das entrevistas com os professores e descrição do perfil pedagógico do professor. Ao final desse capítulo, realizaremos também uma discussão geral acerca dos resultados.

No capítulo final, comentaremos, com base nas análises, as principais implicaturas da aplicação da LC ao ensino de DaF, principalmente em relação ao papel dessa ciência na formação do professor.

## CAPÍTULO 1

---

### Cognição: Corpo, Imagem e o Pensamento Figurativo

#### Soneto LXXXI

Luís Vaz de Camões

*Amor é um fogo que arde sem se ver;  
É ferida que dói, e não se sente;  
É um contentamento descontente;  
É dor que desatina sem doer.*

*É um não querer mais que bem querer;  
É um andar solitário entre a gente;  
É nunca contentar-se e contente;  
É um cuidar que ganha em se perder;*

*É querer estar preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata, lealdade.*

*Mas como causar pode seu favor  
Nos corações humanos amizade,  
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?*

## 1.1 Pensamento figurativo e o falar metafórico

No famoso soneto que abre este capítulo, o poeta português Luís Vaz de Camões compara o amor a vários elementos (fogo, ferida), sentimentos (dor, contentamento) e ações humanas (andar solitário, querer, cuidar, servir). Essa comparação, porém, não é meramente técnica. Camões utiliza uma figura de linguagem muito comum aos poetas: a metáfora. A linguística clássica entende a metáfora como um instrumento linguístico que serve para descrever certas semelhanças entre dois objetos. Quando Camões diz “Amor é um fogo que arde sem se ver”, ele está enfatizando uma característica comum entre fogo e amor (na visão dele): o ardor. Porém, ele diz que o ardor causado pelo amor não pode ser sentido pelas pessoas. Para os linguistas clássicos, a metáfora seria uma divergência da língua normal, ou seja, é uma comparação entre duas coisas semelhantes, mas cujo significado diverge do uso regular daquele item lexical (Ex. o amor arde como o fogo, mas esse ardor não é sentido).

Segundo Bellavia (2007), essa noção de metáfora tem suas origens em Aristóteles e fundamentou teorias como a Teoria da Substituição e a Pragmática de Searle. A teoria aristotélica da substituição, seguida mais tarde por outros filósofos como Cícero e Quintiliano, entende a metáfora como um mecanismo de comparação. Ao dizer ‘Aquiles é um leão’, o falante está comparando a coragem de Aquiles à coragem de um leão. A palavra ‘leão’, portanto, não está sendo usada em seu campo semântico ‘literal’ (animais), pois a frase não denota que Aquiles seja um animal, mas sim que ele é corajoso como um animal, nesse caso, o leão. Já a teoria pragmática da metáfora de Searle (1979) estabelece uma diferença entre ‘dizer’ e ‘querer dizer’, em que o primeiro é o significado literal da expressão, enquanto que o último é a interpretação feita pelo interlocutor com base no contexto. Portanto, a metáfora para Searle (1979) seria quando o ‘dizer’ não corresponde ao ‘querer dizer’, e seu processamento ocorre em três passos (sob uma perspectiva psicolinguística do processamento de linguagem): (1) o significado literal é acessado, (2) testa-se se significado literal é adequado para o contexto em que a expressão foi utilizada; se não, o significado literal é rejeitado e (3) uma nova interpretação é dada à expressão de maneira que corresponda ao contexto em que foi utilizada. Esse terceiro passo seria a interpretação metafórica (BELLAVIA, 2007, p.39-40).

A partir do século VII, vários teóricos europeus passaram a estudar a metáfora a partir de uma perspectiva mais cognitivista, entre eles Clauberg, Vico, Lambert, Kant, Gerber, Biese, Paul, Wegener e Nietzsche. Mas foi a partir do século XX que essa vertente começou

a se intensificar. Os trabalhos de Karl Bühler e Wilhelm Stählin, por exemplo, podem ser considerados antecipações do conceito de *blending* de Fauconnier e Turner (SCHRÖDER, 2012). Outra contribuição importante foi a Teoria da Interação da metáfora criada pelo retórico e crítico literário inglês Ivor A. Richards, aperfeiçoada mais tarde pelo filósofo Max Black. Para Richards (1936/1965 *apud* SCHRÖDER, 2012), a metáfora é uma forma constitutiva da linguagem e uma ferramenta para a estruturação do mundo. A construção do conceito metafórico ocorre a partir da interação entre duas esferas conceituais.

Quando usamos uma metáfora, temos dois pensamentos sobre coisas diferentes juntamente ativos e sustentados por uma única palavra ou frase, cujo significado é uma resultante dessa interação. [...] Fundamentalmente, é um empréstimo entre pensamentos, uma transação entre contextos. O pensamento é metafórico e, por conseguinte, as metáforas da linguagem advêm disso (RICHARDS, 1936/1965 *apud* SCHRÖDER, 2012, p.232, tradução nossa).<sup>1</sup>

A Teoria da Interação contradiz a teoria aristotélica na medida em que não acredita que a relação comparativa estabelecida pela metáfora somente realce alguma característica em comum entre o conceito original e o metafórico. Na frase ‘O homem é um lobo’ está implícito que o homem é agressivo e perigoso, pois essas características são associadas por algumas comunidades linguísticas à palavra lobo. Porém, não é verdade que os lobos sejam animais sempre perigosos e agressivos. Isso é uma interpretação que o falante faz desse animal. Portanto, ao usar a metáfora ‘o homem é um lobo’, o falante não está estabelecendo uma mera comparação entre o ‘homem’ e o animal ‘lobo’ e sim criando um novo conceito (BELLAVIA, 2007, p.35).

Entretanto, é somente com a Linguística Cognitiva que a metáfora passa a ser estudada sistematicamente como um fenômeno cognitivo.

A contribuição única da Linguística Cognitiva tem sido a de tratar a linguagem metafórica como dados a serem examinados de forma sistemática e em conexão com outros aspectos básicos da atividade mental. Mais importante ainda é que estudiosos no campo têm reconhecido a penetração profunda da metáfora, mesmo na linguagem e pensamento cotidianos (GRADY, 2007, p.189, tradução nossa).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> When we use a metaphor we have two thoughts of different things active together and supported by a single word, or phrase, whose meaning is a resultant of their interaction. [...] fundamentally it is a borrowing between and intercourse of thoughts, a transaction between contexts. Thought is metaphoric, and proceeds by comparison, and the metaphors of language derive therefrom.

<sup>2</sup> Cognitive Linguistics’ unique contribution has been to treat metaphorical language as data to be examined systematically and to be considered in connection with other basic aspects of mental activity. Even more importantly, scholars in the field have recognized the thorough pervasiveness of metaphor even in “ordinary” language and thought.

Para Lakoff e Johnson (2003), quatro grandes barreiras históricas impediram o entendimento das metáforas como um processo conceptual. A primeira é que a metáfora é uma questão de palavras, e não de conceitos. A segunda é que a metáfora está baseada na semelhança. A terceira é que todos os conceitos são literais e que nenhum pode ser metafórico. A quarta é que o pensamento racional não é moldado pela natureza de nossos cérebros e corpos. Sendo assim, Lakoff e Johnson (1980) propõem a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC). Os autores afirmam que a “metáfora é difundida na vida cotidiana não apenas pela linguagem, mas pelo pensamento e pela ação. Nosso sistema conceptual comum, através do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (1980, p.3, tradução nossa).<sup>3</sup>

O conceito mais fundamental da TMC é o ‘mapeamento’ (GRADY, 2007, p.190). Nesse modelo, as metáforas operam a partir do mapeamento de domínios conceptuais estruturados em conhecimentos elementares do mundo, ou seja, partindo de nossa experiência corpórea e espacial, tendemos a conceituar algo abstrato a partir de algo concreto. Em outras palavras, certas características de um domínio fonte serão mapeadas para um domínio alvo, de maneira que o conceito alvo é entendido em termos do conceito fonte, como mostra, por exemplo, a metáfora TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS. No domínio fonte EDIFÍCIOS existe, entre outros elementos, ‘fundamentação’, ‘materiais’ (matéria-prima), ‘construir’, ‘suportar’, ‘consolidar’, etc. Assim, ao falarmos sobre uma teoria, a tipologia existente no domínio fonte EDIFÍCIO – como combinar vários materiais para formar uma estrutura resistente e, assim, construir um edifício sólido – é transferida para o domínio alvo TEORIAS – como combinar argumentos sólidos para construir uma teoria resistente a críticas. Dessa forma, podemos entender teorias como sendo fortes, com boa fundamentação, baseada em argumentos sólidos. A metáfora TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS é considerada a metáfora conceptual que irá gerar metáforas linguísticas como *the theory needs more support, we need to buttress the theory with solid arguments, they exploded his latest theory, is that the foundation for your theory?* (LAKOFF e JOHNSON, 2003, p.45).<sup>4</sup>

Lakoff e Johnson (1980) também apresentam classes de metáforas que vão além da transferência de estruturas entre domínio alvo e domínio fonte. Uma delas é a metáfora orientacional. Nessa classe de metáfora, não há apenas a transferência de elementos, mas sim uma nova organização de todo o sistema conceitual no domínio alvo, baseada no domínio

<sup>3</sup> Metaphor is pervasive in everyday life, not just in language, but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.

<sup>4</sup> “a teoria precisa de mais suporte”, “nós precisamos reforçar a teoria com argumentos sólidos”, “eles explodiram sua mais recente teoria”, “essa é a fundação para a sua teoria?”.

fonte. São denominadas ‘metáforas orientacionais’ por estarem em sua maioria relacionadas à orientação espacial. Quando falantes da língua inglesa dizem *I’m feeling up* (me sinto para cima) ou *I’m feeling down* (me sinto para baixo), eles entendem ‘estar feliz’ como estar ‘para cima’ e ‘estar triste’ como estar ‘para baixo’. Nesses exemplos temos, portanto, as metáforas orientacionais FELIZ É PARA CIMA e TRISTE É PARA BAIXO.

Outra classe também apresentada pelos autores é a ontológica. Uma metáfora ontológica é uma metáfora em que uma abstração - como uma atividade, uma emoção, ou uma ideia - é representada como algo concreto, como um objeto, uma substância, um recipiente ou uma pessoa. Por exemplo, ao se dizer *I put a lot of energy into washing the windows* (Eu gasto muita energia ao lavar as janelas) ou *I get a lot of satisfaction out of washing windows* (Eu fico muito satisfeito ao lavar as janelas), o falante entende a atividade ‘lavar janelas’ como um contentor no qual ele coloca energia ou com o qual ele pode tirar satisfação (LAKOFF e JOHNSON, 2003, p. 31). É uma maneira de contextualizar essas ideias abstratas, a saber, ‘energia’ e ‘satisfação’, às atividades que se realiza. Aqui temos a metáfora ATIVIDADE É UM CONTAINER.

Mais tarde, Lakoff e Johnson se despedem dessa classificação e adotam a divisão entre ‘metáforas primárias’ e ‘metáforas complexas’, como sugeriram Grady, Taub e Morgan (1996). Metáforas primárias são padrões simples que mapeiam conceitos perceptuais fundamentais para outros conceitos igualmente fundamentais, mas não diretamente perceptuais. Os domínios fonte dessas metáforas incluem conceitos como ‘para cima’, ‘para baixo’, ‘pesado’, ‘brilhante’, ‘para frente’, ‘para trás’, e vários outros conceitos simples de força dinâmica (GRADY, 2007). A unidirecionalidade da metáfora primária é sua característica principal. Segundo Grady (2007),

O sucesso é facilmente falado e concebido como um movimento para frente (Ex. ‘fizemos grandes progressos este ano’), mas um simples movimento para frente não é pensado como sendo um sucesso (considere um carro rolando lentamente morro abaixo, porque o freio de mão não foi puxado) (GRADY, 2007, p.193, tradução nossa).<sup>5</sup>

As metáforas primárias seriam, então, a base para a formação das metáforas complexas. A metáfora TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS é um exemplo de metáfora complexa que teve sua origem em metáforas primárias. Essa metáfora é considerada complexa, pois não há

<sup>5</sup> Success is easily spoken of and conceived as motion forward (e.g., *We’ve made great strides forward this year*), but simple forward motion is not thought of as success (consider a car rolling slowly downhill because its brake has not been set).

nenhuma experiência concreta que liga ‘teorias’ e ‘edifícios’ no mesmo sentido que ‘mais’ é associado com ‘para cima’, por exemplo. Portanto, a metáfora complexa TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS seria um composto motivado por duas metáforas primárias independentes: A ORGANIZAÇÃO É A ESTRUTURA FÍSICA juntamente com PERSISTIR É PERMANECER ERETO (GRADY, 1997).

A TMC é posteriormente ampliada com os estudos de Fauconnier (2002) e Turner (2006) sobre INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL ou *blending* (mesclagem). Nesse modelo, os autores propõem quatro ‘espaços’, em vez de os dois domínios conceituais (fonte e alvo) apresentados pela TMC. Cada um desses espaços é entendido como um ‘espaço mental’, isto é, um conjunto coerente de informações ativado na mente em um determinado momento, o que representa uma compreensão de um cenário real ou imaginado (FAUCCONNIER e TURNER, 2006). Os quatro espaços são dois *inputs*, um espaço-genérico e um espaço-mescla. Os dois *inputs* servem de fonte para a formação do espaço-mescla, formado por uma rede de integração de conceitos ocorridos a partir da fusão dos *inputs*. Além disso, existe o espaço-genérico que apresenta ideias que os *inputs* trazem em comum. Nessa rede complexa, dois ou mais conceitos se misturam para criar um novo. A novidade dessa teoria é a bilateralidade da relação metafórica. Existe uma relação não somente do domínio fonte para o domínio alvo, como também ao contrário, do domínio alvo para o domínio fonte. Barbosa (2009) estudou os conceitos metafóricos que estudantes universitários brasileiros e alemães estabelecem ao falar de sociedade. Os dados revelaram a ocorrência de espaços-mescla na metáfora SOCIEDADE É UM ESPAÇO GEOGRÁFICO E/OU CONTENTOR ANIMADO. Essa metáfora é o resultado de um *blending* de categorias ocorridas anteriormente no *corpus*.

[A] sociedade é vista como o ESPAÇO GEOGRÁFICO E/OU O CONTENTOR e também como PESSOA. Os entrevistados intercalam essas duas concepções em um mesmo enunciado. [Uma] entrevistada diz que a sociedade determina o que deve ser feito [por seus integrantes]: *Die Gesellschaft bestimmt eigentlich das, was man machen kann, was man machen darf.*<sup>6</sup> Mais tarde a entrevistada diz que esses integrantes podem não ser aceitos ou expelidos da sociedade onde eles transitam: [...] *dass man dann von der Gesellschaft in der man sich bewegt, möglicherweise nicht mehr angenommen wird oder vielleicht sogar verstoßen wird.*<sup>7</sup> Ao mesmo tempo em que se pensa em sociedade como uma pessoa que pode determinar regras, aceitar ou expelir pessoas (*bestimmt, angenommen wird, verstoßen wird*), pensa-se também em sociedade como o espaço onde os integrantes transitam (*sich bewegt*). [...] Essa intercalação de conceitos desconstrói o modelo inicial e unidirecional de transferência de elementos do domínio-fonte para o domínio-alvo, presente nas teorias precursoras de Lakoff e Johnson. Essa mistura estabelece uma relação metafórica bidirecional entre dois *inputs* conceituais: o esquema imagético ESPAÇO-CONTAINER e o domínio-fonte PESSOA, formando um terceiro domínio conceitual, o

<sup>6</sup> A sociedade, na verdade, determina o que você pode fazer, o que você deve fazer.

<sup>7</sup> Que você pode não ser mais aceito, ou até mesmo expulso da sociedade em que você se desloca.

espaço-mescla. Os dois *inputs* dividem características em comum no espaço-genérico, pois as pessoas vivem em um espaço ou contêiner, e as transmitem para o espaço-mescla. É neste espaço-mescla que essas características se misturam e originam a metáfora. Nesse nível cognitivo ‘sociedade’ assume, portanto, características inanimadas [espaço/contendor] e animadas [pessoa] (BARBOSA, 2009, p. 29-30).

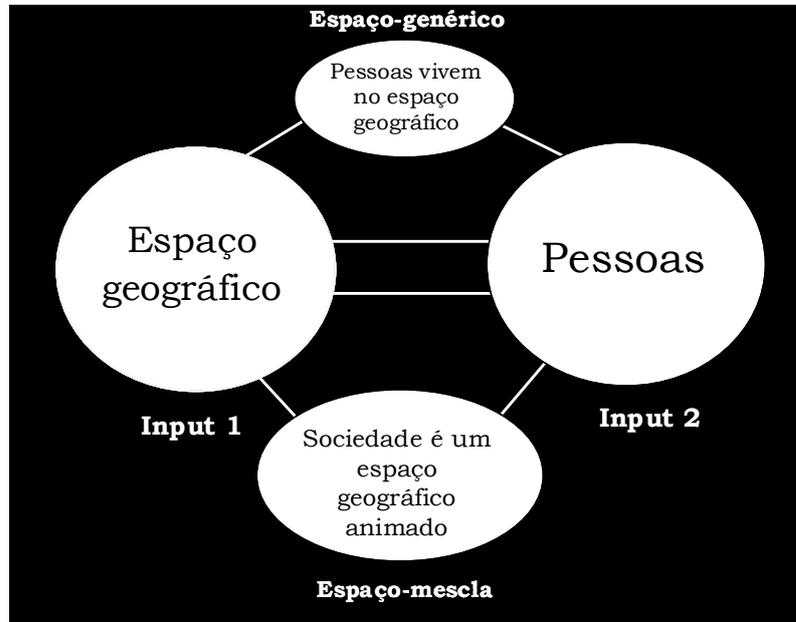


FIGURA 1 - Metáfora SOCIEDADE É UM ESPAÇO GEOGRÁFICO/CONTÊINER ANIMADO  
Fonte: BARBOSA, 2009, p. 10.

Os estudos de Zoltán Kövecses sobre metáfora e cultura também complementam a TMC. Kövecses (2005) sugere que as metáforas são componentes inerentes à cultura. Segundo o autor, antropólogos sugerem que os conhecimentos de mundo compartilhados entre os falantes, conhecimentos esses que definem uma cultura, são entendimentos metafóricos, na medida em que estes se referem a elementos abstratos. As metáforas conceituais normalmente produzem modelos culturais que operam no pensamento dos falantes. Esses modelos são representações mentais específicas da cultura em relação a aspectos do mundo.

Uma vez que metáforas partem de nossas experiências diárias, Kövecses (2005) afirma que experiências universais produzem então metáforas universais. Essas experiências seriam, sobretudo, corporais (como nossas emoções ou nossa relação com o tempo) e motivam metáforas primárias como O CORPO É UM *CONTAINER* PARA EMOÇÕES. A metáfora UMA PESSOA NERVOSA É UM *CONTAINER* PRESSURIZADO, por exemplo, está presente em diversas línguas como inglês, chinês, polonês, húngaro e zulu. Uma explicação para o fato de muitas metáforas

estarem presentes em diferentes línguas e culturas é que o submapeamento do complexo metafórico é feito de metáforas primárias que são motivadas independentemente (KÖVECSES, 2005). Entretanto, não é de se esperar que essas metáforas apareçam em todas as culturas:

Quero enfatizar que a alegação não é que metáforas incorporadas na experiência universal devam ser encontradas em todas as línguas. A alegação é que, dada as experiências universais em que se baseiam, a metáfora pode ser potencialmente universal, mas não devemos esperar que elas apareçam em todas as línguas (KÖVECSES, 2005, p. 35, tradução nossa).<sup>8</sup>

Dessa forma, irão ocorrer variações, na medida em que culturas diferentes experimentam realidades diferentes e, portanto, produzem metáforas diferentes.

As variações, para Kövecses (2005), são tão importantes quanto as universalidades, pois representam metáforas complexas e, segundo o autor, é por meio dessas metáforas que os falantes se expressam em contextos culturais reais.

A experiência universal só pode ser uma explicação para o surgimento de metáforas de nível genérico, tais como A PESSOA COM RAIVA É UM RECIPIENTE PRESSURIZADO. [...] A metáfora não especifica muitas coisas que poderiam ser especificadas. Por exemplo, ela não diz que tipo de recipiente é usado, como a pressão surge, se o recipiente é aquecido ou não, que tipo de substância preenche o recipiente (líquido, substância ou objetos), quais as consequências que essa explosão tem. A metáfora constitui um esquema genérico que é preenchido por cada cultura que apresenta essa metáfora. [...] Quando o esquema genérico é preenchido, ele recebe um conteúdo cultural único para um nível específico. [...] Este é um tipo de variação entre culturas (KÖVECSES 2005, p. 68-69, tradução nossa).<sup>9</sup>

Kövecses (2005) explica essa variação através da experiência diferenciada com o mundo. As experiências diferenciadas estão relacionadas às bases de conhecimento que surgem de nossas interações com o mundo. Uma vez que os falantes estão inseridos em ambientes físicos e naturais diferentes, bem como contextos culturais diferentes, suas bases de

---

<sup>8</sup> Sempre inserir: Trecho original: “I want to emphasize that the claim is not that these metaphor embodied in universal experience must be found in all languages; the claim is that, given the universal experiences on which they are based, the metaphor can potentially be universal, but we should not expect them to show up in all languages.”

<sup>9</sup> Universal experience can only be an explanation of the emergence of generic-level metaphors, such as THE ANGRY PERSON IS A PRESSURIZED CONTAINER. [...] the metaphor [however] does not specify many things that could be specified. For example, it does not say what kind of container is used, how the pressure arises, whether the container is heated or not, what kind of substance fills the container (liquid, substance or objects), what consequences the explosion has. The metaphor constitutes a generic schema that is filled out by each culture that has the metaphor. [...] when the generic schema is filled out, it receives a unique cultural content to a specific level. [...] this is one kind of cross-cultural variation.

conhecimento também se diferenciam. Na língua inglesa, a metáfora CORAÇÃO é aplicada a amor, afeição e gostar. Já em zulu, existe a metáfora RAIVA ESTÁ NO CORAÇÃO. Isso implica em uma ideia de raiva como o aumento da pressão interna causada pelo excesso de sentimentos acumulados no contêiner coração, que é de capacidade limitada. Quando a pessoa vivencia muito dessas emoções no dia, ela se torna muito brava e perde o controle sobre sua raiva (KÖVECSES, 2002, p.184).

Outro tipo de metáfora de variação seria a ‘metáfora alternativa’. Nessa classe, é possível haver diferentes domínios fonte ou imagens para um único domínio alvo, ou seja, línguas diferentes possuem o mesmo domínio alvo, porém irão mapear elementos vindos de diferentes domínios fonte. Isso é denominado por Kövecses (2002) como *The Range Of The Target* (grupo de domínios alvo). Para Kövecses (2002), isso é uma aplicação diferenciada de processos cognitivos, em que as culturas podem compartilhar metáforas semelhantes, mas elaborá-las diferentemente. Novamente o zulu compartilha com o inglês a metáfora RAIVA É FOGO. Mas em zulu a água pode apagar o fogo raiva, o que não ocorre normalmente no registro da língua inglesa. Todavia, a metáfora da água pode ser aplicada ao sentimento do entusiasmo na língua inglesa (KÖVECSES, 2002, p.185). Isso é chamado por Kövecses de *The Scope Of Source* (o escopo da fonte) e determina um grupo de domínios alvo aos quais apenas um domínio fonte possa ser aplicado.

A seguir, discutiremos o conceito de ‘esquema imagético’, desenvolvido a partir da Teoria da Metáfora Conceptual, e como esses esquemas ajudam-nos a entender melhor o comportamento espacial das preposições.

## 1.2 Língua e corpo: esquemas imagéticos

Nossas atividades sensório-motoras fornecem uma base de conhecimento denominada ‘esquemas imagéticos’. Esses esquemas são estruturas abstratas e genéricas de natureza cinestésica que surgem a partir de nossas interações com o mundo, tais como tocar e sentir objetos e/ou texturas, sofrer a ação de forças, e deslocar-se no mundo. Tais interações são repetidas inúmeras vezes ao longo da vida e suas estruturas são internalizadas, servindo também de base para outros conceitos. Segundo Oakley (2007), o conceito de ‘esquema’ é historicamente definido como um modelo fixo para informações de pedido específico, ao passo que o conceito de ‘imagem’ é definido como uma representação de padrões específicos que podem ser prestados de forma esquemática.

Ao ativar repetidamente um conjunto de propriedades de um modo particular, os indivíduos desenvolvem *top-down frames* para interpretar diferentes facetas de experiências, na qual cada instância repetida se torna uma estrutura organizada de objetos e relações que ainda deve ser preenchida com detalhes concretos. Por exemplo, ao entrar na biblioteca do campus, ativo meu esquema para biblioteca da universidade, no qual estão incluídos *slots* para elementos como ‘bibliotecário’, ‘patrono’, ‘estudante’, ‘faculdade’, que podem ser preenchidos com valores específicos. [...] [Por outro lado], seres humanos geram imagens mentais o tempo todo. Para a Linguística Cognitiva, o termo ‘imagem’ implica a percepção em todos os atos de conceitualização. Conceitos (mesmo conceitos abstratos) se desenvolvem a partir de representações de um conglomerado perceptual de experiências visuais, auditivas, táteis, motoras, olfativas e gustativas. As imagens são sempre representações analógicas de coisas ou atividades específicas. Enquanto percepções imediatas formam a base de imagens mentais, as próprias imagens são abstrações que o indivíduo pode preencher com detalhes quando ele ou ela molda novas experiências. Um modelo mental detalhado da minha própria biblioteca do campus é específico apenas para essa instituição e nenhuma outra; é por isso que eu sei que estou nesta biblioteca e não em alguma outra biblioteca. Experiências com uma instituição particular, no entanto, pode servir como uma base criativa para criar uma imagem mental “esquemática” de uma biblioteca (OAKLEY, 2007, p.2016, tradução nossa).<sup>10</sup>

Entretanto, como substantivo composto, esquemas imagéticos não são nem fixo como os ‘esquemas’, nem específico como as ‘imagens’, mesmo quando eles manifestam características de cada um desses conceitos. É exatamente a falta de especificidade que transforma “os esquemas imagéticos em padrões primitivos e preconcebidos que são altamente flexíveis, utilizados para o raciocínio em diversos contextos” (JOHNSON, 1987, p.30).<sup>11</sup>

Johnson (1987) explica o conceito de esquemas imagéticos a partir da metáfora conceptual MAIS É PARA CIMA. Para o autor, sentenças como ‘o número de livros publicados continua a subir’ nos leva a entender que a ideia de quantidade ‘mais’ é direcionada ‘para cima’. A explicação disso estaria no simples fato de que nossas experiências diárias nos mostram que se adicionarmos mais líquido a um contentor, o nível desse líquido irá subir; ou

---

<sup>10</sup>By repeatedly activating a set of properties in a particular way, individuals develop top-down frames for construing different facets of experiences, with each repeated instance becoming an organized framework of objects and relations which have yet to be filled in with concrete detail. For example, walking into my campus library activates my schema for university library that includes slots for such roles as ‘librarian’, ‘patron’, ‘student’, ‘faculty’, any of which can be filled with specific values. [...] Human beings generate mental images all the time. In Cognitive Linguistics, the term image implicates perception in all acts of conceptualization. Concepts (even abstract concepts) develop from representations of a perceptual conglomeration of visual, auditory, haptic, motoric, olfactory, and gustatory experiences. Images are always analogue representations of specific things or activities. While immediate perceptions form the basis of mental imagery, the images themselves are abstractions in which the individual can fill in details as he or she frames new experiences. A detailed mental model of my own campus library is specific only to that institution and no other; which is why I know I am in this library and not some other library. Experiences with a particular institution, however, can serve as an imaginative base for creating a “schematized” mental image of a library.

<sup>11</sup>Lack of specificity and content makes image schemas highly flexible preconceptual and primitive patterns used for reasoning in an array of contexts.

se empilharmos livros, o nível da pilha também irá subir. Sendo assim, nós correlacionamos conceitos concretos, como direção (para cima) e conceitos abstratos, como quantidade (mais), com base em nossas experiências físico-visuais.

Esquemas imagéticos estão muito presentes na carga semântica das preposições na medida em que essas palavras são usadas prototipicamente para descrever localização e/ou deslocamento de pessoas e objetos. A polissemia das preposições é uma característica particularmente beneficiada pelo emprego de análises com base em esquemas imagéticos. Ekberg (1995 *apud* OAKLEY, 2007) estudou a manipulação linguística do elemento VERTICALIDADE no sueco. Ele constatou que através do princípio de se girar (mentalmente) um eixo vertical até que ele se torne horizontal possibilita usos das preposições suecas *upp* (para cima/acima) e *ner* (para baixo/abaixo) em contextos de deslocamento em um plano horizontal, como na sentença *Han gick upp och ner i korridoren* (Ele andou para cima e para baixo no corredor). Outro princípio é o mapeamento metafórico do domínio físico para o temporal. Dessa forma, na sentença *tankar som når upp i vår egen tid* (pensamentos que chegam em nosso próprio tempo), o tempo é entendido como algo que se move ao longo de um percurso vertical.

Sendo assim, considerando seu caráter polissêmico, as preposições também podem ocorrer como metáforas conceptuais, na medida em que seu significado prototípico é mapeado para outros usos, como por exemplo, partículas em verbos (BELLAVIA, 2007). Segundo Lakoff (1987), o estudo de preposições e partículas verbais é o que mais contribuiu para uma abordagem semântica dos itens lexicais com base em significados prototípicos. Um dos primeiros casos estudados foi o de Brugman (1981 *apud* LAKOFF, 1987) sobre a palavra *over* no inglês. Esse estudo é uma pesquisa extensa sobre a rede semântica, altamente complexa, da palavra *over*, e cobre quase 100 tipos de uso; sendo que o sentido mais central engloba elementos de ‘acima’ (*above*) e ‘através’ (*across*), variando depois para os sentidos de cobertura, excesso, repetição, além dos sentidos metafóricos motivados por esses sentidos mais concretos. Para ilustrar a espacialidade prototípica de *over*, Brugman (1981 *apud* LAKOFF, 1987) desenvolveu esquemas que pudessem ser interpretados a partir da relação que essa preposição estabelece entre um Trajetor (TR) e um Marco (LM). Outros elementos importantes nos esquemas de Brugman são ‘extensão’ (X), ‘verticalidade’ (V), ‘contato’ (C) e ‘não contato’ (NC). Esses elementos proporcionam uma maneira de estabelecermos a relação entre os significados de *over*, formando assim sua rede semântica.

Por exemplo, o primeiro esquema mostrado na FIG. 1 representa o significado mais central de *over* no exemplo *The plane flew over*. Os elementos ‘acima’ e ‘através’ são

ilustrados por meio da relação entre o TR (o avião) e o LM (não especificado), em que o TR atravessa completamente o LM, sem que haja contato entre os dois.

Esquema (1) - *The plane flew over*

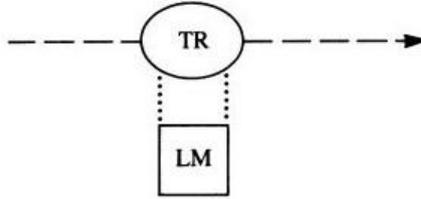


FIGURA 2 - Esquema imagético que ilustra o significado central da preposição *over*  
Fonte: LAKOFF, 1987, p. 421.

Os esquemas de (2) a (7), como mostra a FIG. 3, são variações desse primeiro esquema, sendo que as diferenças são estabelecidas pelos elementos semânticos ‘extensão’, ‘verticalidade’, ‘contato’ e ‘não contato’.

Podemos considerar, nesses exemplos, quatro tipos de especificações de marco. No esquema (1), o LM é um ponto, ou seja, é uma entidade cuja estrutura interna é irrelevante na medida em que o esquema é considerado. No esquema (2), o LM é estendido, isto é, o ponto de referência estende-se ao longo de uma distância ou área. Já no esquema (3), o LM é vertical, na medida em que se estende para cima (por exemplo, uma cerca ou uma colina). No esquema (4), o LM é simultaneamente estendido e vertical (LAKOFF, 1987, p. 421, tradução nossa).<sup>12</sup>

<sup>12</sup> We will consider four kinds of landmark specifications: (1) LM is a point, that is, the landmark is an entity whose internal structure is irrelevant as far as the schema is concerned. (2) LM is extended, that is, the landmark extends over a distance or area. (3) LM is vertical, in that it extends upward (for example, a fence or a hill). (4) LM is both extended and vertical.

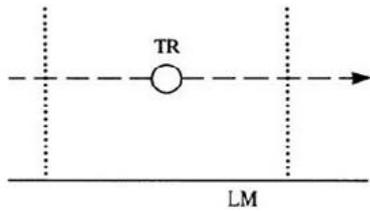
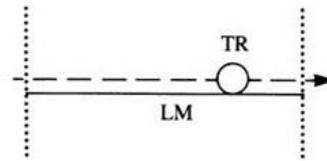
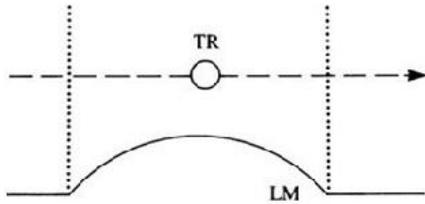
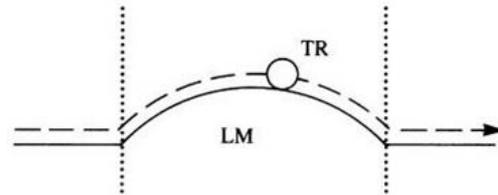
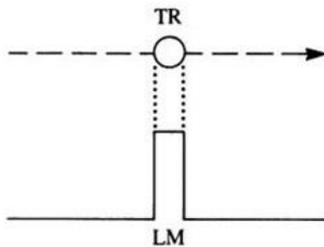
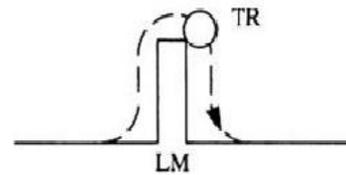
Esquema (2) X.NC – *the bird flew over the yard*Esquema (5) X.C – *Sam drove over the bridge*Esquema (3) VX.NC – *the plane flew over the hill*Esquema (6) VX.C – *Sam walked over the hill*Esquema (4) V.NC – *the bird flew over the wall*Esquema (7) V.C – *Sam climbed over the wall*

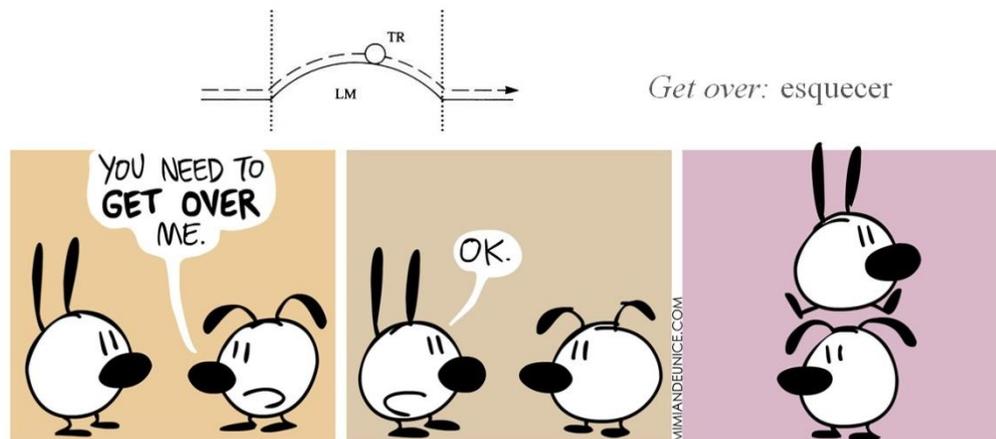
FIGURA 3 - Esquemas imagéticos para outros significados da preposição *over*  
 Fonte: LAKOFF, 1987, p. 422.<sup>13</sup>

Lakoff (1987) sugere duas formas de interpretação das relações estabelecidas entre os esquemas acima. A ‘interpretação da especificação total’ considera que as especificações da preposição *over* representadas no esquema (1) geram todos os sentidos subsequentes nos esquemas de (2) a (7). Já a ‘interpretação da especificação mínima’ entende que o verbo e seu objeto são os responsáveis pelos significados adicionados ao significado central. Por exemplo, no esquema (6), *Sam walked over the hill*, a ‘interpretação de especificação mínima’ permite-nos entender que o verbo *walk* (andar) adiciona o elemento ‘contato’ (C), enquanto que *hill* (colina) adiciona o elemento ‘extensão’ (X) e ‘verticalidade’ (V). Porém, pela ‘interpretação de especificação total’, entendemos que *walk* e *hill* apenas correspondem a especificações

<sup>13</sup> Esquema (2): o pássaro voou pelo quintal.  
 Esquema (3): o avião voou pela colina.  
 Esquema (4): o pássaro voou por cima do muro.  
 Esquema (5): Sam atravessou a ponte de carro.  
 Esquema (6): Sam atravessou a ponte a pé.  
 Esquema (7): Sam pulou o muro.

(VX.C) já trazidas por *over* no esquema (1). Segundo o autor, a primeira interpretação sugere que somente o esquema (1), central e prototípico, exista no léxico e que todos os outros esquemas são resultados das informações adicionadas pelo verbo e objeto direto, enquanto que a segunda interpretação sugere que todos os esquemas possuam uma representação lexical.

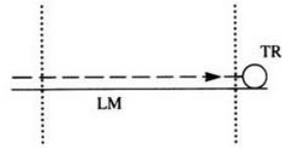
Os esquemas imagéticos que representam os sentidos espaciais de *over* também podem ser usados para ilustrar significados metafóricos motivados a partir do sentido mais concreto. Se pensarmos no esquema (6) descrito acima, perceberemos que o sentido de *over* pode ser utilizado para explicar a expressão metafórica *get over* (esquecer). Da mesma maneira que Sam atravessa a colina, a pessoa também passa por cima de alguém ou algo (atravessando-o) para esquecê-lo.



Metáfora: ESQUECER ALGUÉM É PASSAR POR CIMA DESSA PESSOA

FIGURA 4 - Comparação do esquema (6) com uma ilustração para o verbo frasal *get over*  
 Fonte: LAKOFF, 1987, p. 422; Google Imagens.

Outro exemplo de motivação metafórica a partir de um significado concreto de *over* é a expressão *game over* (o jogo acabou). O esquema representado na FIG. 4 ilustra o significado de *over* na sentença *Sausalito is over the bridge* (Sausalito está do outro lado da ponte). Esse esquema possui o elemento ‘foco no ponto final’ (*end-point focus*) que concebe *over* como ‘do outro lado’. Esse significado advém da ideia de que após atravessar um espaço (LM), o objeto/pessoa (TR) chega do outro lado e permanece lá. Isso motiva a metáfora REALIZAR UMA ATIVIDADE É UMA JORNADA, de forma que ao terminar a atividade, o agente terminou a jornada, já está do outro lado, portanto essa atividade está *over* (LAKOFF, 1987).



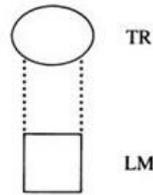
Sausalito is over the bridge



Expressão idiomática motivada pela experiência física/esquema imagético:  
o jogo acabou (o jogo está *over*)

FIGURA 5 - Esquema imagético de *over* que motiva a metáfora REALIZAR UMA ATIVIDADE É UMA JORNADA  
Fonte: LAKOFF, 1987, p. 424; Google Imagens.

A metáfora conceptual **CONTROLE/PODER É PARA CIMA** também é motivada pelo esquema imagético da FIG. 5. Esse esquema representa o significado de *over* como 'acima' (*above*) na sentença *Hang the painting over the fireplace* (Pendure o quadro acima da lareira) e gera metáforas linguísticas como *take over control* (tomando o controle). Ao se tomar o controle, o controlador (TR) passa a ficar acima do controlado (LM) (LAKOFF, 1987). O pôster na FIG. 6 ilustra um jovem que acaba de fazer 21 anos, idade para emancipação de um jovem nos Estados Unidos. O esquema imagético de *over* é ilustrado colocando o jovem (controlador: TR) em cima de um carro de polícia (controlado: LM), símbolo clássico de poder na sociedade. O jovem está assumindo o controle de sua vida.



Hang the painting over the fireplace.

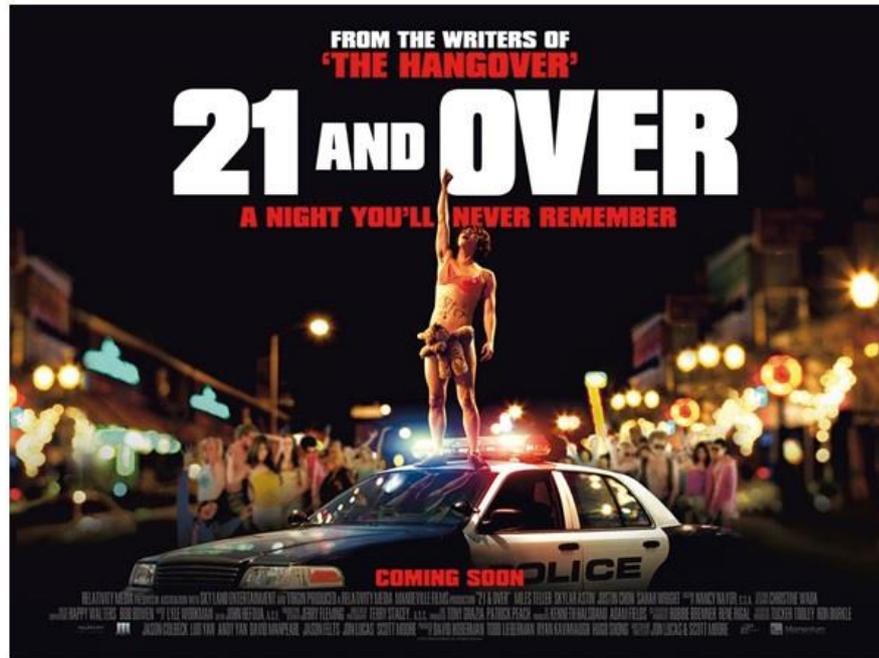


FIGURA 6 - Esquema imagético de *over* para o ‘acima’ e pôster que ilustra a expressão metafórica *take over control*

Fonte: LAKOFF, 1987, p. 424; Google Imagens.

Assim sendo, o estudo da rede semântica da preposição *over* revelou que é possível unir significados divergentes em um conjunto de imagens interligadas, mesmo que essas ligações não sejam unidas pela mesma definição. Esse estudo também ampliou as discussões sobre categorização e é a primeira a propor explicitamente que itens lexicais são categorias de sentidos naturais, contribuindo assim para se estabelecer a Teoria da Rede Lexical. Essa teoria estipula que: (a) o significado lexical é analogicamente representado por imagens e esquemas imagéticos; e que: (b) o significado lexical não precisa ser definido centralmente, porém subsiste em uma rede solta de semelhanças de famílias (DEANE, 2005, p. 285).

Entretanto, o estudo de Brugman (1981) vem sendo criticado pela natureza não restritiva das redes lexicais, o que leva à necessidade de se estabelecer uma metodologia para delimitar quando um sentido começa e o outro termina. Além disso, há a necessidade de se considerar sentidos mais esquemáticos do que totalmente específicos e levar em conta a

possibilidade da variação de sentido ocorrer como resultado de uma combinação e interferência de conceitos.

Outra característica não levada em conta por Brugman (1981) é a situacionalidade sociocultural dos esquemas imagéticos. O esquema imagético, como proposto primeiramente por Johnson (1987), é simples e básico, expressando os sentidos adquiridos pela criança através da relação dela com seu corpo e o ambiente (Ex. experiências visuais e cinestésicas). Porém, essa visão clássica ignorou o fato de que esquemas também são inseridos em contextos sociais e culturais. Kimmel (2005, p. 288) aponta uma série de vieses na teoria clássica que a limita a uma espécie de universalismo, eliminando os aspectos socioculturais:

O viés da aquisição universalista: esquemas imagéticos são, em virtude da concretização pré-lingüística universal na infância, universais de desenvolvimento.

O viés da alimentação-a-diante: a concretização está enraizada em experiências cinestésicas no espaço, através das quais o corpo molda a cultura, mas não vice-versa.

O viés da microunidade: os blocos imagético-esquemáticos de construção da cognição estão ontologicamente ou funcionalmente subordinados a *Gestalts* de nível superior.

O viés da esquematicidade máxima: esquemas imagéticos são configurações que compartilhamos no mais amplo nível esquemático; seu perfil cognitivo não advém de tipos mais restritos de configurações.

O viés dos métodos descontextualizados: esquemas imagéticos são corroborados mais por dados linguístico-experimentais com foco na palavra ou frase, e menos por análises discursivas e etnográficas de unidades maiores de dados com sensibilidade para o uso pragmático e contextual.

Sendo assim, para trazer à tona o aspecto sociocultural do esquema imagético, Kimmel (2005) divide as *Gestalts* imagético-esquemáticas entre primitivas e compostas. As primitivas são os esquemas imagéticos que conhecemos da teoria clássica: *CONTAINER* (CONTENTOR), *LINK* (LIGAÇÃO), *FORCE* (FORÇA), etc. Já os esquemas imagéticos compostos emergem da combinação de vários esquemas mais simples, no tempo e no espaço, que são reduzíveis *Gestalts* mais simples. Por exemplo, os esquemas *CENTER-PERIPHERY* (CENTRO-PERIFERIA) e *NEAR-FAR* (PERTO-LONGE), *SCALE* (ESCALA) e *FORCE* (FORÇA) ocorrem simultaneamente na experiência corpórea do falante em uma combinação de elementos, como um centro da força que diminui gradualmente com a distância. Esses esquemas compostos se dividem entre aqueles que aderem estruturas topológicas dentro de um único lócus estático (esquemas compostos estáticos) e aqueles que constroem dinamicamente uma cena mental com um esquema seguido do outro (esquemas compostos dinâmicos). Um exemplo de um esquema

composto estático seria a superposição do esquema *CONDUIT* (TUBO CONECTOR) entre dois *CONTAINERS* (CONTENTORES). Assim, teríamos uma FORÇA movendo uma ENTIDADE através de uma LIGAÇÃO. Exemplo desse esquema na linguagem é a nossa noção de comunicação.<sup>14</sup> Já um esquema composto dinâmico seria, por exemplo, a sequência dos esquemas *CONTRACTION* (CONTRAÇÃO) e *EXPANSION* (EXPANSÃO) que geram o esquema *PULSATION* (PULSAÇÃO).

Kimmel (2005) defende, portanto, a abertura dos estudos sobre esquemas imagéticos para outros métodos, como a etnografia, para que questões socioculturais possam ser analisadas.

Desconsiderar os métodos etnográficos nos estudos de aquisição e uso de esquemas imagéticos significa negligenciar o fato de que nossos ambientes e práticas culturais influenciam esses esquemas imagéticos, e isso reforça ainda mais os universalismos. (KIMMEL, 2005, p. 307, tradução nossa).<sup>15</sup>

Assim, sem negar os aspectos universais que perpassam os esquemas imagéticos, poderíamos também enriquecer a teoria com aspectos que os distinguem em diferentes culturas.

A seguir, mostraremos como os conceitos de metáfora conceptual e esquemas imagéticos foram utilizados por Bellavia (2007) para explicar o funcionamento da preposição *über*, e como a autora estabelece uma rede de significados metafóricos dessa preposição, que pode ser aplicada ao ensino de DaF.

---

<sup>14</sup> Em seu artigo de 1979, *The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language*, Michael J. Reddy inaugura o debate no campo da metáfora conceptual e a importância do pensamento metafórico para a linguística. A metáfora do condutor descreve a comunicação como sendo o ato de inserir conteúdos mentais (sentimentos, significados, pensamentos, conceitos, etc.) em contentores (palavras, frases, sentenças, etc.) que serão, então, extraídos pelos interlocutores. Assim, a linguagem é vista como um condutor que transmite o conteúdo mental entre as pessoas.

<sup>15</sup> Screening out ethnographic methods for studying image schema acquisition and usage means neglecting our cultural environments and practices feedback into image schemas, a fact which further reinforces universalisms.

## CAPÍTULO 2

### A preposição *über*

Tendo como base o estudo da preposição *over* de Brugman e Lakoff (1987), bem como a TMC, Bellavia (2007) realizou uma pesquisa pioneira a respeito do funcionamento da preposição alemã *über* (sobre, acima). Nesse estudo, ela propõe uma rede semântica contendo oito esquemas imagéticos que representam os significados dessa preposição em um espaço, a partir da posição/movimentação de um objeto (TR) em relação a outro (LM). Esses esquemas são uma forma de ilustrar o processo cognitivo da fala, ou seja, eles representam as escolhas feitas pelo falante no momento em que utilizam a preposição *über*.

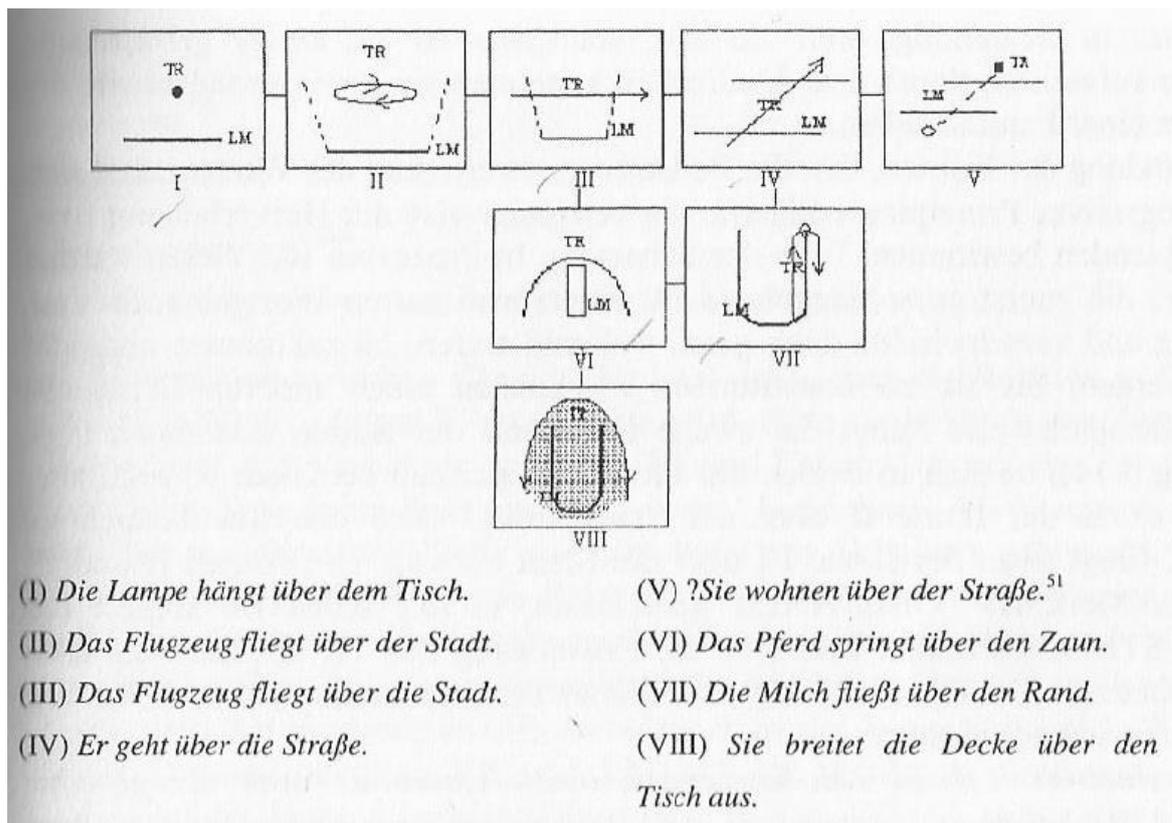


FIGURA 7 - Rede semântica para a preposição *über*<sup>16</sup>  
 Fonte: BELLAVIA, 2007, p. 95.

<sup>16</sup> (I) A lâmpada está pendurada acima da mesa / (II) O avião atravessa a cidade / (III) O avião sobrevoa a cidade / (IV) Ele atravessa a rua / (V) Eles moram do outro lado da rua / (VI) O cavalo pula a cerca / (VII) O leite entorna pela borda / (VIII) Ela estende a toalha sobre a mesa (tradução nossa).

## 2.1 *Über* como preposição: significados espaciais

Segundo Bellavia (2007), os ícones (I) e (III) da rede semântica da preposição *über* (representados na FIG. 7) apresentam significados espaciais e prototípicos, dos quais todos os outros significados se derivam. A relação semântica entre TR e LM se dá pelo distanciamento vertical; no esquema (I), temos uma relação estática e no esquema (III), uma relação móvel. Ou seja, em (I) a relação entre TR e LM é constante, representando um estado, enquanto que em (III), essa relação varia com o tempo, representando um processo (ou deslocamento). Sendo *über* uma *Wechselpräposition*,<sup>17</sup> a natureza da relação entre TR e LM irá determinar qual caso será aplicado a essa preposição (acusativo ou dativo). No esquema (I), temos o caso dativo, pois a distância vertical entre LM e o TR não se altera, caracterizando um estado. Já no esquema (III), essa distância varia conforme o TR se afasta do LM em direção ao plano de fundo no horizonte do falante observador, representando um processo (ou um deslocamento), o que determina a aplicação do caso acusativo.

A partir dessas duas correlações centrais – distanciamento vertical e horizontal entre TR e LM – pode-se expandir os significados da preposição *über*. A rotação do eixo vertical do TR para a direção horizontal resulta na transferência da interpretação de ‘estado’ no esquema (I) para processo (deslocamento) nos esquemas (III) e (IV).

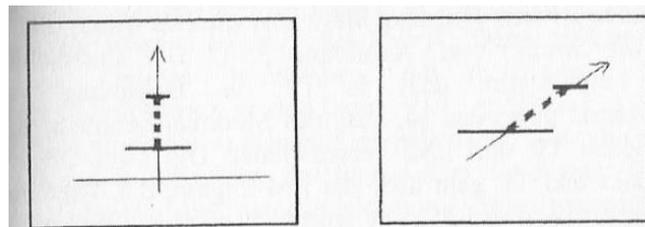


FIGURA 8 - Horizontalização do eixo do TR em relação ao LM, do esquema (I) para o esquema (III)  
Fonte: BELLAVIA, 2007, p. 97.

De (I) para (III), o eixo entre LM e TR se horizontaliza e torna o TR, antes estático, como objeto em movimento. Didaticamente falando, resulta na escolha entre dativo e

<sup>17</sup> As *Wechselpräpositionen* na língua alemã são preposições que trocam de caso, dependendo do contexto (em comparação com outras preposições que são sempre utilizadas com o mesmo caso). As gramáticas tradicionais normalmente usam o verbo como referência para determinar o caso. Se o verbo denota movimento, o caso será o acusativo. Já quando o verbo não é de movimento, a preposição deve ser usada com o caso dativo. Bellavia (2007) afirma, entretanto, que uma análise cognitiva do comportamento dessas preposições revela que o fator determinante do caso não é o verbo, e sim a relação TR e LM expressada através do verbo e da preposição.

acusativo. Já a diferença de (III) para (IV) acontece no processo de aproximação do TR com LM, no sentido vertical, até que essa distância seja nula.

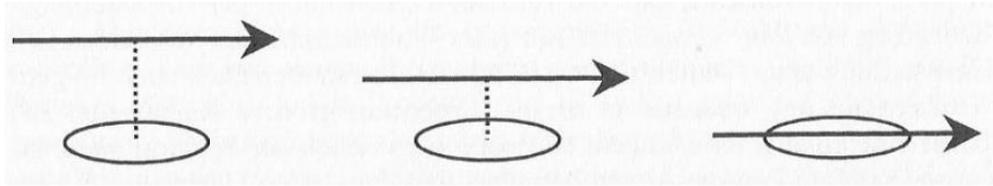


FIGURA 9 - Anulação da distância entre TR e LM, do esquema (III) para o esquema (IV)  
Fonte: BELLAVIA, 2007, p. 98.

Em termos de significado prototípico, Bellavia (2007) explica que os esquemas (I) e (III) se assemelham pelo elemento ‘acima’ de *über*, enquanto que os esquemas (III) e (IV) se assemelham pelo elemento ‘Percurso/Movimento’. Outra característica marcante no esquema (IV) é a condição necessária ao TR de ultrapassar os limites do LM, passar de um lado para outro. Caso não haja esse elemento de ‘transposição’, outra preposição será utilizada, por exemplo, *auf* (em). Esse tipo de definição pode ser usado, segundo Bellavia (2007), como um recurso didático para que o aprendiz de DaF seja capaz de fazer analogias ou identificar diferenças, evitando possíveis interferências linguísticas.

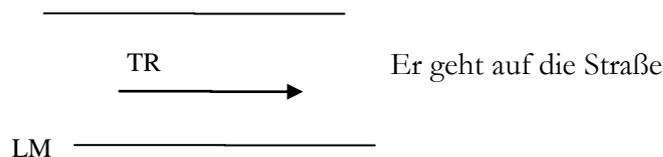


FIGURA 10 - Esquema imagético para a preposição *auf*<sup>18</sup>  
Fonte: BELLAVIA, 2007, p. 99.

Para os outros esquemas da rede semântica de *über*, Bellavia (2007) adota o conceito de ‘significado divergente’, mas que pode ser lido como significado derivado dos esquemas centrais (I) e (III), ou seja, TR estático e TR em movimento, respectivamente. Por exemplo, o esquema (II) é uma derivação do (I), no qual o TR, antes estático, passa a se movimentar, mas mantém a distância vertical com o LM, não ultrapassando seus limites. Isso determina a

<sup>18</sup> Ele anda na rua.

manutenção do caso dativo, pois apesar do verbo denotar movimento, o elemento ‘Transposição’, caracterizado pela horizontalização do eixo de TR, não existe.

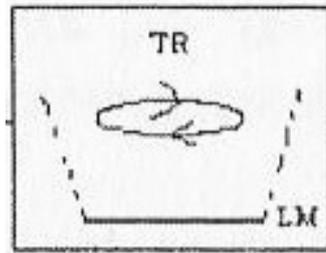


FIGURA 11 - Esquema (II): *das Flugzeug fliegt über der Stadt*  
 Fonte: adaptado de BELLAVIA, 2007, p. 95.

Ao analisar o esquema (VI), Bellavia (2007) nota que este é derivado do esquema (IV). A representação de LM, antes plana em (IV), torna-se tridimensional e vertical em (VI). Isso demandaria, segundo a autora, mais energia do TR para ultrapassar o LM, levando em conta a preservação do elemento ‘Transposição’ nesse ícone, uma vez que em (VI) o TR precisará se deslocar para cima para ultrapassar o LM. Além disso, no esquema (VI), o TR pode ter ou não contato com o LM, enquanto que em (IV) o contato é constante. Para a autora, esse comportamento do TR em (VI) é muito relevante ao se analisar *über* como prefixo verbal, como veremos mais a diante.

Esquema (VI) - *Das Pferd springt über den Zaun*

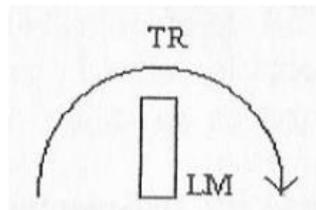


FIGURA 12 - ‘pular um obstáculo’ – sem contato  
 Fonte: BELLAVIA, 2007, p. 102.

Esquema (VI) - *Er klettert über die Mauer*<sup>19</sup>

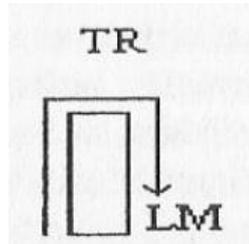


FIGURA 13 – ‘escalar um muro’ – com contato  
Fonte: BELLAVIA, 2007, p. 102.

A partir do esquema (VI), o uso de *über* transfere-se para o (VII), em que o LM é um contentor e o TR é um líquido que transborda dele. Nesse ícone, o elemento Transposição – TR ultrapassa o limite do LM – é mantido. Dessa forma, o esquema (VIII) guarda semelhanças com o (IV) e o (VI): o deslocamento do TR de um ponto para outro (transposição) e o deslocamento do TR de baixo para cima até ultrapassar o limite do LM. Essa interpretação de *über* pode ser utilizada para o estudo dessa preposição como regência verbal em caso de verbos que expressam emoções.

Esquema (VII) - *Die Milch fließt über den Rand*

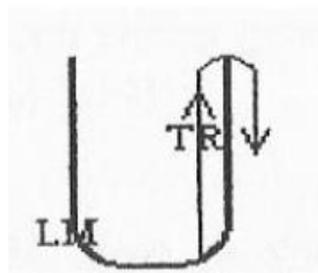


FIGURA 14 – ‘líquido que transborda de um contentor’  
Fonte: BELLAVIA, 2007, p. 103.

Outra derivação de *über* a partir dos esquemas (I) e (III) é o esquema (VIII) que mostra essa preposição com o sentido de ‘cobertura’. Essa variante acontece quando há uma extensão do deslocamento de TR em (III) assim como uma expansão do estado/posição de TR em (I), fazendo com que este cubra todo o LM.

<sup>19</sup> “Ele escala o muro” (comparando com o exemplo anterior, esquema (VI) “o cavalo pula a cerca”, o elemento “contato” em português está presente no verbo “escalar”, que só é possível se a pessoa fizer contato com a superfície escalada).

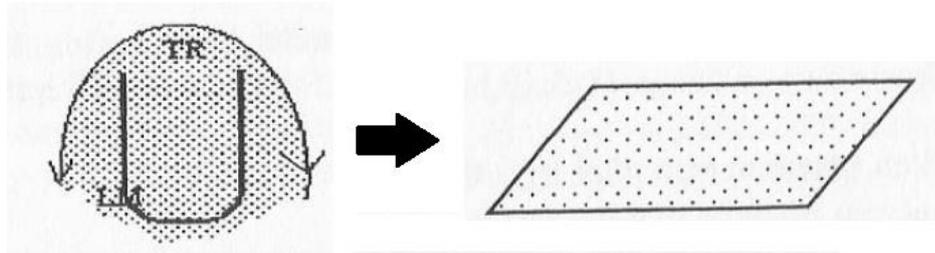
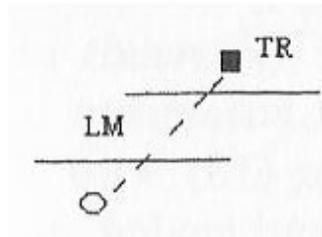
Esquema (VIII) - *Sie breitet die Decke über den Tisch aus*

FIGURA 15 - Derivação do esquema (VIII) a partir de (I) e (III): expansão do estado e do deslocamento do TR até o total cobrimento do LM

Fonte: BELLAVIA, 2007, p. 104.

Por fim, Bellavia (2007) apresenta o esquema (V) no qual *über* é interpretado como ‘do outro lado’. Nesse esquema, o TR está posicionado do outro lado do LM, pois o elemento ‘deslocamento’ que existia em (IV), caracterizando a transposição, desapareceu.

Esquema imagético (V) - *Sie wohnen über der Straße*FIGURA 16 - *Über* como ‘do outro lado’  
Fonte: BELLAVIA, 2007, p. 105.

Nesse caso, o emprego de *über* é indicado em dicionários e gramáticas com o uso do dativo (estado). Porém, a maioria dos falantes nativos percebe esse uso do dativo como estranho e, muitas vezes, não aceitável. Para o nativo de língua alemã, o natural é usar o acusativo, pois para ele o TR, que já está do outro lado, atravessou LM em algum momento. Em outras palavras, o falante nativo interpreta o TR no esquema (V) como tendo feito um deslocamento imaginário para o outro lado do LM. Sendo assim, o elemento ‘transposição’ não foi totalmente descartado. O uso do dativo será aceito pelos falantes apenas quando o elemento ‘estado’ for claramente expresso por um verbo, como *wohnen* (morar) nas sentenças *Über dem Flusse wohnen, die Stadt liegt über dem Strome, er ist über der Grenze*<sup>20</sup> (BELLAVIA, 2007, p. 105).

<sup>20</sup> Morar do outro lado do rio / a cidade fica do outro lado do riacho / ele está do outro lado da fronteira.

O entendimento do emprego desses esquemas, ou seja, a concepção polissêmica do uso da preposição *über* deve ser analisada, segundo Bellavia (2007), de modo fenomenológico, uma vez que está baseada na experiência do falante com sua percepção de mundo, relacionando cognição e cultura. Assim, nenhum esquema aqui representado é neutro e/ou absoluto, pois cada cena/imagem é construída a partir da observação/perspectiva do falante perante a situação linguística.

## 2.2 *Über* como prefixo verbal: significados metafóricos

Os esquemas imagéticos que representam significados prototípicos de *über* podem motivar significados metafóricos. O esquema ESCALA, presente no esquema (I), motiva metáforas relacionadas à quantidade (MAIS É PARA CIMA: *das Buch kostet über 100,00 EUR*), poder (CONTROLE É PARA CIMA: *Sie hat die Kontrolle über das Auto verloren*) e qualidade (BOM/MELHOR É PARA CIMA: *In Sachen List und Tücke ist sie ihm über*)<sup>21</sup> (BELLAVIA, 2007, p. 114-121). Outra metáfora de *über* gerada por esse mesmo esquema imagético é ENTENDER/SABER É FICAR DE PÉ, em que o falante tem uma visão de cima sobre o tema/tópico em questão, como mostram as sentenças *wir haben über den Film gesprochen* e *er soll ein Essay über Goethe schreiben*<sup>22</sup> (BELLAVIA, 2007, p. 122-123). Outra leitura figurativa desse esquema será *über* como motivo ou razão, como no verbo *sich über etwas streiten*.<sup>23</sup>

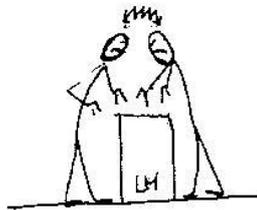


FIGURA 17 - *Sich über etwas streiten*  
Fonte: BELLAVIA, 2007, p.124.

<sup>21</sup> O livro custa mais que 100,00 Euros / Ela perdeu o controle sobre o carro / Em termos de truques e artimanhas,  
ela está acima dele.

<sup>22</sup> Nós conversamos sobre o filme / Ele deve escrever um trabalho sobre Goethe.

<sup>23</sup> Brigar por algo.

Bellavia (2007) também explica a diferença no uso de *über* em verbos separáveis e inseparáveis.<sup>24</sup> Segundo a autora, os verbos separáveis e inseparáveis têm a função de focar determinados elementos do processo/ação descrito pelos verbos. O prefixo *über* no verbo separável expressa mudança de lugar, estado, opinião, sentimento. A ideia principal é o deslocamento de A para B, como nas sentenças *die Truppen setzen zum anderen Ufer über, er ist in die Opposition übergewechselt, seine Begeisterung ist in Fanatismus übergegangen*<sup>25</sup> (BELLAVIA, 2007, p. 132-135). Assim, o falante estaria perguntando: *Para onde X vai?* (As tropas vão de uma margem a outra do rio, ele sai da situação e vai para a oposição, seu entusiasmo se transformou em fanatismo).

Já o prefixo *über* no verbo inseparável reconhece o LM como um todo e enfoca a ação feita pelo TR. Os verbos inseparáveis trazem, portanto, o sentido de cobertura, como mostra as sentenças *er überbrückt den Fluss, diese Kekse sind mit Schokolade überzogen, eine Statue mit Gold überziehen*<sup>26</sup> (BELLAVIA, 2007, p. 138-155). Logo, nos verbos inseparáveis, como o foco está na ação, o falante se perguntaria: *o que X faz?* (ele atravessa o rio, ele cobre o biscoito com chocolate, ele reveste a estátua com ouro).

Esse tipo de definição pode ser usado, de acordo com Bellavia (2007), como um recurso didático para que o aprendiz de alemão seja capaz de fazer analogias ou identificar diferenças, evitando possíveis interferências linguísticas. Além disso, o estudo de Bellavia (2007) vem corroborar a teoria de Kövecses (2005) sobre metáfora e cultura. Ambos convergem na premissa de que os significados são construídos pelos falantes no momento da fala e se baseiam na experiência e visão de mundo desses falantes. Para Kövecses (2005), metáforas podem ser universais, ou seja, comuns a várias línguas, e estão muitas vezes relacionadas com a experiência corpórea do falante em relação ao espaço em que vive. Da mesma forma, Bellavia (2007) destaca o fato de que os esquemas imagéticos acima apresentados e usados para ilustrar os significados cognitivos de *über*, estão relacionados à experiência corporal/espacial do falante e, portanto, ajudam o aprendiz a relacionar o estudo da LE à sua própria experiência de vida.

Em um recente estudo sobre a preposição *über*, Bernardino (2012) desenvolveu uma rede semântica para essa preposição com base no método da Polissemia Sistemática de Tyler

<sup>24</sup> Os verbos separáveis e inseparáveis no alemão são verbos que têm preposições, ou outros tipos de partículas, como sufixo. Quando o verbo é separável, o sufixo deve ser separado do verbo quando esse é conjugado (Ex. *übersetzen: die Truppen setzen zum anderen Ufer über*). Nos verbos inseparáveis, esses sufixos permanecem no verbo em todas as situações.

<sup>25</sup> As tropas atravessam para a outra margem / ele passou para a oposição / seu entusiasmo passou para o fanatismo.

<sup>26</sup> Ele constrói uma ponte sobre o rio / os biscoitos estão cobertos por chocolate / revestir uma estátua com ouro.

e Evans (2003). Foram utilizadas gramáticas e dicionários para determinar todos os sentidos de *über* já catalogados, e posteriormente esses usos foram atestados por um *corpus* composto por textos jornalísticos produzidos por jornais alemães. A rede semântica resultante desse estudo confirma alguns aspectos semânticos de *über* propostos por Bellavia (2007). Por exemplo, os dois estudos concordam que o sentido mais central (ou primário) de *über* é ‘acima/sobre’. Bernardino (2012), inclusive, atesta esse sentido como sendo, historicamente, o uso mais antigo dessa preposição.

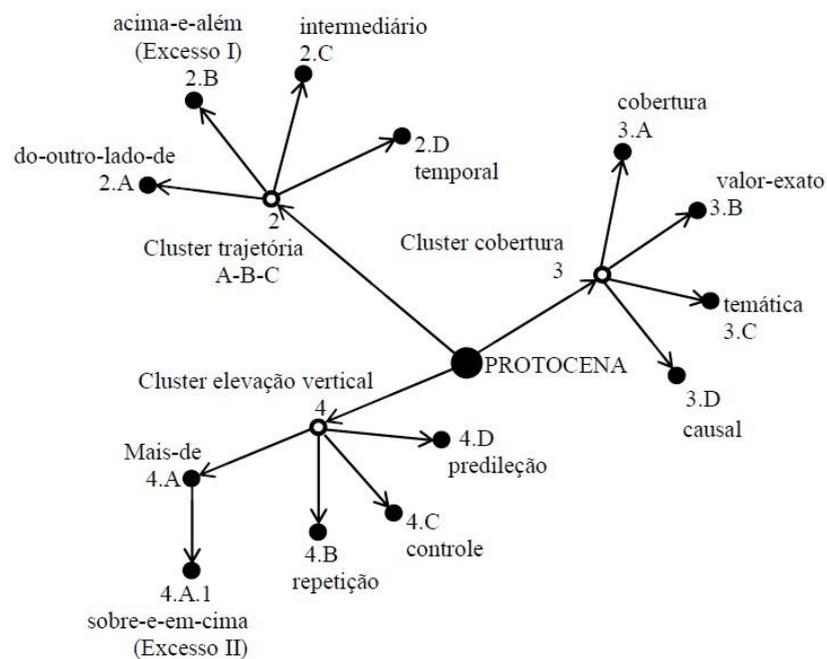


FIGURA 18 - Rede semântica de *über* com base no método da Polissemia Sistemática  
Fonte: BERNARDINO, 2012, p. 76.

Entretanto, Bernardino (2012) aponta características relevantes com relação a alguns sentidos de *über* que não foram tão evidenciados por Bellavia (2007). A gramaticalização de *über* quando ocorre em objetos preposicionados é um deles.

Acreditamos que o uso de *über* denotando temática e, em alguns casos o sentido causal, nos quais funciona como a preposição exigida pelo verbo, não ocorra aleatoriamente, mas que com o passar do tempo, a preposição *über* foi selecionada por esses verbos e através da força pragmática se fixou na rede semântica desta preposição (BERNARDINO, 2012, p. 122).

Bellavia (2007) trata a ocorrência de *über* como temática ou causal sob o aspecto metafórico, ou seja, esse sentido foi metaforizado a partir do significado central ‘acima/sobre’. Todavia, Bernardino (2012) chama a atenção para o fato de que a preposição não é o único elemento determinante na sentença para que o interlocutor possa interpretá-la. “Todos os elementos de uma frase, mais a interpretação auxiliada pelo conhecimento enciclopédico, é que são responsáveis pelo entendimento completo da frase” (BERNADINO, 2012, p. 121). Assim, não podemos assegurar que o uso de *über* em um objeto preposicionado, como no exemplo supracitado *sich über etwas streiten*, será facilmente recuperado por falantes ou aprendizes como um sentido metaforizado a partir do esquema imagético (I), como propõe Bellavia (2007).

De qualquer forma, a rede de significados é uma oportunidade para o aprendiz de DaF ter uma visão geral de todos os possíveis usos e significados da preposição *über*. Para Bellavia (2009, p. 96), a explicação didática da relação entre os esquemas, ao invés de isolá-los, facilita o entendimento do aprendiz sobre os diferentes usos espaciais (concretos) dessa preposição, além de possibilitar o aprendizado de usos mais metafóricos (abstratos) a partir da associação com os esquemas imagéticos. A seguir, discutiremos melhor como a LC pode ser aplicada ao aprendizado de LE, focando especialmente nas vantagens de se empregar esquemas imagéticos para o ensino de preposições.

## CAPÍTULO 3

---

### Linguística Cognitiva e o Ensino de Línguas Estrangeiras (LE)

#### 3.1 Breve histórico dos métodos e abordagens para o ensino de LE

Cerca de 60 por cento da população mundial é multilíngue. Bilíngues e os multilíngues não são, portanto, uma exceção. Com isso, tanto o aprendizado quanto o ensino de LE constituem uma prática importante, bem como o estudo dessas práticas. Segundo Richards e Rodgers (2001), as mudanças históricas nos métodos de ensino refletem as modificações de objetivos dos aprendizes com relação ao uso da L2 (Segunda língua), como a necessidade de se atingir um alto nível de proficiência oral, ao invés de apenas ler e compreender textos escritos. Além disso, os métodos de ensino refletem as mudanças teóricas no que diz respeito ao funcionamento e aprendizado das línguas.

O estudo da gramática e da retórica do latim clássico e, em menor extensão, do grego clássico se tornaram o modelo de ensino para LE desde o século XVI até o século XIX, como matéria obrigatória das escolas (RICHARDS e RODGERS, 2001). Esse modelo, primeiramente conhecido nos EUA como o método prussiano por ser considerado fruto do modelo de ensino alemão, foi denominado método da gramática-tradução ou método clássico.

De acordo com seus postulados, docentes não precisavam ter domínio oral da língua, pois o ensino era feito por meio da língua materna; era necessário apenas ter conhecimento de regras e exceções gramaticais. A aprendizagem previa conhecer essas regras para construir frases. Memorizavam-se listas de palavras e faziam-se exercícios de tradução e versão. O livro didático tinha papel central no ensino, cujo foco era a escrita (MICOLLI, 2013, p.98).

O método gramática-tradução dominou as escolas da Europa entre 1860 e 1940, mas sua influência, segundo Richards e Rodgers (2001), ainda pode ser vista, até os dias de hoje, no modelo de ensino de línguas em universidades.

Entretanto, ainda no século XIX, linguistas como o inglês Prendergast e o francês Gouin sugeriram que o ensino de LE deveria se basear no aprendizado da língua materna observado nas crianças (RICHARDS e RODGERS, 2001). Esses estudos serviram de base para o inglês, o alemão e o francês liderarem o Movimento da Reforma na linguística a partir de 1880. Frutos desse movimento foram a criação do Método Natural e, mais tarde, do

Método Direto. Os parâmetros principais do Método Direto são: (a) o uso exclusivo da L2 em aula; (b) ensino apenas de vocabulários e sentenças da língua cotidiana; (c) vocabulário concreto era ensinado através de objetos, imagens e gestos, enquanto que o vocabulário abstrato era ensinado através de associação de ideias; (d) ênfase na acurácia de pronúncia e gramática; e (e) a gramática era ensinada indutivamente. Apesar de seu declínio na década de vinte, o maior legado do Método Direto foi a noção de método em si, adotada a partir daí como um parâmetro para a adoção de um modelo de ensino mais sistemático.

Segundo Richards e Rodgers (2001), métodos subsequentes começaram a surgir na Europa nas décadas de 50 e 60, como a Abordagem Oral e o Ensino Estrutural-Situacional na Inglaterra, como base, alguns em aspectos do Método Direto (o ensino indutivo de gramática e o uso constante da L2 em sala), porém influenciados pelo estruturalismo inglês.

O ensino estrutural-situacional prioriza a língua estrangeira, em detrimento da materna, que deve ser, preferencialmente, esquecida. No ensino, adota a sequência de procedimentos conhecida como Apresentação, Prática e Produção (APP), pela qual se apresenta a estrutura trabalhada, seguida de atividades pedagógicas que permitam ao estudante praticar essa estrutura, preparando-os para produção – momento em que criam situações para que o aluno faça uso do que aprendeu (MICOLLI, 2013, p. 99).

É nessa fase que se começa a usar os *drills*, atividades em que o aluno deve sempre repetir frases ditas pelo professor como forma de atingir máxima acurácia em gramática e pronúncia.

Nesse mesmo período, desenvolve-se nos EUA o método conhecido até hoje como Audiolingual. O impulso principal para a criação desse novo método foi a entrada dos EUA para a Segunda Guerra Mundial, visto que soldados americanos precisavam alcançar proficiência conversacional em várias línguas como Alemão, Francês, Italiano, Chinês e Japonês e esse objetivo não era o foco de escolas americanas de língua (RICHARDS; RODGERS, 2001). A base teórica do Método Audiolingual são os estudos da psicologia behaviorista e da linguística estruturalista americana, e sua proposta de ensino foi revolucionária na época. Brooks (1964 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001) explica que o Método Audiolingual tem dois objetivos. Em curto prazo, o aprendiz deve focar na prática da compreensão oral por meio de áudios e obter acurácia na pronúncia. Em longo prazo, o objetivo é alcançar uma proficiência igual ao falante nativo.

Uma aula típica do Método Audiolingual começa com a apresentação de diálogo em frases repetidas, primeiro em coro e depois individualmente. A seguir, em alguns modelos de sentenças há substituição de palavras, para expansão de vocabulário e internalização de estruturas, por meio de mais repetição (MICOLLI, 2013, p. 99).

Características principais desse método é a aprendizagem via repetição (*drills*), proibição do uso da L1 (Primeira língua) em aula e ênfase na acurácia, sendo que erros eram vistos como prejudiciais.

Uma ruptura com esses métodos de ensino só veio na década de 80 com a Abordagem Comunicativa. A teoria de Hymes sobre competência comunicativa (em analogia aos conceitos de ‘competência’ e ‘desempenho’ de Chomsky) motivaram os linguistas funcionalistas a defenderem um modelo de ensino para LE que envolvesse aspectos funcionais e comunicativos da língua (MICOLLI, 2013). De acordo com Hymes (1972, *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 159), competência comunicativa é tudo que o falante precisa saber para ser comunicativamente competente naquela comunidade linguística. Portanto, ao adquirir competência comunicativa em uma língua, o falante adquire conhecimento e habilidade no uso dessa língua com relação ao grau de formalidade, possibilidade de uso de acordo com o contexto e função linguística.

Entretanto, para Richards e Rodgers (2001, p. 154), a principal diferença do ensino comunicativo de línguas para os métodos anteriores é que essa abordagem não adota nenhum autor, estudo ou modelo linguístico como autoridade teórica. Ela simplesmente integra aspectos gramaticais e funcionalistas ao ensino da língua. Os objetivos da Abordagem Comunicativa são o desenvolvimento da competência comunicativa através de estratégias didáticas que envolvam as quatro habilidades comunicativas: escrita, fala, escuta e leitura. Sendo assim, não há um roteiro fixo para as aulas ou materiais, pois vários modelos podem ser considerados parte integrante da Abordagem Comunicativa, como o Ensino por Disciplinas e o Ensino por Tarefas.

### 3.2 Contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino de Línguas Estrangeiras

Igualmente às outras vertentes da linguística teórica, a LC passou também a contribuir para a Linguística Aplicada. A Gramática Cognitiva de Langacker (1987, 1991), ao lado da TMC de Lakoff e Johnson (1980), são as duas mais importantes bases teóricas para a aplicação da LC ao ensino de LE. Para Pütz (2007, p.1143), “a Linguística Cognitiva

corroborar fortemente o papel da consciência na aprendizagem de línguas, ao mesmo tempo em que enfatiza outros princípios linguístico-cognitivos, tais como a noção de imaginário e regras na Gramática Cognitiva” (tradução nossa).<sup>27</sup>

Uma das primeiras contribuições para a pesquisa em ensino de LE com base na LC foi o estudo de Dirven (1989) sobre os verbos modais na língua inglesa. O estudo de Low (1988 *apud* PÜTZ, 2007) também preconiza a aplicação da teoria da metáfora conceitual ao ensino de língua. Ela aborda as funções de metáfora no uso da linguagem e as implicações pedagógicas para a elaboração de materiais didáticos. Porém, a contribuição mais importante acerca das implicações da LC para a aprendizagem de LE é dada por Radden (1994 *apud* PÜTZ, 2007), que discute a importância dos esquemas imagéticos e metáforas conceituais como forma de explicitar para o aluno a coerência sistemática das expressões metafóricas no uso da linguagem. O foco de sua reivindicação é a ideia de que uma parte considerável do léxico tem motivação icônica (esquemática) e, portanto, é cognitivamente mais fácil para o aprendiz de LE entender esses itens lexicais.

Bellavia (2007) também ressalta as vantagens da abordagem da LC em relação ao ensino de estruturas gramaticais, como as preposições. A autora explica que para os gramáticos tradicionais, palavras vistas como essencialmente funcionais, exemplo as preposições, não apresentam nenhum significado em si e, conseqüentemente, seu ensino é baseado em regras arbitrárias. Em contrapartida, Bellavia (2007, p. 100) afirma que o conhecimento dos princípios cognitivos que regulam a estrutura semântica da língua possibilita ao aprendiz ter contato com um número mais restrito de regras que poderão ser utilizadas em um maior número de fenômenos linguísticos. Isto é, aprender uma LE por meio do entendimento de seus princípios cognitivos permite ao aprendiz entender um grande número de estruturas com um menor conjunto de regras, o que facilita seu aprendizado.

Da mesma maneira, Littlemore (2006) destaca a centralidade de significado (significado prototípico) como um conceito importante da LC, pois todo item lexical tem em sua origem da língua um significado. Com o passar dos anos, esse item pode ser ‘gramaticalizado’, ou seja, ele ganha um aspecto mais funcional/estrutural e seu conceito original passa a ser despercebido pelo falante nativo. Porém, para um aprendiz de língua estrangeira que está exposto a vários padrões de gramaticalização, a relação desses itens lexicais com seus significados originais se torna muitas vezes visível.

---

<sup>27</sup> Cognitive Linguistics can only strongly support the role of consciousness in language learning, at the same time emphasizing other cognitive linguistic principles such as the notion of imagery and rules in Cognitive Grammar.

Uma das contribuições que a Linguística Cognitiva faz à pesquisa em ensino e aprendizagem de L2 é sugerir formas para que as relações entre as expressões gramaticais e seus significados lexicais originais se tornem mais visíveis na aula de língua e assim melhorar a aprendizagem e a memorização desses itens. Esse processo incentiva os alunos a explorar os significados mais profundos de itens gramaticais e a pensar sobre o porquê de a língua-alvo expressar as coisas do jeito que faz (LITTLEMORE, 2009, p. 3, tradução nossa).<sup>28</sup>

Segundo Boers e Lindstromberg (2008), mesmo que a importância da aquisição de vocabulário já seja defendida desde meados dos anos 80 pelos teóricos da área de aquisição de L2, não se discutia até então a relevância de um ensino mais explícito desse vocabulário.

Ao invés disso, tem-se assumido que os alunos de L2 aprendem a maioria de seu novo vocabulário de forma incidental, o que, aliás, é muito parecido com a forma que crianças pequenas adquirem o vocabulário em sua L1 e que, portanto, a melhor maneira de os professores promoverem a aprendizagem de vocabulário é incentivar os alunos a usar sua capacidade preexistente para inferir significados de palavras a partir do contexto e dos significados de morfemas constituintes. Nos casos em que tal inferência falha, espera-se muitas vezes que os alunos simplesmente tolerem a incerteza e esperem que as palavras não adivinhadas apareçam novamente em um contexto mais rico. O pressuposto subjacente aqui é que a não recorrência de uma palavra desconhecida sugere que ela é pouco frequente para ser aprendida (BOERS; LINDSTROMBERG, 2008, p. 5, tradução nossa).<sup>29</sup>

Portanto, os autores defendem o ensino de vocabulário a partir da motivação cognitiva de seus significados prototípicos e metafóricos como forma de se atingir níveis mais proficientes de LE, especialmente para itens lexicais menos frequentes.

No campo de ensino de preposições e verbos frasais, estudos empíricos têm sido realizados para comprovar a eficiência de uma abordagem cognitiva. Kövecses (2001) realizou um experimento informal sobre verbos frasais no inglês que continham as partículas adverbiais *up* e *down*, as quais expressam não só a ideia de direção, mas também as metáforas conceptuais MORE IS UP (MAIS ESTÁ EM CIMA) e LESS IS DOWN (MENOS ESTÁ EM BAIXO). Os sujeitos, 30 adultos húngaros aprendizes de inglês como LE no nível intermediário, foram divididos em dois grupos, A e B, com 15 sujeitos cada grupo. A tarefa era completar verbos frasais de 20 sentenças com as partículas adverbiais correspondentes (*up* e *down*). Esses

<sup>28</sup> One of the contributions that cognitive linguistics makes to second language learning and teaching is to suggest ways in which the relationships between grammatical expressions and their original lexical meanings can be made apparent in the language classroom to enhance learning and memorization. This process encourages learners to explore the deeper meanings of grammatical items, and to think about why the target language expresses things the way it does.

<sup>29</sup> Instead, it has generally been assumed that FL learners pick up most of their new words and expressions incidentally, much like small children acquire the vocabulary of their L1 and that, therefore, the best way for teachers to promote vocabulary learning is to encourage learners to deploy their preexisting ability to infer word meanings from context and from the meanings of constituent morphemes. In cases where such inferencing fails, students have often been expected simply to tolerate the vagueness and wait for unguessed words to turn up again in richer context. An underlying assumption here is that the non-recurrence of an unguessed word suggests it is too infrequent to be worth learning anyway.

verbos eram totalmente desconhecidos por eles antes do experimento. Nos dois grupos, os sujeitos tiveram acesso à tradução e explicação dos dez primeiros verbos frasais. Eles também tiveram 15 minutos para memorizarem esses verbos. Porém, no grupo B, os verbos frasais estavam agrupados de acordo com as metáforas conceituais que eles expressam. As sentenças foram divididas em dois casos (sentenças de 1 a 10 – aprendizado mediado por memorização; sentenças 11 a 20 – aprendizado sem a mediação de memorização) para que se fosse possível determinar se os acertos foram motivados pela memorização dos verbos ou se as metáforas influenciaram nos resultados positivos. No primeiro caso, não foi possível dizer se foi a memorização ou a metáfora que motivou os acertos. Já no segundo caso, os resultados mostraram que o percentual de acerto foi bem maior no grupo B (77.33% contra apenas 52.66% do grupo A), sugerindo que o conhecimento da motivação metafórica tem um papel importante nesse tipo de atividade. Apesar de os dados obtidos não terem sido tratados com rigor estatisticamente, Kövecses (2001) afirma que eles foram suficientemente interessantes para mostrar o papel da metáfora no aprendizado de verbos frasais.

Roche e Scheller (2004), por exemplo, estudaram a eficácia do emprego de conceitos cognitivos para o ensino de gramática em DaF. Com a ajuda de um programa de computador, foram produzidos vídeos para o ensino de estruturas gramaticais como as *Wechselpräpositionen*, o pronome neutro *es* e a formação de palavras. O experimento foi realizado com onze alunos do nível médio do curso de DaF em um centro de línguas em Munique. Os alunos foram divididos em um grupo de teste e outro de controle. No teste realizado com as *Wechselpräpositionen*, por exemplo, o grupo de teste mostrou um leve aumento no número de acertos na fase pós-teste, enquanto o grupo de controle mostrou uma queda no número de acertos, principalmente nas situações em que apesar de o verbo denotar movimento, o caso a ser usado é o dativo. Como já mostramos no Capítulo 2, esse caso só é resolvido se os alunos entenderem que apesar de haver deslocamento do TR, este não ultrapassa os limites do LM. Roche e Scheller (2004) explicam que essa característica, típica de algumas preposições alemãs, é um desafio para alunos de DaF, mas pode ser facilmente ilustrada através de animações, o que explicaria o bom desempenho do grupo de teste. Ademais, uma pesquisa com os sujeitos ao final dos experimentos revelou que todos eles avaliaram o uso das animações como “muito bom” para o aprendizado.

Scheller (2008) desenvolveu um programa para ajudar aprendizes dos níveis A1 a B1, do Quadro Comum Europeu de Referência para línguas,<sup>30</sup> a aprenderem as

<sup>30</sup> O Quadro Comum Europeu de Referência para línguas foi estabelecido pela União Europeia como forma de padronizar o ensino e a avaliação das habilidades de falantes estrangeiros das línguas oficiais nos países que

*Wechselpräpositionen* a partir da estratégia cognitiva de ultrapassagem de um limite. Esse programa foi posteriormente utilizado por Grass (2013), juntamente com o sistema HIMATT, para testar a influência desse método na representação de modelos mentais<sup>31</sup> em alunos de uma escola em Munique, filhos de pais imigrantes que participavam de um programa para melhorarem suas habilidades linguísticas em alemão. O estudo revelou que o uso de animações com base em estratégias cognitivas provoca uma mudança substancial nos modelos mentais referentes ao uso dos casos dativo e acusativo com as *Wechselpräpositionen*.

32



FIGURA 19 - Mudança no modelo mental de um aprendiz após usar um programa para ensino de *Wechselpräpositionen* com base em estratégias cognitivas  
Fonte: GRASS, 2013, p. 104.

Contudo, esses estudos têm tido pouco aprofundamento nos materiais didáticos para ensino de LE, bem como nos manuais sobre métodos e abordagens de ensino e suas respectivas teorias de base. Apenas poucos exemplos estão disponíveis, como o manual de Puchta e Williams (2011) para o ensino de estratégias cognitivas para crianças de 6 a 12 anos. Alguns dos conceitos utilizados são as categorias conceituais para o ensino de vocabulário. Em um exercício, as crianças devem separar os veículos de transporte de acordo com o seu meio de locomoção, como mostra a FIG. 20. Esse tipo de categorização lembra o conceito de prototipicidade Langacker (1987 *apud* PÜTZ, 2007) em que um protótipo é uma categoria com graus de adesão baseados em graus de similaridade.

integram esse bloco. Ele é composto por seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, sendo A1 iniciante e C2 o mais proficiente.

<sup>31</sup> Modelo gráfico em que as relações lógico-semânticas de um conceito são representadas.

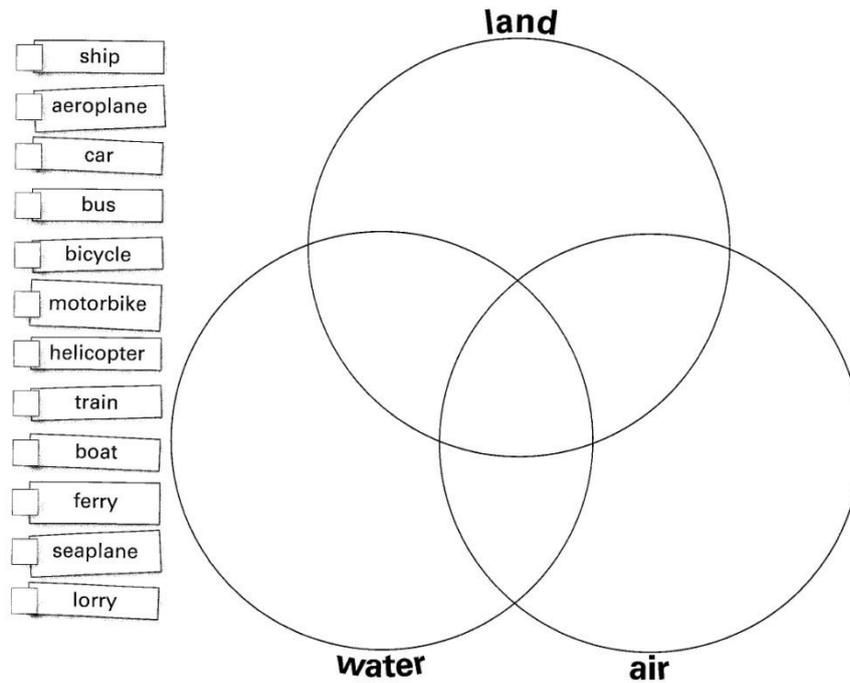
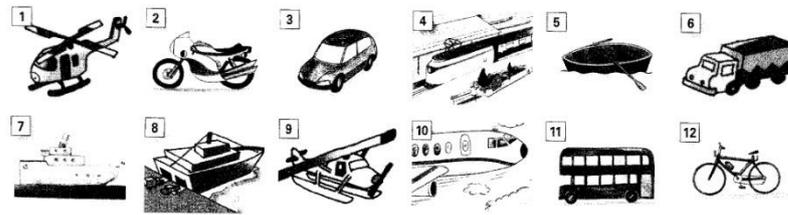
<sup>32</sup> Tradução:

Figura à esquerda: acusativo >> *Wechselpräpositionen* >> dativo

Figura à direita, acima: *Wechselpräpositionen* >> dativo >>> se >>>> estiver dentro do círculo.

Figura à direita, abaixo: *Wechselpräpositionen* >> acusativo >>> se >>>> atravessar um limite.

- 1 Some vehicles travel on land. Some travel on water. Some travel in the air. Look at the pictures and write the correct number next to the words below.



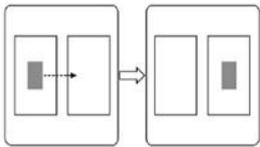
- 2 Write the vehicle names inside the correct circle. Some might belong to more than one circle.
- 3 Now think of some more vehicles and write them in the correct circles.

FIGURA 20 - Exercício com base em categorias conceituais  
Fonte: PUCHTA; WILLIAMS, 2011, p. 42.

O manual elaborado por Rudzka-Ostyn (2003) é um bom exemplo para ensino de verbos frasais do inglês com base em esquemas imagéticos. Esse manual tem um formato semelhante às gramáticas de exercícios especializadas para o ensino de LE, porém traz como explicação teórica os aspectos cognitivo-semânticos das partículas (preposições) que formam esses verbos frasais, apresentando para cada significado o esquema imagético correspondente, como mostra a FIG. 21. Assim, o sentido tem como foco o significado que aquela partícula traz aos diferentes tipos de verbos, diferentemente das abordagens tradicionais que costumam apresentar o verbo + partícula como sendo uma espécie de *chunk*, cujo significado é arbitrário. Os materiais didáticos mais tradicionais também trazem algumas ilustrações para o ensino de preposições de lugar e movimento, que podem ser associadas ao conceito de

esquemas imagéticos (uma análise mais detalhada é mostrada na próxima seção). Entretanto, elas estão sempre restritas ao nível básico. Outro recurso que também emprega conceitos cognitivos são as músicas para o ensino de inglês para crianças. As canções normalmente cantadas em sala de aula são acompanhadas por gestos e movimentos corporais que transmitem o significado das palavras.

**1.5 OUT: states/situations are containers**



As pointed out in the introduction, we can often only talk about abstract entities or relations in concrete terms. This applies to the domains of *time, emotions, thoughts, language, social relations*. This also explains why we necessarily make a container of *any state or situation* in which an object (person or thing) may be. Therefore, *states of existence, work, duty, knowledge, consciousness or awareness, possession, accessibility, visibility, etc.* are seen as entities with boundaries around them, i.e. as containers. For similar perceptions of phrasal verbs as containers, cf. *in, into*.

We can therefore establish the following general principle:

The STATE of	with OUT
EXISTENCE BEING CONSCIOUS BEING KNOWN BEING REMEMBERED BEING VISIBLE BEING USED BEING IN ONE'S POSSESSION BEING POSSIBLE	CEASES TO EXIST CEASES TO BE CONSCIOUS CEASES TO BE KNOWN CEASES TO BE REMEMBERED CEASES TO BE VISIBLE CEASES TO BE USED CEASES TO BE POSSESSION CEASES TO BE POSSIBLE

→

*are out of – blot ... out of – hammered out/talked out – knocked out – put ... out – ran out of – talk ... out of – talked ... out of/tricked ... out of – went out – went out of – wiped out – worn out*

- 1 As our friends ... .. time and money, they couldn't visit London. r.....
- 2 During World War II the Nazis nearly ... .. the Jews. w.....
- 3 In the third round the heavyweight champion was ... .. kn.....
- 4 The anaesthetic ... her ... for several hours. p.....
- 5 Straw hats ... .. fashion nowadays. a.....
- 6 This expression ... .. use a long time ago. w.....
- 7 Suddenly there was an explosion and all the lights w... .. w.....
- 8 We often try to ... unpleasant events ... .. our memory. bl.....
- 9 You need new shoes: these are completely ... .. t.....
- 10 She managed to ... him ... .. this stupid project. t.....
- 11 It is high time the two parties ... .. their differences and made peace. h..... /t.....
- 12 The cunning salesman .../... the old little lady ... .. her savings. t..... /tr.....

**Glosses:** *1 got short of/had too little time left – 2 almost completely destroyed, killed – 4 made her lose consciousness, made her faint – 5 are no longer 'in' or popular – 8 blot out: forget about them, remove from memory, the way you blot a spot of ink out of a sheet of paper – 9 they are so used that they cannot be worn any more – 10 she succeeded in changing his mind – 11 try very hard to settle their problems and make them cease – 12 cunning: clever at telling lies, at deceiving; talked out/tricked out: persuaded the lady by lies and false promises to give him her savings (the money she had saved)*

In groups or pairs, and on top of the other more basic activities (p. VIII), explain/justify the use of out.

Ex. 1 Time/money were no longer in their possession, they ran/were out of their possession (viewed as a container)  
 2 Due to the action of the Nazis the Jews almost ceased to exist; they were nearly wiped out of existence

FIGURA 21 - Exercício sobre verbos frasais com base em esquemas imagéticos  
 Fonte: RUDZKA-OSTYN, 2003, p. 22-23.

Além disso, alguns autores apontam para o fato de que os conceitos da LC talvez não sejam apropriados a todos os perfis de alunos e professores, nem a todos os contextos de aprendizagem. Bellavia (2007), por exemplo, sugere que sua proposta didática para o ensino da preposição *über* teria melhor recepção entre alunos que demonstrassem interesse em refletir sobre a língua estudada. Boers e Lindstromberg (2008) também acreditam que a empregabilidade desse tipo de abordagem está atrelada ao perfil do aprendiz de LE.

Talvez, nem todos os alunos sejam igualmente suscetíveis à eficácia da didática inspirada pela LC. Uma variável pode ser a aptidão e motivação afetiva. Por exemplo, podemos hipotetizar que estudantes universitários de Letras são mais propensos a gostarem de explicações sobre a motivação linguística do que estudantes de outras áreas. Eles também podem estar mais dispostos a pesquisar os

significados, em vez de depender da ajuda do professor (ou do livro) (BOERS; LINDSTROMBERG, 2008, p. 41, tradução nossa).<sup>33</sup>

Condon (2008, p. 153) concluiu, após um estudo empírico sobre o ensino de verbos frasais em inglês, que o uso de estratégias cognitivas é eficaz para a aprendizagem desses verbos e que as estratégias cognitivas podem ser aplicadas juntamente com estratégias didáticas já estabelecidas. No entanto, a autora enfatiza que o sucesso do uso de conceitos da LC no ensino de L2 depende do nível de investimento cognitivo por parte dos alunos, uma exigência que de forma alguma pode ser pressuposta pelo professor.

### 3.3 Preposições e esquemas imagéticos em materiais didáticos de DaF

Iremos mostrar nessa seção como é possível incrementar o ensino de preposições em alemão com conceitos da LC através do emprego de imagens que ilustram o significado das preposições. Em um estudo sobre como trazer a polissemia das preposições para sala de aula no Brasil a partir de uma perspectiva cognitiva, Schröder, Araújo Filho e Barbosa (2014) demonstram como algumas gramáticas e livros didáticos já vêm incorporando nas últimas décadas o uso de imagens para introduzir o significado de algumas preposições locais e direcionais. Essas imagens legitimam o conceito de esquema imagético defendido pelos linguistas cognitivos.

O livro *Moment Mal*<sup>34</sup>, como mostra o estudo, utiliza ilustrações para explicitar o conteúdo semântico de algumas preposições. A escolha das preposições que serão trabalhadas está atrelada ao assunto de cada lição. Na unidade em que as *Wechselpräpositionen* são trabalhadas, ilustrações complementam a explicação gramatical e os exemplos tirados de textos anteriores, como mostra a FIG. 22.

---

<sup>33</sup> Not all learners may be equally susceptible to the effectiveness of CL inspired pedagogy. One variable may be aptitude and affective motivation. For example, we may hypothesise that language majors are more likely to be appreciative of explanations concerning linguistic motivation than nonlanguage majors. They may also be more willing to engage in quests for meaning instead of relying on the teacher's (or handbook's) input.

<sup>34</sup> MÜLLER *et al.* (1999).

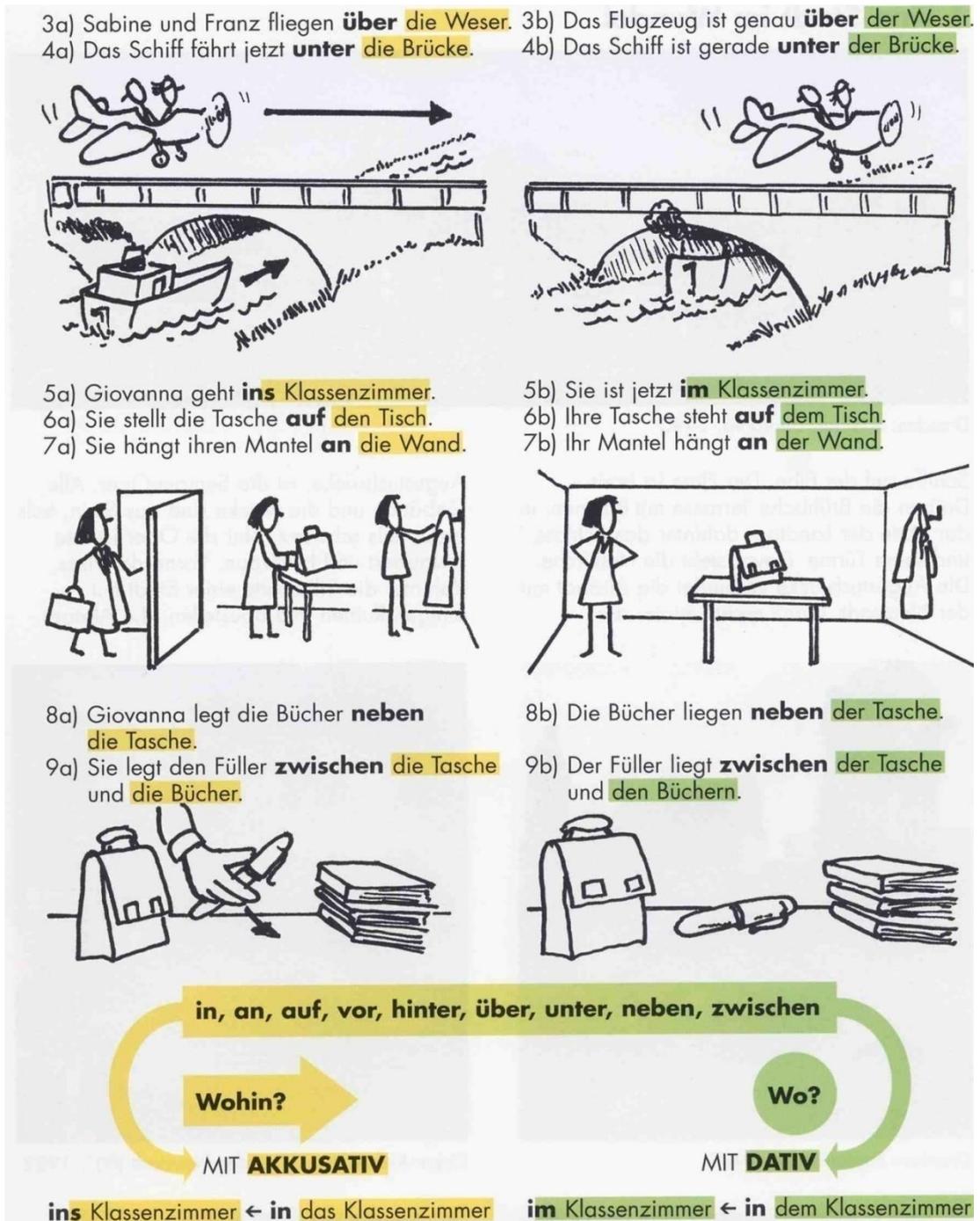


FIGURA 22 - Figuras para ilustrar as *Wechselpräpositionen*  
 Fonte: MÜLLER *et al.*, 1999, p. 71.

Outro exemplo do emprego de imagens para o ensino de significados preposicionais pode ser encontrado na gramática *Übungsgrammatik Klipp und Klar*.<sup>35</sup> Além da explicação sintática, ilustrações são utilizadas para representar o significado de cada preposição, como mostra a FIG. 23. Essas ilustrações configuram uma abstração do esquema imagético de cada

<sup>35</sup> FANDRYCH; TALLOWITZ (2000).

preposição, representando seu significado mais prototípico. Entretanto, algumas sentenças são utilizadas ao lado das ilustrações como forma de contextualizar o uso dessas preposições, o que indica uma forte influência da abordagem comunicativa.

LOKALE PRÄPOSITIONEN		
in	 in der Schüssel  in der Kiste  im Regal	Klaus und Martin sind schon <b>im Bett</b> . (= liegen) Das Buch steht <b>im Regal</b> . Eva ist <b>in der Schule</b> . Der Schlüssel steckt <b>im Schloss</b> .
auf	 auf dem Tisch  auf dem Berg	Das Obst steht <b>auf dem Tisch</b> . Das Kind spielt <b>auf der Straße</b> . 
unter	 unter dem Regal  unter Menschen	Der Ball liegt <b>unter dem Regal</b> . Endlich bin ich wieder <b>unter Menschen</b> (= nicht allein).
über	 über dem Tisch	Die Lampe hängt <b>über dem Tisch</b> . Das Buch steht im Regal <b>über dem Fernseher</b> .
an	 an der Wand  am Fenster	Der Mantel hängt <b>am Haken</b> . Ich sitze <b>am Schreibtisch</b> . Sie sitzt <b>an ihrer Magisterarbeit</b> . Sie steht oft <b>am Fenster</b> und schaut hinaus.

FIGURA 23 - Sistematização das preposições de lugar  
Fonte: FANDRYCH; TALLOWITZ, 2000, p. 56.

Contudo, ilustrações não são usadas na unidade seguinte para introduzir as *Wechselpräpositionen*. Ao invés de ilustrações, são oferecidas apenas explicações gramaticalmente tradicionais, isto é, a relação entre os pronomes interrogativos *onde* (*wo*) e *para onde* (*wohin*) e os casos dativo e acusativo, como mostra a FIG. 24.

Wohin?	an auf in neben zwischen vor	Substantiv oder Pronomen im Akkusativ
Wo?	hinter über unter	Substantiv oder Pronomen im Dativ

FIGURA 24 - Esquematização das *Wechselpräpositionen*  
Fonte: FANDRYCH; TALLOWITZ, 2000, p. 60.

A mesma abordagem das preposições de lugar também foi encontrada na Lição 11 do segundo volume da série *Schritte International*.<sup>36</sup> Para os autores, a ilustração das preposições de lugar (representadas por pontos em relação a um cubo amarelo) facilitam o entendimento do aprendiz e ajudam a guiá-lo durante o exercício.

<sup>36</sup> NIEBISCH *et al.* (2007).

**B2** Sehen Sie das Bild an und ordnen Sie zu.

- |           |                  |          |                                     |
|-----------|------------------|----------|-------------------------------------|
| <u>1</u>  | Die Bank ist     | <u>a</u> | an der Bushaltestelle.              |
| <u>2</u>  | Das Auto steht   | <u>b</u> | auf dem Parkplatz.                  |
| <u>3</u>  | Der Bus steht    | <u>c</u> | hinter der Post.                    |
| <u>4</u>  | Das Flugzeug ist | <u>d</u> | in der Schule.                      |
| <u>5</u>  | Die Kinder sind  | <u>e</u> | neben der Post.                     |
| <u>6</u>  | Der Lkw steht    | <u>f</u> | über der Stadt.                     |
| <u>7</u>  | Das Hotel ist    | <u>g</u> | unter den Häusern.                  |
| <u>8</u>  | Die Post liegt   | <u>h</u> | vor dem Krankenhaus.                |
| <u>9</u>  | Die U-Bahn fährt | <u>i</u> | zwischen der Bank und der Apotheke. |
| <u>10</u> | Die Leute sitzen | <u>j</u> | an der Ampel.                       |
| <u>11</u> | Der Mann wartet  | <u>k</u> | im Bus.                             |

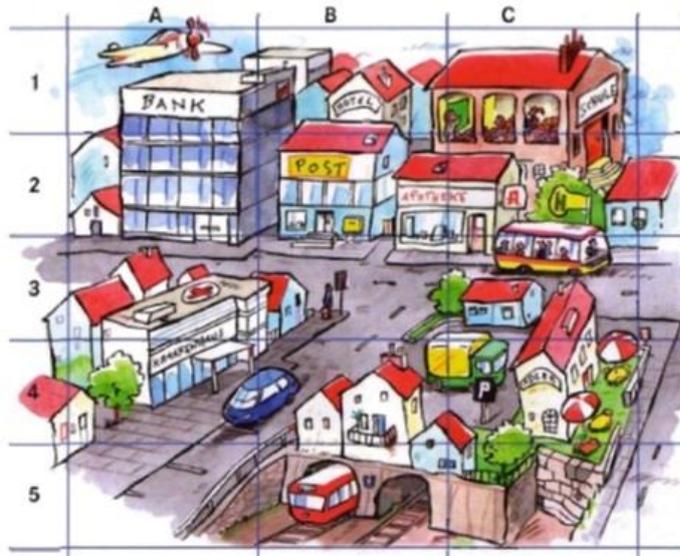
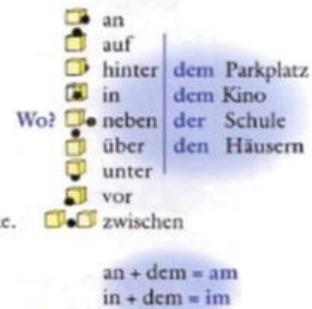


FIGURA 25 - Exercício para as preposições de lugar  
Fonte: NIEBISCH *et al.*, 2007, p. 41.

Como se pode perceber na FIG. 25, o cubo é representado sempre da mesma forma, assim como o ponto preto, que apenas muda sua posição. Esse tipo de ilustração pode ser considerado uma leitura didática simples, mas eficaz, do esquema imagético de cada preposição. Na ilustração da preposição *über*, fica claro a relação com o esquema imagético (I) proposto por Bellavia (2007), no qual o cubo amarelo é o LM e o ponto preto o TR que representa a preposição, conforme mostra a FIG. 26.

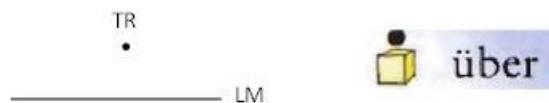


FIGURA 26 - Relação entre o esquema imagético (I) e a ilustração didática para *über*  
Fonte: NIEBISCH *et al.*, 2007, p. 41.

Dessa forma, é nítido para o aprendiz o significado da preposição *über* e seu uso nesse contexto linguístico, facilitando o cumprimento da tarefa que é de localizar coisas e locais na figura da cidade representada no exercício. Para mais, o uso desse tipo de recurso visual exige pouca interferência do professor, deixando que o aprendiz aprenda o vocabulário e estrutura de forma natural e indutiva,<sup>37</sup> sem a necessidade de uma explicação descritiva do uso/significado da preposição, e até mesmo, sem necessidade de tradução.

É interessante perceber que o exercício oferece um exemplo da preposição *über* que pode ser facilmente questionado ou mal interpretado pelo aprendiz. Na sentença *das Flugzeug ist über der Stadt*, o verbo *ist* foi provavelmente escolhido para facilitar a diferenciação entre as estruturas *über* + dativo, que é sempre retratado pela ausência de movimento, e *über* + acusativo, que é sempre ensinado com verbos de movimento. Porém, de acordo com Bellavia (2007), a estrutura *über* + dativo é utilizada com verbos de movimento quando o TR não ultrapassa os limites do LM. Esse uso é representado pelo esquema imagético dois da rede semântica de *über*.

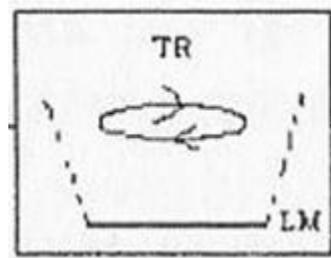


FIGURA 27 - Esquema (II): *das Flugzeug fliegt über der Stadt*  
Fonte: BELLAVIA, 2007, p. 95.

Como já mostramos anteriormente, o esquema (II) é uma derivação do esquema (I). Portanto, o professor poderia chamar a atenção do aprendiz para o fato de que *über* + dativo pode ser usado não somente em situações com ausência de movimento (o TR é estático em relação ao LM – esquema (I)), mas também em situações nas quais há movimento, desde que o TR não ultrapasse os limites do LM (esquema (II)). Valer-se dos esquemas imagéticos de *über* propostos por Bellavia (2007) seria de extrema importância para o professor nesse exemplo em particular, pois evitaria futuras confusões com o uso de *über* + acusativo (ícone

<sup>37</sup> “Ensinar gramática pelo método dedutivo significa explicar as regras ao aluno e dar exemplos; pelo método indutivo, o professor oferece os exemplos e deixa os alunos descobrirem as regras através de análise.” (GOMES, 2007, p.172).

III), principalmente porque esse emprego não é abordado durante a lição, nem na referência gramatical ao final.

Outros exemplos de usos de imagens que podem dificultar o entendimento e a ampliação do significado prototípico das preposições podem ser vistos nos livros *Studio D-A1*<sup>38</sup> e *Ideen 1*.<sup>39</sup> No livro *Studio D-A1*, um esquema em 3D representa as ruas no centro de Berlim e ilustra o uso das preposições *bis*, *durch*, *geradeaus*<sup>40</sup> e *über*, de forma que o aprendiz possa praticar formas de pedir e informar direções em uma tarefa de comunicação oral. Conforme mostra a FIG. 28, a representação de *über* proposta pelo livro é semelhante ao esquema imagético (IV) de Bellavia (2007), que tem o sentido de ‘atravessar de um lado para outro’.

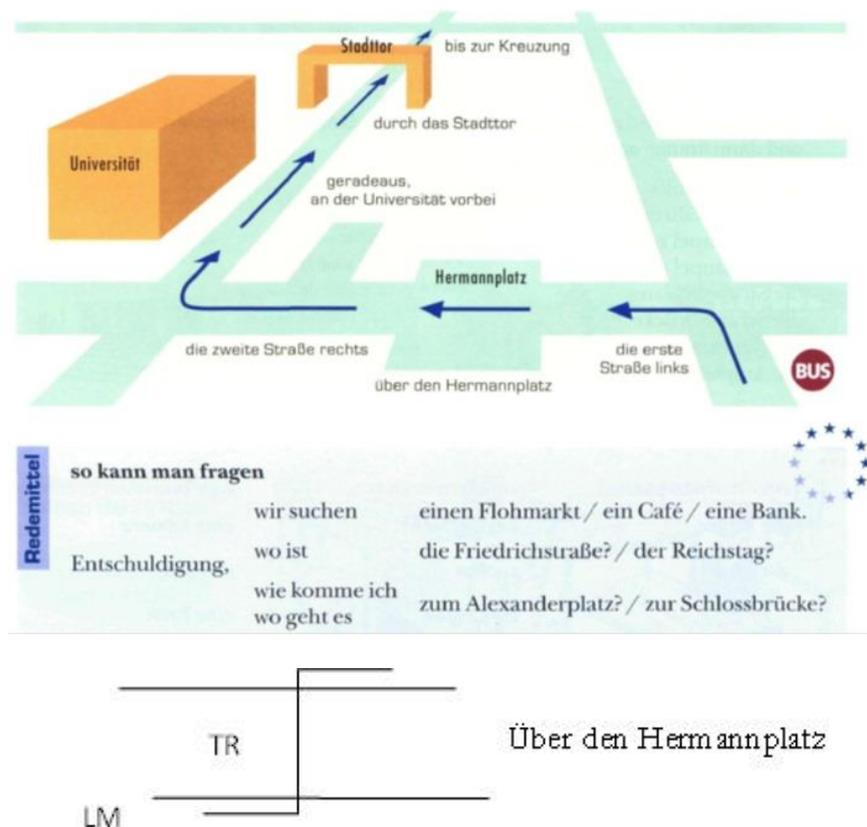


FIGURA 28 - Proposta para o estudo das preposições de direção no livro *Studio D (A1)* em comparação com o Ícone VI da rede semântica da preposição *über*  
 Fonte: BAYERLEIN *et al.*, 2007, p. 129.

Já o livro *Ideen 1* apresenta uma ilustração genérica de uma ponte que liga as margens de um rio, mostra a FIG. 29. Meios de transporte, como um carro e um avião, servem de

<sup>38</sup> BAYERLEIN *et al.* (2007).

<sup>39</sup> KRENN; WILFIRED; PUCHTA (2010).

<sup>40</sup> Respectivamente: até, através, em frente.

referência para ilustrar o uso das preposições de lugar. Sentenças abaixo do desenho norteiam o aluno para o uso correto dessas preposições com o caso dativo. Entretanto, o emprego de uma única imagem para todas as preposições não é capaz de representar em detalhes as posições que elas representam, pois as referências usadas não são claras, ou seja, não se sabe ao certo qual a posição do objeto que a preposição representa. Portanto, são as sentenças que contextualizam o uso dessas preposições, sugerindo uma influência do modelo típico da abordagem comunicativa, pois, apesar de visualizar a imagem, o aprendiz é levado a usar as sentenças como modelo, ignorando a imagem como uma representação cognitiva dos significados das preposições, que pode ser estendida a outros usos dessas.



FIGURA 29 - Proposta para o estudo das preposições de local no livro *Ideen 1*  
Fonte: KRENN; WILFIRED; PUCHTA, 2010, p. 92.

Percebemos, portanto, que apesar de alguns livros didáticos adotarem uma abordagem de ensino com base no uso de imagens e exemplos, eles o fazem, em sua totalidade, apenas nos níveis iniciantes, restringindo-se ao caso das preposições de lugar (sentido mais prototípico das preposições). Nenhum livro didático analisado apresentou proposta de abordagem dos significados mais metafóricos dessas preposições, motivados pelos seus esquemas imagéticos, deixando, assim, uma lacuna que pode ser preenchida por exercícios e/ou atividades desenvolvidas com base nos conceitos da LC. Bellavia (2007) sugere uma série de exercícios que podem ajudar a preencher essa lacuna deixada pelos livros didáticos. Sua proposta de didatização da rede semântica de *über* inclui desde tarefas que ajudem o aprendiz a internalizar o significado central dessa preposição, como um jogo de memória em que o aluno associe uma frase com a preposição *über* ao ícone da rede semântica que

representa o significado dessa preposição na frase, até exercícios que trabalhem seus significados mais metafóricos.

Foi com base nessas propostas didáticas que elaboramos uma folha de exercícios sobre a preposição *über* e pedimos a professores da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que aplicassem esses exercícios a seus alunos durante as aulas de alemão, na graduação e nos cursos de extensão; o objetivo foi observarmos a forma como esses professores lidariam com o emprego de conceitos linguístico-cognitivos para o ensino de preposições. Mostraremos, a seguir, a metodologia utilizada para a coleta e análise de dados.

## CAPÍTULO 4

---

### Metodologia

Neste capítulo, iremos descrever o procedimento de coleta e análise de dados, bem como discutir os princípios metodológicos que guiaram este estudo. Primeiramente, justificaremos o porquê da adoção do método qualitativo de pesquisa para a coleta e para a análise dos dados. Em seguida, descreveremos o perfil das turmas e professores que participaram da coleta desses dados. Por fim, descreveremos passo a passo os procedimentos de coleta e análise dos dados.

#### 4.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Tendo em vista o objetivo de nossa pesquisa em investigar a viabilidade e relevância didática do emprego de conceitos linguístico-cognitivos para o ensino da preposição alemã *über*, decidimos utilizar métodos qualitativos de coleta e análise de dados que nos permitiram descrever o perfil pedagógico do professor observado com base em sua prática em sala de aula e também por meio de uma reflexão a respeito de sua experiência docente. Segundo Sheliger e Shohamy (1989), o método qualitativo é especialmente aplicado na área de ensino e aprendizado de L2 por seu caráter pouco controlador na coleta e análise de dados, o que possibilita ao pesquisador ter um resultado mais próximo ao que ocorre no ambiente natural de aprendizagem.

No entanto, Sheliger e Shohamy (1989) aconselham os pesquisadores a combinarem métodos de coleta de dados para garantir a validade interna e compensar a invalidez externa (impossibilidade de generalização) da pesquisa. Além disso, os dados devem ser registrados de maneira tal que permitam o pesquisador acessá-los posteriormente caso seja necessário revisitá-los (reciclagem) para uma readequação da hipótese/foco da pesquisa, o que é essencial em pesquisa qualitativa.

Sendo assim, optamos por duas técnicas de coleta de dados: a observação com filmagem das aulas na primeira etapa; e na segunda etapa, a entrevista individual semiestruturada com os professores.

#### 4.1.1 Observação e filmagem de aulas

Para Vianna (2003, p. 20), uma pesquisa que envolva observação, independentemente de seu objetivo ou finalidades, deve se basear em quatro importantes questões a serem consideradas ao longo de todo o trabalho:

O que deve ser efetivamente observado?

Como proceder para efetuar o registro dessas observações?

Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações?

Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação?

Em nossa pesquisa, a observação foi utilizada para registrar e descrever o procedimento pedagógico dos professores durante a aplicação da folha de exercícios para o ensino da preposição *über*. O comportamento dos alunos também foi observado, mas com menos intensidade, pois o foco desse estudo é o professor.

As aulas também foram filmadas. A combinação de duas técnicas (observação e filmagem) foi preterida por colaborar para o aumento do grau de objetividade na coleta de dados e, assim, aumentar a validação interna dos resultados. Segundo Belei *et al.* (2008, p.192), o uso do vídeo oferece um maior grau de exatidão dos dados, pois ao ver as imagens repetidas vezes, o pesquisador poderá obter detalhes que possam, por ventura, ter-lhe escapado no momento da observação. Assim, o exame posterior das imagens gravadas permite uma análise aprofundada do processo observado.

Entretanto, a presença do observador e/ou da câmera em sala de aula pode causar incômodo para os observados e sua presença deve ser atenuada.

A presença do observador ou de equipamentos pode ser atenuada, ocultando-se o instrumental e o próprio observador. Se essa solução não for viável, procura-se fazer com que o acompanhamento da observação desperte o mínimo de atração dos observados e que sua presença passe a ser parte do dia-a-dia do meio observado (VIANNA, 2003, p. 42).

Assim sendo, em uma tentativa de se reduzir o incômodo da câmera, foram realizadas reuniões prévias com cada professor para que ele conhecesse mais sobre os objetivos da pesquisa e para que tivesse acesso à folha de exercícios que seria utilizada durante a aula a ser observada. O objetivo desses encontros foi justamente possibilitar a preparação do professor para a aplicação desses exercícios e estabelecer um laço de confiança com a pesquisadora que

estaria presente na sala de aula no momento da coleta. Foi solicitado também ao professor que decidisse previamente com a turma o melhor dia para observação/filmagem da aula para que nenhum aluno fosse surpreendido no dia da coleta. Dessa forma, os alunos já saberiam que seriam filmados naquele dia. Ademais, antes do início da coleta, a pesquisadora apresentou a pesquisa aos alunos e pediu a todos que assinassem o TLCE<sup>41</sup> que continha informações detalhadas sobre o procedimento. Somente após todos ficarem cientes do processo de observação e filmagem, é que a pesquisadora ligou a câmera.

#### 4.1.2 Entrevistas semiestruturadas

Entrevistas vêm sendo usadas amplamente em pesquisa qualitativa como forma de corroborar e/ou complementar outras técnicas de coletas de dados. Existem três tipos de entrevista utilizada em pesquisa qualitativa: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Em nosso estudo, optamos pela técnica da entrevista semiestruturada como forma de complementar os dados colhidos durante as observações das aulas.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos de coletas de dados em pesquisa qualitativa, pois ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, também dá liberdade ao informante de expressar com mais espontaneidade.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O autor também destaca que a duração das entrevistas pode variar de acordo com o informante e o teor do assunto, mas em geral não devem ultrapassar os 30 minutos para que não se torne entediante e cansativa para o informante e o entrevistador.

---

<sup>41</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, feito de acordo com as orientações do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG (COEP-UFMG).

Alguns cuidados devem ser tomados ao se planejar e conduzir a entrevista semiestruturada. Triviños (1987, p. 148) alerta para a importância de se agendar previamente um horário e local para as entrevistas e que essas sejam, preferencialmente, registradas com gravadores para facilitar a análise posterior. Ainda, o autor discute a importância de se construir uma relação de confiança com o entrevistado desde o início do processo. Przyborski e Wohlrab-Sahr (2010, p. 151) chamam atenção para o fator da ‘Não-Influência’ (*Nicht-Beeinflussung*) do entrevistador. De acordo com as autoras, o informante deve, sobretudo, se expressar a respeito de questões que são importantes para ele, e não para o entrevistador, ou seja, o entrevistador deve manter sua imparcialidade diante das colocações do informante, evitando prejulgamentos ou questionamentos com relação às respostas do informante.

#### 4.1.3 Projeto Piloto

Cresswell (2009) esclarece que a pesquisa qualitativa não é pré-configurada, focada em uma hipótese que norteia o desenho da pesquisa. Pelo contrário, muitas questões podem emergir ao longo do trabalho, pois o pesquisador não sabe de antemão o que irá encontrar.

O processo de coleta de dados pode mudar à medida que as oportunidades para a coleta de dados forem aparecendo e o investigador descobrir em quais locais poderá aprender mais sobre o fenômeno central de seu interesse. A teoria ou um padrão geral de entendimento irá emergir primeiramente com códigos, depois se desenvolverá em grandes temas, e finalmente se fundirá em uma teoria fundamentada ou em uma interpretação mais ampla (CRESSWELL, 2009, p. 208, tradução nossa).<sup>42</sup>

Poder reestruturar o material da coleta e redirecionar o foco da análise dos dados ao longo da pesquisa é exatamente o grau de flexibilidade que pretendíamos ao utilizarmos a pesquisa qualitativa, pois não há como prevermos a reação dos sujeitos diante dos exercícios aplicados quando lidamos com uma base teórica relativamente nova para o ensino de DaF.

Desse modo, realizamos em maio de 2014 uma aplicação piloto da folha de exercícios para uma turma do curso de graduação em Letras ao final do nível A1 do Quadro Europeu

---

<sup>42</sup> The data collection process might change as doors open and close for data collection, and the inquirer learns the best sites at which to learn about the central phenomenon of interest. The theory or general pattern of understanding will emerge as it begins with initial codes, develops into broad themes, and coalesces into a grounded theory or broad interpretation.

Comum de Referência para línguas. A realização desse piloto teve a intenção de identificar possíveis ajustes que deveriam ser feitos na folha de exercícios, principalmente com relação aos esquemas imagéticos da preposição *über*, pois havia um receio de que esses esquemas poderiam ser muito abstratos para os alunos. Com base nas observações da aula piloto, percebemos a necessidade de se inserir uma fase preparatória, com imagens mais concretas que ilustrassem e exemplificassem melhor o vocabulário dos exercícios, para que os alunos pudessem ficar mais seguros sobre os significados das sentenças na hora de analisar o significado da preposição *über* naquele contexto. Era preciso também testar o nível mínimo da turma para a aplicação desses exercícios. A escolha da turma para o piloto foi baseada no fato de que os alunos estavam em fase de aprendizagem das preposições de troca, portanto, entravam em contato pela primeira vez com a polissemia da preposição *über*.

Após o piloto, estabelecemos que o nível mínimo para a aplicação seria o A2, pois os alunos do nível A1 ainda estavam muito imaturos linguisticamente para a resolução do exercício.

#### 4.2 Coleta de dados

Como dito acima, a pesquisa foi realizada em duas etapas: (1) observação e filmagem de uma aula em que o professor aplicou uma folha de exercícios para o ensino da preposição *über*; e (2) entrevista individual e semiestruturada com esse professor após a realização da observação/filmagem.

Em seguida, os ajustes feitos com base no piloto realizado em maio de 2014, planejamos as etapas da coleta de dados. Primeiramente, em agosto de 2014, entramos em contato com a coordenação do curso de graduação em alemão e do Centro de Extensão (CENEX) da UFMG em que a pesquisa foi realizada para apresentação da proposta de pesquisa. Com a aprovação da proposta e assinatura do termo de anuência pelos coordenadores,<sup>43</sup> foram selecionadas as turmas de acordo com o critério de inclusão: turmas com alunos maiores de 18 anos e que estivessem cursando alemão a partir do nível A2. Ao total, seis turmas se encaixaram no perfil que procurávamos para participar da pesquisa. Após a seleção, entramos em contato, no mesmo mês de agosto, com os professores de cada turma e

---

<sup>43</sup> A presente pesquisa está registrada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG.

os convidamos, via *e-mail*, a participarem da pesquisa. Dos seis professores convidados, apenas um não respondeu ao convite. Os outros cinco demonstraram interesse em participar.

Após o aceite do convite, a pesquisadora se reuniu com cada professor para o planejamento detalhado da observação e filmagem da aula em que seria feita a aplicação dos exercícios. Esse planejamento consistia na apresentação dos objetivos da pesquisa e, principalmente, em uma orientação sobre a aplicação da folha de exercícios. Pesquisadora e professor discutiram sobre a viabilidade da aplicação desses exercícios para o perfil de aluno da turma e possíveis problemas que pudessem ocorrer durante a aplicação, a fim de minimizar qualquer desconforto que pudesse surgir para professores e alunos durante a filmagem. Entretanto, durante esse planejamento, não houve qualquer tipo de “treinamento formal” do professor sobre os conceitos linguístico-cognitivos que subjazem os exercícios propostos, pois nosso objetivo era justamente observar como o professor lidaria com esse contexto teórico em sala de aula. Porém, foi fornecida uma folha de instruções em que explicitamos que os exercícios ali presentes foram desenvolvidos com base no estudo de Bellavia (2007). A referência bibliográfica a esse estudo também foi fornecida nessa folha de instruções.

#### 4.2.1 Perfil dos sujeitos

A aplicação dos exercícios foi realizada entre agosto de 2014 e outubro de 2014 em cinco turmas (com professores diferentes) dos cursos de alemão oferecidos pela UFMG, sendo duas turmas do curso de graduação em Letras, habilitação em língua alemã, uma turma do curso de extensão e duas turmas do curso de Alemão para Fins Acadêmicos (AFA). As turmas são compostas por estudantes universitários que estudam DaF há pelo menos um ano. Elas foram selecionadas por estarem entre os níveis A2 e B2 do Quadro Comum Europeu de Referência para línguas. Durante a coleta piloto, foi constatado que os alunos que estavam abaixo do nível A2 apresentam grande dificuldade na interpretação e execução dos exercícios devido à limitação de vocabulário e conhecimentos gramaticais da língua alemã. Portanto, decidimos que as coletas oficiais seriam realizadas a partir do nível A2, pois em turmas iniciantes seria difícil constatar se as dificuldades apresentadas durante a realização dos exercícios estariam relacionadas aos conceitos cognitivos neles presentes ou à baixa proficiência dos alunos.

Participaram da coleta cinco professores com idade entre 24 e 56 anos, sendo quatro homens e uma mulher. Dos cinco professores, dois são nativos da língua alemã, doutores em Letras com ênfase em literatura e estudos culturais, porém com especialização em DaF. Os outros três são brasileiros, sendo um formado em Letras, habilitação em Alemão, cursando mestrado em Estudos Linguísticos, e os outros dois são graduandos em fase final do curso de Letras, também habilitação em Alemão. Os três professores brasileiros têm proficiência avançada em língua alemã e já moraram na Alemanha por algum tempo através de programas de intercâmbio acadêmico. Esses professores não possuem formação específica em DaF, mas já cursaram disciplinas referentes a essa área durante sua formação acadêmica. Cada professor teve uma aula de uma turma observada para a coleta de dados da primeira etapa.

Os quadros a seguir descrevem e comparam o perfil acadêmico-profissional de cada professor-sujeito e de suas respectivas turmas. Para cada professor e turma foi designado um código de identificação. O código dos professores é formado pela letra P acrescida de um número de 1 a 5, de acordo com o nível de proficiência da turma observada, sendo 1 o nível mais baixo e 5 o mais alto. O código das turmas é formado pela letra T acrescida de um número de 1 a 5 que também especifica o nível de proficiência daquela turma. Exemplo: o professor P1 é o professor da Turma T1, que é a turma com o menor nível de proficiência linguística entre as cinco turmas observadas. Da mesma maneira, o professor P5 é o professor da turma T5, cuja turma tem maior nível de proficiência linguística entre todas observadas. Vale lembrar que não houve uma medição formal do nível de proficiência dos alunos antes da coleta de dados. A proficiência linguística é apenas uma referência e foi atribuída à turma como um todo com base na estrutura organizacional do curso e no nível do material adotado. Apenas as turmas T3 e T5 tiveram alunos nivelados por teste formal de nivelamento antes do início do curso em agosto de 2014, portanto, dois meses antes da coleta. Dessa maneira, consideramos que o nível de proficiência atribuído a essas turmas pode estar próximo ao real nível desses alunos.

QUADRO 1: Perfil dos professores observados

Professor	Sexo	Idade	Língua materna	Formação acadêmica	Formação específica em DaF?	Experiência em DaF
P1	M	24	Português (proficiente em língua alemã com experiência acadêmica na Alemanha)	Final da graduação	Não, mas como estagiário do centro e extensão da universidade, ele participa de <i>workshops</i> na área.	Menos de cinco anos de experiência em DaF, tendo atuado como professor no centro de extensão da universidade e também como professor particular.
P2	M	39	Alemão	Doutorado em Letras Românicas	Sim (relativamente recente)	Mais de dez anos de experiência em DaF, tendo lecionado tanto em universidades, quanto em escolas, em diferentes países da Europa. Sua experiência no Brasil é recente (menos de meses) e aqui atua como Professor-Leitor do DAAD.
P3	F	26	Português (proficiente em língua alemã com experiência acadêmica na Alemanha)	Final da Graduação	Não	Menos de cinco anos de experiência em DaF, tendo atuado como monitora da graduação e professora do AFA no último semestre.
P4	M	56	Alemão	Doutorado em Literatura	Sim (antiga)	Mais de 20 anos de experiência em DaF tendo atuado exclusivamente na graduação como professor concursado.
P5	M	25	Português (proficiente em língua alemã com experiência acadêmica na Alemanha)	Mestrado em curso	Não, mas cursou disciplinas na área durante intercâmbio na Alemanha e cursou <i>workshops</i> durante estágio no centro de extensão da universidade.	Mais de cinco anos de experiência. Atuou como estagiário no centro de extensão da universidade e hoje leciona língua alemã na graduação como bolsista da pós-graduação.

QUADRO 2: Perfil das turmas observadas

Professor	Turma	Nível	Perfil do curso	Perfil dos alunos <sup>44</sup>
P1	T1	A2	Curso de língua destinado a toda comunidade acadêmica e também à comunidade externa. O perfil do material adotado para o curso se encaixa no perfil da abordagem comunicativa, com ênfase nas quatro habilidades: conversação, leitura, escuta e escrita e está no nível A2. O conteúdo do curso é a segunda metade do livro, isto é, o final do curso A2. Na aula, porém o professor enfatiza elementos gramaticais que ele considera ser mais importante para os alunos. O professor inclusive criticou muito o livro por não explorar mais conteúdos gramaticais.	Nove estudantes universitários. Apesar de o curso ser aberto a toda a comunidade acadêmica e externa, essa turma era composta apenas por estudantes universitários, sendo uma aluna regular do curso de Letras.
P2	T2	A2	Disciplina de língua alemã que faz parte do currículo oficial do curso de graduação em Letras, habilitação em Alemão. O curso é, portanto, destinado apenas aos estudantes universitários que cursam habilitação em Língua Alemã. Entretanto, alunos de outras habilitações ou cursos de toda a universidade são aceitos. O perfil do material adotado para o curso se encaixa no perfil da abordagem comunicativa, com ênfase nas quatro habilidades: conversação, leitura, escuta e escrita. O livro adotado varia do nível A1 ao nível B1 e o conteúdo são as unidades 16 a 20, referentes ao final no nível A2.	A turma é composta exclusivamente por estudantes universitários, sendo em sua maioria estudantes de Letras, habilitação em alemão.
P3	T3	B1	Curso de língua oferecido pelo Diretório de Relações Internacionais da UFMG como meio de aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos com enfoque no gênero acadêmico e com o objetivo de preparar melhor os estudantes para programas de intercâmbio acadêmico internacional. O curso e o material foram desenvolvidos pelos próprios	A turma é composta exclusivamente por estudantes universidade. Eles foram selecionados através de exame específico de nivelamento. Todos obtiveram nível

<sup>44</sup> O perfil dos alunos não foi descrito em detalhes, pois eles não serão nosso foco de análise. Aqui nos ocupamos apenas em identificar se são alunos universitários e se cursam Letras com habilitação em alemão.

			professores com base nos gêneros acadêmicos comuns nas universidades alemãs. O desenvolvimento das habilidades comunicativas é consequência da realização das tarefas acadêmicas, como leitura de <i>abstracts</i> e confecção de protocolos. O nível dos textos e vídeos utilizados está entre B1 e B2. Os tópicos gramaticais e vocabulários são trabalhados a partir dos gêneros estudados.	B1 ou mais no teste.
P4	T4	B1	Disciplina de língua alemã que faz parte do currículo oficial do curso de graduação em Letras, habilitação em Alemão. O curso é, portanto, destinado apenas aos estudantes universitários que cursam habilitação em Língua Alemã. Entretanto, alunos de outras habilitações ou cursos de toda a universidade são aceitos. O perfil do material adotado para o curso se encaixa no perfil da abordagem comunicativa, com ênfase nas quatro habilidades: conversação, leitura, escuta e escrita. O livro adotado varia do nível A1 ao nível B1 e o conteúdo são as unidades 26 a 30, referentes ao final no nível B1.	A turma é composta exclusivamente por estudantes universitários, sendo que mais de 90% cursa Letras, habilitação em alemão.
P5	T5	B2	Curso de língua oferecido pelo Diretório de Relações Internacionais da UFMG como meio de aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos com enfoque no gênero acadêmico e com o objetivo de preparar melhor os estudantes para programas de intercâmbio acadêmico internacional. O curso e o material foram desenvolvidos pelos próprios professores com base nos gêneros acadêmicos comuns nas universidades alemãs. O desenvolvimento das habilidades comunicativas é consequência da realização das tarefas acadêmicas, como leitura de <i>abstracts</i> e apresentações de cura duração. O nível dos textos e vídeos está acima do B2. Tópicos gramaticais e vocabulários são trabalhados a partir dos gêneros estudados.	A turma é composta exclusivamente por alunos da universidade, tendo apenas um aluno do curso de Letras. Eles foram selecionados através de exame específico de nivelamento. Todos obtiveram nível B2 ou mais no teste.

#### 4.2.2 Primeira etapa da coleta de dados

A primeira etapa consistiu em um experimento informal:<sup>45</sup> a aplicação de uma folha de exercícios<sup>46</sup> sobre a preposição alemã *über*, organizada pela pesquisadora e tendo como base alguns exercícios propostos por Bellavia (2007). Essa folha contém três exercícios: o primeiro não faz parte da proposta didática de Bellavia (2007), mas foi introduzido à folha de exercícios após o teste piloto e tem como objetivo familiarizar o aluno com o contexto das sentenças que serão utilizadas para exemplificar os oito significados prototípicos que formam a rede semântica de *über*. Foram utilizadas imagens concretas encontradas na internet com a ferramenta Google Imagens. O aluno deveria associar cada imagem com uma sentença, conforme a FIG. 30. Essas sentenças são as mesmas sugeridas por Bellavia (2007) para exemplificar sua rede semântica da preposição *über*. O segundo exercício objetiva apresentar aos alunos a rede semântica de *über* com seus oito esquemas imagéticos. Aqui também utilizamos a tarefa de associação de imagem e sentenças, conforme a proposta de Bellavia (2007). No terceiro e último exercício, o aluno deveria analisar e refletir sobre os significados metafóricos de *über* presentes em seis sentenças e como esses significados podem ter sido motivados pelos esquemas imagéticos da rede semântica estudada no exercício anterior.

Como já dito acima, a pesquisadora se reuniu com os professores antes da coleta de dados para apresentar os exercícios e discutir dúvidas em relação à execução do experimento. Entretanto, não foi nosso objetivo nessa fase explicitar ou discutir em detalhes com os professores os conceitos de esquemas imagéticos ou metáforas conceituais. Apenas fornecemos aos professores uma folha de instruções que continha uma sugestão de introdução aos exercícios, a saber, um *brainstorming* sobre a preposição *über* (tarefa proposta por Bellavia, 2007, p. 300); as respostas para os dois primeiros exercícios e também sugestões de respostas para o terceiro exercício (visto que já antecipamos que a associação das metáforas aos esquemas imagéticos pudessem gerar diferentes interpretações). Na folha de instruções, há uma rápida explicação sobre as possíveis relações entre os esquemas imagéticos do segundo exercício, conforme o estudo de Bellavia (2007). As explicações utilizam os termos

---

<sup>45</sup> Adotamos aqui o termo “experimento” de maneira informal, ou seja, sem relação com o conceito de experimento empírico típico das pesquisas quantitativas, em que há um forte controle de variáveis e uma seleção sistemática de sujeitos. Optamos pela palavra “experimento” simplesmente por se tratar de uma tentativa de testar na prática as propostas didáticas de Bellavia (2007) que, segundo a própria autora, nunca haviam sido testadas empiricamente.

<sup>46</sup> Folha de exercícios completa no Anexo I.

técnicos como Trajetor (TR) e Marco (LM), porém, entre parênteses, é fornecida a palavra referente a cada um desses elementos. A folha de instruções passada aos professores pode ser consultada no Anexo II, ao final deste trabalho.

1. Das Pferd springt über den Zaun.
2. Das Flugzeug fliegt über *die* Stadt.
3. Sie gehen über die Straße.
4. Die Lampe hängt über dem Tisch.
5. Die Milch fließt über den Rand.
6. Er wohnt über der Straße.
7. Das Flugzeug fliegt über *der* Stadt.
8. Sie breitet die Decke über den Tisch aus.



FIGURA 30 - Primeiro exercício proposto para estudo da polissemia de *über*<sup>47</sup>

<sup>47</sup> 1. O cavalo pula a cerca / 2. O avião atravessa a cidade / 3. Eles atravessam a rua / 4. A lâmpada está pendurada sobre a mesa / 5. O leite entornou pela borda / 6. Ele mora do outro lado da rua / 7. O avião sobrevoa a cidade / 8. Ela estende a toalha na mesa.

( ) über den Zaun springen.

( ) über dem Tisch hängen.

( ) über *der* Stadt fliegen.

( ) die Decke über den Tisch ausbreiten.

( ) über *die* Stadt fliegen.

( ) über der Straße wohnen

( ) über die Straße gehen.

( ) über den Rand fließen.

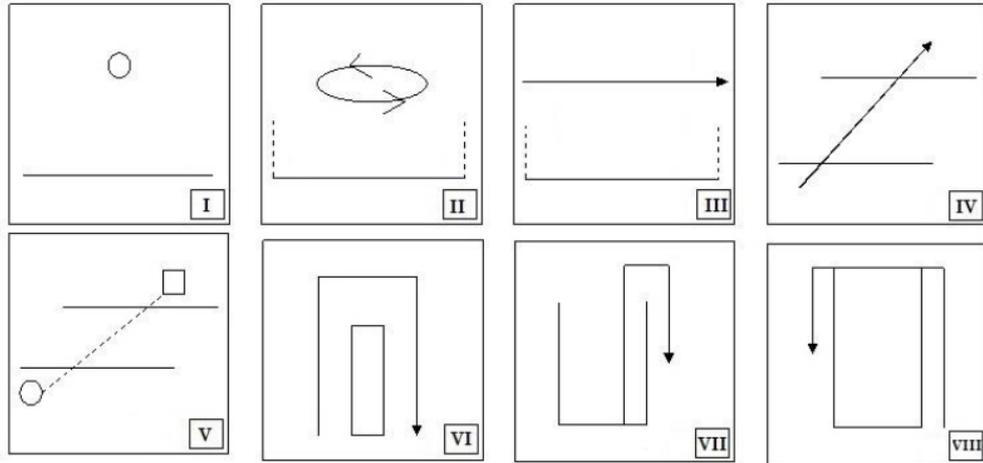


FIGURA 31 - Segundo exercício proposto para estudo da polissemia de *über* com base em seus esquemas imagéticos<sup>48</sup>

<sup>48</sup> De cima para baixo, da esquerda para direita: pular a cerca; sobrevoar a cidade; atravessar a cidade; atravessar a rua; estar pendurado sobre a mesa; estender a toalha na mesa; morar do outro lado da rua; entornar pela borda.

- 3) Lesen Sie die folgenden Sätze mit dem Wort „über“:
- a) Welche Bedeutungen hat „über“ in den Sätzen?
  - b) Welche Bilder würden Sie den Sätzen zuordnen?
    1. Er hat über 500 Euro.
    2. Das Benzin ist beim Tanken übergelaufen.
    3. Der Junge überspringt das Hindernis.
    4. Der Student hat den Text rasch überflogen.
    5. Übersetzen Sie den Text ins Englische.
    6. Sie hat die Nacht über gearbeitet.

FIGURA 32 - Terceiro exercício proposto para estudo dos significados metafóricos de *über* motivados por seus esquemas imagéticos<sup>49</sup>

#### 4.2.3 Segunda etapa da coleta de dados

A segunda etapa da pesquisa contemplou a realização de entrevistas individuais e semiestruturadas com os professores após a aplicação dos exercícios sobre a preposição *über*. As entrevistas foram realizadas fora do horário de aula, com agendamento prévio; e foram gravadas com um gravador digital para facilitar a análise posterior dos relatos. A abordagem que adotei na pesquisa exige do aluno um maior grau de investimento cognitivo e exige do professor um alto nível de conhecimento linguístico. Acreditamos também que os professores podem estranhar a abordagem cognitiva por estarem muito acostumados ao pragmatismo e ao funcionalismo da abordagem comunicativa, didática adotada atualmente pelas escolas e materiais didáticos.

Além disso, as entrevistas foram desenhadas de maneira a fazer o professor refletir sobre sua própria experiência com o ensino de DaF e, assim, possibilitar a identificação por

---

<sup>49</sup> 3) Leia as sentenças que contêm a palavra *über*. A) quais significados tem *über* em cada sentença? B) Com quais imagens [do exercício anterior], podemos associar cada sentença? 1. Ele tem mais de 500 Euros, 2. A gasolina vazou pelo tanque, 3. O menino pulou o obstáculo, 4. O estudante leu o texto rápido e superficialmente, 5. Traduza o texto para o inglês, 6. Ela trabalhou a noite toda.

parte da pesquisadora de uma possível influência da LC na formação desses professores. Foram elaboradas sete perguntas bases para eliciar a fala dos professores:

1. Você possui alguma formação específica para ensino de DaF? (Caso essa não seja a formação principal)
2. Fale um pouco sobre como foi (ou está sendo) o seu processo de formação como professor de alemão.
3. Como você normalmente aborda o ensino de vocabulário em sala? E de gramática?
4. Pela sua experiência, os alunos de DaF têm muita dificuldade em aprender as preposições? Quais?
5. Como você avalia em geral os livros didáticos e gramáticas de DaF com relação ao ensino de preposições? Eles são suficientes ou os professores precisam de material extra?
6. O que você achou do experimento? Quais são as vantagens e as desvantagens de ter trabalhado com os esquemas no exercício dois? E quanto aos verbos no exercício três?
7. Como você classificaria os exercícios aplicados durante o experimento em sala: prática de vocabulário ou de gramática?

Quando julgado necessário, a pesquisadora fazia outras perguntas relacionadas aos temas discutidos. Quatro entrevistas foram realizadas em português e apenas uma foi realizada em alemão.<sup>50</sup>

### 4.3 Análise de dados

Para Cresswell (2003), a análise de dados na pesquisa qualitativa não está muito separada de outras partes do processo de pesquisa, tais como a coleta de dados ou a formulação de perguntas de pesquisa. Segundo o autor, a análise qualitativa de dados é um processo contínuo de reflexão sobre os dados, em que o pesquisador faz perguntas analíticas e escreve notas ao longo do estudo. Além disso, Cresswell (2003) destaca que o tratamento qualitativo permite ao pesquisador estar profundamente envolvido nas experiências reais dos

---

<sup>50</sup> Trata-se de entrevista realizada com o professor P2, nativo de língua alemã, recém-chegado ao Brasil e com pouca proficiência em português. Portanto, preferiu que a entrevista fosse conduzida em alemão.

participantes, pois a pesquisa qualitativa tem seu foco não só no produto ou resultado, mas também no processo de análise, pois os pesquisadores estão particularmente interessados em entender como as coisas acontecem.

Seliger e Shohamy (1989) destacam que técnicas qualitativas de coleta de dados como a observação e a entrevista geram dados em forma de textos (orais ou escritos) e, portanto, a análise deve constituir uma procura por padrões, semelhanças e regularidades a serem organizados em categorias que podem emergir dos dados ou serem determinadas pelo pesquisador. Em nosso estudo, a análise dos dados foi feita com base em cinco categorias determinadas que emergiram a partir das perguntas feitas nas entrevistas e no arcabouço teórico que utilizamos para desenvolver a folha de exercícios. Para cada categoria, estabelecemos perguntas de análise, ou subcategorias de análise, conforme o QUADRO 3.

Estabelecido então nosso foco de análise, utilizamos essas categorias para organizar as informações coletadas nas entrevistas e nas observações das aulas. Vianna (2003) destaca, entretanto, que a análise de uma observação deve procurar estabelecer uma relação entre teoria e dados que não engesse os dados através da teoria, pois a observação como método de pesquisa pretende gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias. Assim, durante as análises das filmagens, procurou-se identificar elementos que pudessem corroborar as informações fornecidas pelos professores durante as entrevistas, tanto em relação ao experimento (aplicação dos exercícios), como também em relação a sua própria prática. Além disso, notas de campo feitas pela própria pesquisadora durante as aulas observadas e os encontros com os professores serão contrastados com os dados das entrevistas. Dessa forma, valemo-nos dessa triangulação de dados com insumo para uma discussão sobre como a LC se insere (ou pode ser inserida) na formação de professores de DaF.

QUADRO 3: Categorias de análise para entrevistas

Categoria de análise	Subcategoria de análise ou pergunta de análise
Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professor possui formação específica em DaF? (Ex. curso de especialização)</li> <li>▪ Durante sua formação acadêmica, o professor teve contado com disciplinas, seminários, <i>workshops</i>, etc. referentes ao ensino de DaF ou LE no geral?</li> </ul>
Estratégias preferidas para abordagem de vocabulário e gramática em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Com quais metodologias de ensino de LE os métodos citados pelos professores se identificam mais?</li> </ul>
Ensino de preposição em DaF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As preposições foram citadas como uma dificuldade recorrente para alunos de DaF?</li> <li>▪ Os professores estão satisfeitos com os livros e gramáticas de DaF com relação ao ensino de preposições? Eles utilizam materiais próprios?</li> </ul>
Prática do professor em sala de aula e forma de aplicação dos exercícios sobre a preposição <i>über</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Com quais metodologias de ensino de LE a prática do professor em sala de aula mais se identifica?</li> <li>▪ Durante a aplicação dos exercícios, o professor se baseou nos conceitos da LC, como esquemas imagéticos e metáfora conceptual, mesmo que superficialmente, para explicar os significados de <i>über</i>?</li> </ul>
Percepção do professor sobre o experimento (aplicação dos exercícios)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais vantagens e desvantagens o professor apontou com relação à aplicação dos exercícios?</li> <li>▪ Como o professor avaliou a recepção dos alunos em relação ao experimento?</li> <li>▪ O professor identificou possíveis ajustes/mudanças que deveriam ser feitas nos exercícios para que esses pudessem ser mais bem aproveitados em aulas de DaF?</li> </ul>

## CAPÍTULO 5

---

### Análise de Dados

A análise dos dados é apresentada separadamente para cada professor e turma, dividida em três etapas. Em um primeiro momento, descrevemos passo a passo como foi a aplicação dos exercícios sobre a preposição *über*. Num segundo momento, classificamos as informações coletadas nas entrevistas individuais de acordo com as categorias descritas no capítulo anterior. Nessa fase, fornecemos trechos da entrevista como forma de confirmar e ilustrar a informação coletada. Tanto a descrição quanto a categorização foram feitas sem a adição de nenhum comentário ou observação.<sup>51</sup> Por fim, relacionamos os dados das duas etapas anteriores (triangulação) para uma análise mais detalhada que resultou na descrição do perfil desses professores.

#### 5.1 Professor P1, Turma T1

##### 5.1.1 Aplicação da folha de exercícios

Essa aula foi filmada no dia 7 de outubro de 2014. Sete alunos participaram do experimento, dois deles chegaram após o primeiro exercício já ter sido iniciado. Os alunos estavam assentados em um semicírculo organizado previamente pelo professor. Para efeito de análise, esses alunos serão denominados, de agora em diante, com códigos de T1-A1 a T1-A7, sendo que T1 refere-se à turma em questão e os símbolos A1 a A7 correspondem ao aluno e sua posição no semicírculo, seguindo a ordem da esquerda para a direita.

Durante a maior parte da filmagem, o professor permaneceu de pé no meio desse semicírculo e se deslocou algumas vezes até o quadro branco para anotar o vocabulário que estava sendo discutido no momento, ou para fazer desenhos ilustrativos. O professor utilizou

---

<sup>51</sup> Como nosso objetivo não é fazer análises linguísticas, decidimos transcrever livremente os trechos retirados das filmagens e das entrevistas, procurando adaptar, quando possível, a linguagem utilizada aos padrões da norma culta brasileira e alemã, de maneira a facilitar o entendimento do leitor.



processo é feito na L1 e tem a participação ativa dos alunos. Nesse momento, surge a dúvida entre os exemplos 2. *Das Flugzeug fliegt über die Stadt* e 7. *Das Flugzeug fliegt über der Stadt*. O professor pergunta aos alunos qual a diferença entre esses dois usos de *über*. Os alunos mencionam a diferença gramatical entre acusativo e dativo. O professor concorda, mas estimula os alunos a refletirem sobre a diferença semântica entre as duas estruturas. A aluna T1-A5 responde dizendo que, no exemplo 7, o avião está sobrevoando a cidade e, no exemplo 2, o avião está atravessando a cidade: “[a diferença] seria que em um [exemplo] ele está sobrevoando pela cidade e no outro ele está sobrevoando na cidade exatamente”. O professor introduz, então, a palavra ‘descolamento’ e ‘estaticidade’ para explicar a diferença entre os casos acusativo e dativo. Ele diz que o exemplo 2 exprime a ideia de deslocamento e o 7, de estaticidade. O professor faz gestos para ilustrar o movimento do avião em cada exemplo.



FIGURA 34 - Gestos feitos pelo professor P1 para ilustrar a ideia de deslocamento e estaticidade nos exemplos 2 e 7 do primeiro exercício

Na primeira imagem, o professor estende o braço à altura dos ombros, deslocando-o para frente em linha reta, para ilustrar a ideia de deslocamento do avião pela cidade. Na segunda imagem, o professor estende uma mão acima da cabeça e com a outra ele segura uma

folha de papel. Ele mantém uma mão posicionada acima dessa folha de papel para ilustrar a posição do avião acima da cidade, ilustrando a ideia de estaticidade.

A partir daí, os alunos são capazes de identificar quais das imagens representam melhor cada exemplo. Todos concordam que a quarta imagem é a que melhor ilustra a ideia de deslocamento, devido aos riscos que saem da parte de traz do avião, como se fosse o rastro de fumaça deixado por esse veículo.



FIGURA 35- Imagem do primeiro exercício que ilustra o deslocamento do avião  
Fonte: Google Imagens.

A correção prossegue sem mais dificuldades. Mais adiante, o aluno T1-A3 pergunta sobre a diferença entre exemplos 3. *Sie gehen **über** die Straße* e 6. *Er wohnt **über** der Straße*. A discussão sobre os casos acusativo e dativo é retomada e o professor recorre novamente a gestos para ilustrar a diferença entre esses dois casos, como mostra a FIG. 36. Na primeira imagem, ele faz um movimento para frente e para trás com o braço em linha reta para ilustrar a ideia de deslocamento pela rua, exemplo 3. Na segunda imagem, ele faz um movimento em arco com o braço para ilustrar a ideia de ‘outro lado da rua’, presente no exemplo 6. Como os alunos permanecem em dúvida sobre o uso de *über* no exemplo 6, o professor recorre, então, ao exemplo 1. *Das Pferd springt über den Zaun*, repetindo o movimento de arco com o braço, para enfatizar a ideia de ‘do outro lado’.

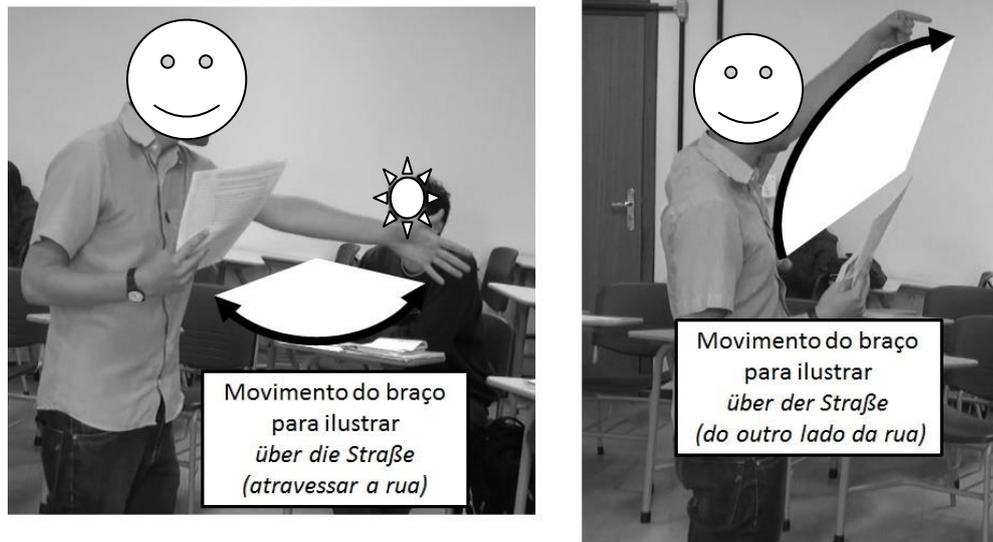


FIGURA 36 - Gestos feitos pelo professor P1 para ilustrar a ideia de deslocamento e estaticidade nos exemplos 3 e 6 do primeiro exercício

O professor prossegue a correção com o último exemplo 8. *Sie breitet die Decke über den Tisch aus*. Ele explica aos alunos o vocabulário da sentença, especialmente o verbo *ausbreiten* (*estender*). O professor encerra a correção e passa em seguida para o segundo exercício.

O professor pede aos alunos que se sentem em duplas e explica na L2 o que eles devem fazer no segundo exercício. Quatro alunos formam duas duplas e permanecem discutindo suas escolhas durante o exercício. Os outros três alunos, T1-A5; T1-A6 e T1-A7, preferem fazer o exercício individualmente e em silêncio. Alguns alunos recorrem às imagens do primeiro exercício como suporte para o segundo. O professor explica aos alunos que as setas nos esquemas do segundo exercício significam ‘movimento’.

Após aproximadamente seis minutos, o professor inicia a correção, que é feita oralmente na L1. Ele pergunta primeiramente ao aluno T1-A7 qual é a figura que ele associou à primeira frase e depois pergunta aos outros se concordam com a resposta dada. Após a confirmação dos outros alunos, o professor continua a correção. Na segunda frase, *über der Stadt fliegen*, surge novamente a discussão sobre dativo e acusativo. O aluno T1-A6 associa o esquema imagético IV com a frase *über der Stadt fliegen*. Porém, os outros alunos discordam e sugerem que o esquema correto é o II. O aluno T1-A4 justifica essa escolha, observando que no esquema II não há presença de deslocamento: “nesse [esquema] aqui ele não está se descolando. Ele está se movendo, mas está *em cima de* um lugar” (destaque nosso). O professor concorda com essa observação e reforça a explicação retomando outro exemplo que

já usou anteriormente em aula, *ich tanze im Zimmer* (eu danço na sala), em que um verbo de movimento (*tanzen* = dançar) também é utilizado com o caso dativo (*im Zimmer* = na sala). Ele explica, girando seu dedo indicador sobre uma folha de papel, que a pessoa que dança está se movimentando, porém dentro da sala. Como o aluno T1-A6 ainda tem dúvidas, o professor demonstra mais uma vez com gestos. Ele aponta para o papel e diz: “aqui é a cidade”. Então começa a girar o dedo indicador fazendo um círculo sobre o papel e completa: “*über der Stadt*. Você está voando, mas ainda dentro da cidade”.

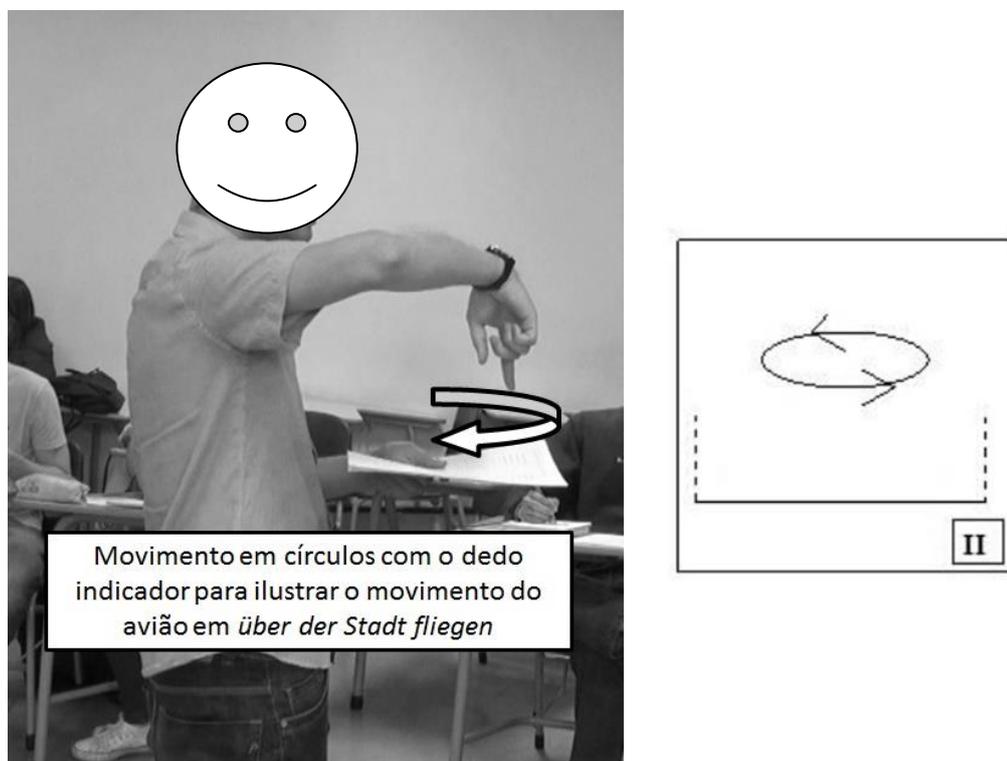


FIGURA 37 - Gesto feito pelo professor para ilustrar o esquema II – *über der Stadt fliegen*

O professor continua a correção e a próxima frase é *über die Stadt fliegen*. Os alunos concordam que o esquema correto é o III, porém T1-A6 permanece confuso. O professor, então, decide explicar mais uma vez a diferença entre as duas estruturas gramaticais, mas dessa vez usando desenhos no quadro. Ele utiliza também Belo Horizonte e a Serra do Curral como exemplos mais concretos. O professor desenha uma linha horizontal como sendo a cidade de Belo Horizonte e uma parábola ao final dessa linha como sendo a Serra do Curral:<sup>53</sup>

<sup>53</sup> Como os alunos são moradores de Belo Horizonte, o professor inferiu que eles entendam o exemplo da Serra do Curral como sendo um marco limitador da cidade.

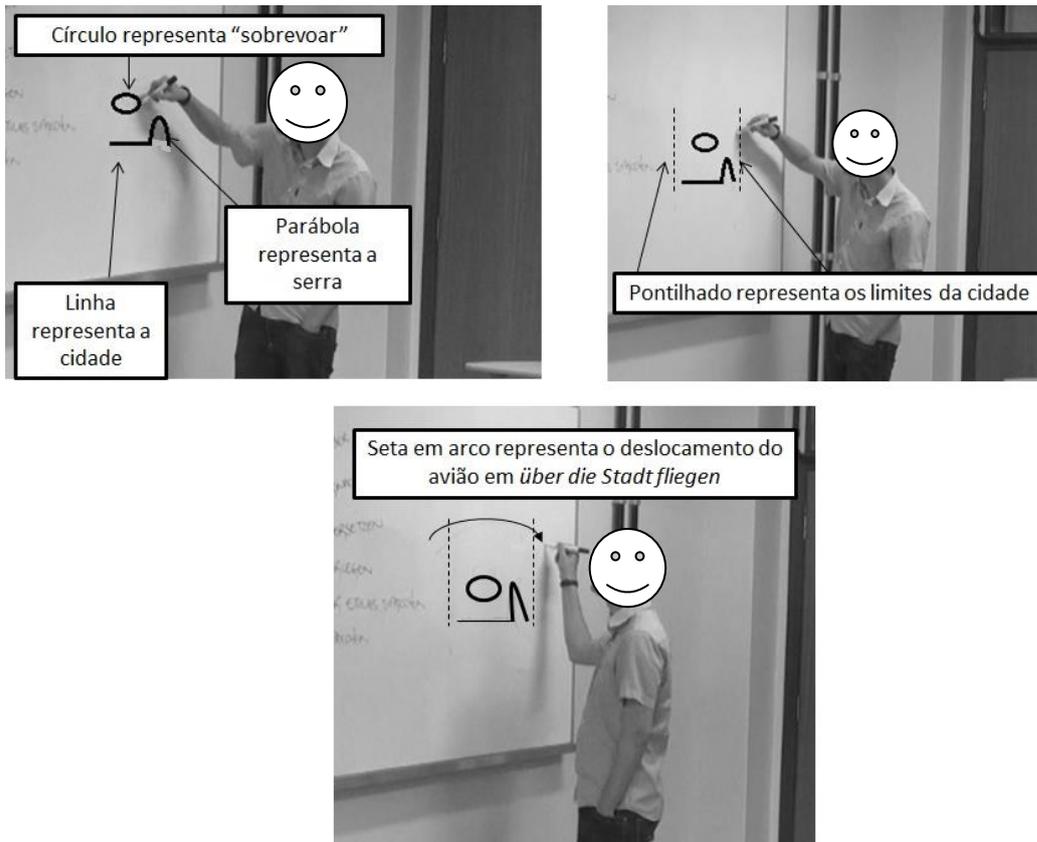


FIGURA 38 - Ilustração feita pelo professor P1 para elucidar a diferença entre as estruturas acusativa *über die Stadt fliegen* e dativa *über der Stadt fliegen*<sup>54</sup>

O professor explica que no exemplo *über der Stadt*, o avião está sobrevoando a cidade. Então, ele desenha um círculo em cima da linha horizontal e ao lado da parábola, ilustrando o movimento de ‘sobrevoar’ a cidade, porém dentro de seus limites. Em seguida, o professor reforça a ideia de ‘limite’ fazendo duas linhas pontilhadas e verticais, uma no início da linha horizontal e outra depois da parábola. Depois ele desenha uma seta em arco que ultrapassa as duas linhas pontilhadas, de forma a ilustrar o movimento do avião em *über die Stadt* e reforçar a ideia de um deslocamento desse avião para além dos limites da cidade.

Em seguida, o professor continua sua explicação, retomando o exemplo *ich tanze im Zimmer*. Ele desenha um quadrado representando a sala e depois desenha a pessoa dançando dentro desse quadrado. Ele ainda reforça essa ideia de contendor (limite) fazendo um gesto com as duas mãos em paralelo, indo para cima e para baixo, como mostra a sequência de imagens na FIG. 39.

<sup>54</sup> Foi utilizado um editor de imagem para reforçar a tinta do pincel usado pelo professor P1 ao desenhar no quadro branco, pois na captura original do vídeo, o desenho estava imperceptível.

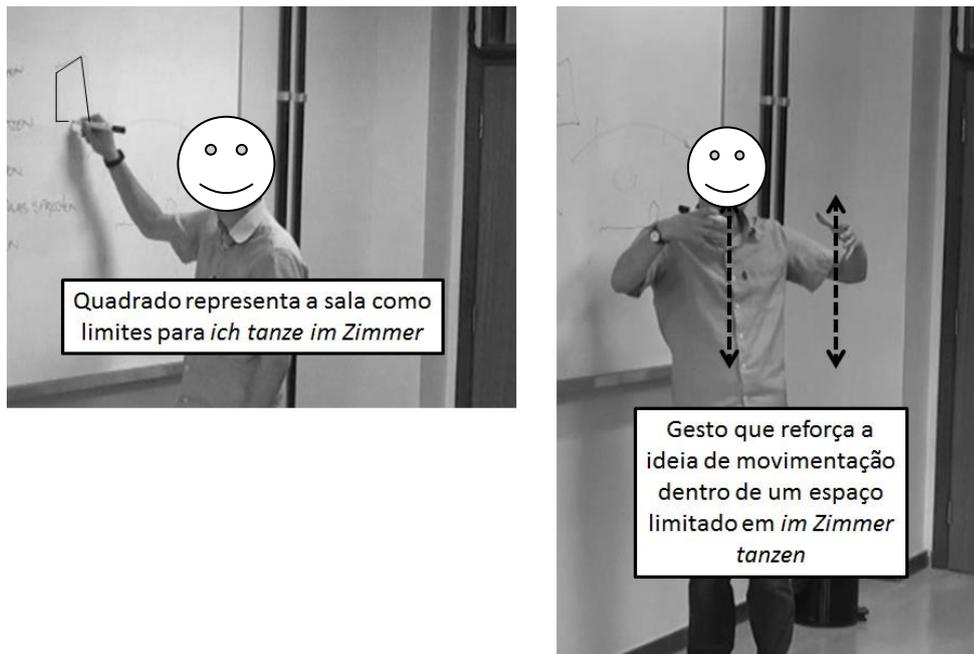


FIGURA 39 - Ilustração feita pelo professor P1 para ilustrar o exemplo *ich tanze im Zimmer*

A correção prossegue e os alunos não demonstram dificuldades com os próximos exemplos. Ao final ele pergunta aos alunos se eles são capazes de pensar em outros exemplos que possam ser ilustrados pelos esquemas do segundo exercício. Os alunos não fornecem exemplos, então o professor decide utilizar o verbo *übernachten*, que havia sido mencionado durante o *brainstorming*. Ele pergunta se eles sabem o significado desse verbo. O aluno T1-A3 consegue definir o verbo com sendo ‘passar a noite’. Então, o professor pergunta aos alunos qual esquema ilustraria melhor o verbo *übernachten*. Vários esquemas são sugeridos, como o I, II, III e VIII. O professor expressa sua preferência pelo esquema VIII, pensando na ideia de ‘se estender pela noite’, mas sem aprofundar sua explicação.

Em seguida, o professor retoma outro exemplo do *brainstorming*: *übersetzen*. Ele foca nas duas pronúncias possíveis desse verbo (uma tem ênfase na partícula e a outra, no verbo: *ÜBERsetzen* e *überSETZEN*) e pergunta aos alunos o porquê dessa diferença. O aluno T1-A3 esclarece dizendo que a pronúncia muda se a partícula *über* for ou não separável do verbo.<sup>55</sup> O professor concorda e então pergunta qual seria a diferença no significado. A aluna T1-A5 afirma que um dos significados é ‘traduzir’, porém confessa não saber qual é a pronúncia

<sup>55</sup> Para os verbos separáveis, a ênfase da pronúncia está na partícula inicial. Já para os verbos inseparáveis, a ênfase está no verbo. Os verbos separáveis em alemão são verbos formados por uma partícula e um verbo. Essa partícula, quando separável do verbo, se desloca para o final da frase em sentenças afirmativas e antecede o prefixo *ge-* na formação do particípio dos verbos regulares e irregulares, como nos exemplos: *die Truppen setzten zum anderen Ufer über*. (As tropas cruzaram para a outra margem). *Er hat den Wanderer übersetzt* (Ele transportou os andarilhos para a outra margem). (Fonte: Duden Wörterbuch Online).

correta. O professor esclarece, por fim, os dois significados e pergunta qual esquema imagético os ilustraria. As sugestões são corretas: esquemas IV e VI.

O professor passa então para o terceiro exercício. Ele passa as instruções na L2 e pede aos alunos que façam a primeira parte em dupla. Nessa etapa, os alunos fazem mais perguntas sobre vocabulário. O professor tira as dúvidas dos alunos individualmente. Ele decide, então, continuar o exercício juntamente com os alunos, discutindo cada exemplo com eles. Para exemplificar o significado de *über* na primeira sentença, *Er hat über 500 Euro*, o professor cita o termo em alemão *Übermodel*<sup>56</sup> e pergunta aos alunos se eles conhecem essa palavra. A aluna T1-A2 responde: “Seria uma supermodelo, só que mais super. Ela está acima de uma supermodelo”. O professor concorda e completa:

**P1:** Você tem a *topmodel*, que já é tipo ‘uau, sou topmodel’, e você tem a *Übermodel*, que é mais que uma *topmodel*, ‘acima de’. É uma ‘*übertopmodel*’. *Übermodel*. Ok? ‘*Er hat über 500 Euro*’, ‘acima de’, ‘mais de’, ‘*mehr als*’.

O professor gesticula simultaneamente a sua explicação para mostrar as posições ‘acima’ e ‘abaixo’, como mostra a FIG. 40.

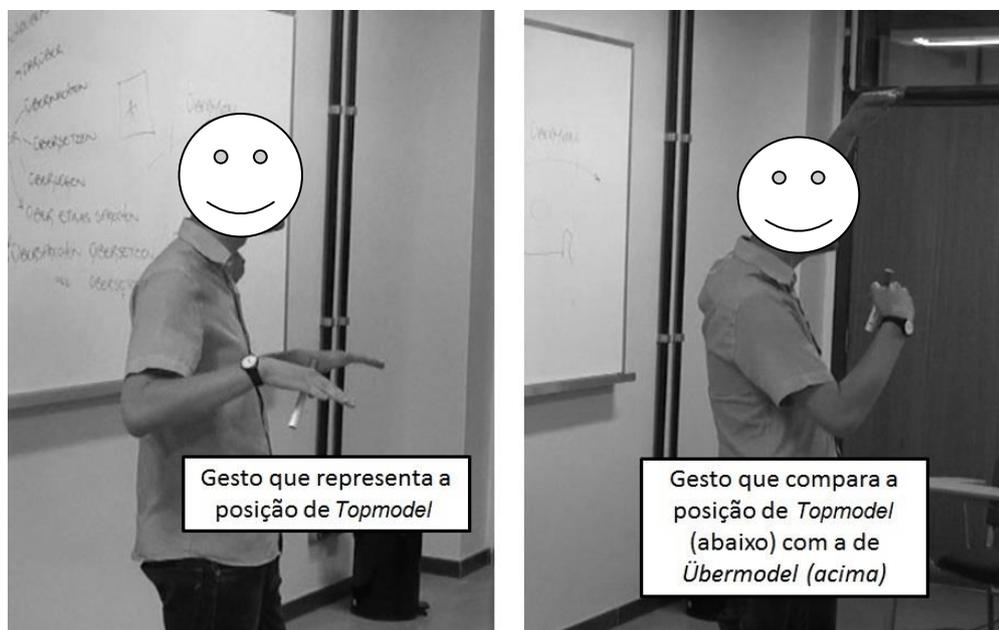


FIGURA 40 - Gestos do professor P1 para comparar as palavras *Topmodel* e *Übermodel*

<sup>56</sup> A palavra *Übermodel* não existe originalmente na língua alemã. Ela foi criada por uma revista de moda inglesa no ano de 2000 para se referir ao sucesso da modelo brasileira Gisele Bündchen. Entretanto, segundo o dicionário Cambridge, o sufixo *über* é utilizado no inglês britânico para designar “extremamente”, em especial, “extremamente bom ou bem sucedido nos negócios”. (Fonte: Cambridge Dictionary Online).

Seguindo com o exercício, o professor passa para o exemplo *Das Benzin ist beim Tanken übergelaufen*. Ele pergunta para o aluno T1-A4 como ele interpretaria o exemplo e esse responde que *übergelaufen* significa ‘transbordou’ e não ‘vazou’, como havia sido sugerido anteriormente. Os outros alunos concordam com essa tradução e o professor prossegue, perguntando sobre o terceiro exemplo *Der Junge überspringt das Hindernis*. A aluna T1-A5 sugere os verbos ‘ultrapassar’ e ‘vencer’ como tradução para *überspringen*, mas a aluna T1-A2 prefere o termo ‘passar por cima de’.

No exemplo quatro, *Der Student hat den Text rasch überflogen*, o aluno T1-A7 sugere a expressão ‘passar direto pelo texto’ como tradução para *den Text überflogen*. Porém, o aluno T1-A1 diz ter entendido que o verbo exprime uma ideia de permanência: “eu tinha pensado que, tipo, ele ficou só no texto mesmo, que não se passou por ele”. O professor indaga, então: “ah, [você quer dizer] que ele ficou no texto por muito tempo?” e o aluno concorda: “É, tipo isso!”. Porém, o professor não desenvolve a discussão com o aluno, apenas discorda dele. Por fim, o aluno T1-A3 sugere a expressão idiomática ‘passar o olho’, a qual todos concordam.

Para o próximo exemplo, *Übersetzen Sie den Text ins Englische*, o professor pergunta a aluna T1-A2 qual é o significado de *über* na sentença e ela sugere ‘escrever por cima’. Porém, a aluna T1-A5 sugere a ideia de ‘passar o texto para outra língua’. Já no último exemplo, *Sie hat die Nacht über gearbeitet*, o aluno T1-A3, quando questionado, responde que a sentença denota ‘passar a noite toda trabalhando’. O aluno T1-A6 reforça essa ideia com a expressão ‘atravessar a noite’. O professor concorda com as sugestões.

Por fim, o professor passa a segunda parte do exercício e pede aos alunos para associar as sentenças que acabaram de discutir às figuras (esquemas imagéticos) do exercício anterior. Os alunos conseguem fazer essa associação facilmente. Entretanto, os últimos dois exemplos causaram dúvidas. Na sentença *Übersetzen Sie den Text ins Englische*, seis alunos escolheram o esquema imagético IV. Porém, a aluna T1-A5 escolheu o esquema V. Ao ser questionada, ela disse não ver a diferença entre os dois esquemas. O professor explica, retomando os exemplos do primeiro exercício, que a diferença está no elemento ‘deslocamento’, presente no esquema IV, e no elemento ‘estaticidade’, presente no esquema V.

O último exemplo, *Sie hat die Nacht über gearbeitet*, é o que gera mais dúvidas. Então, o professor decide adotar um esquema de votação para escolher qual esquema seria o mais adequado. Ele anota todas as sugestões dos alunos no quadro e depois discute uma a uma. Os esquemas sugeridos para essa sentença foram o II, o IV e o VIII. O esquema II foi sugerido pelo aluno T1-A1 que explica: “eu tinha pensando que... ele ficou trabalhando

durante a noite toda, mas não passou disso”. Mas essa sugestão é logo descartada pelo grupo. A discussão, então, passa a girar em torno do elemento ‘deslocamento’, pois a maioria dos alunos concorda com o professor que a expressão *die Nacht über* sugere “atravessar/passar a noite [fazendo algo]”. Após alguns minutos de discussão, o esquema VIII é descartado pelo grupo, pois o professor convence os alunos de que esse esquema sugere uma ideia de cobertura, como no exemplo na toalha que cobre a mesa. O professor, por fim, deixa claro para os alunos que *über*, na sentença *Sie hat die Nacht über gearbeitet*, transmite a ideia de ‘deslocamento no tempo’. Ele encerra, assim, o exercício.

## 5.1.2 Análise da Entrevista

<b>Categoria de análise</b>	<b>Informação coletada</b>	<b>Relatos do professor</b>
Formação e experiência profissional	<p>O professor está encerrando sua graduação em Letras, licenciatura em Português e Alemão, com ênfase em Literatura. Ele relata ter tido pouca qualificação específica em DaF (apenas uma disciplina na graduação e alguns cursos de curta duração durante seu estágio no Centro de Extensão). Trabalha no CENEX da UFMG e em uma escola particular, atua como professor de alemão no nível elementar e também como professor de alemão instrumental. O professor já realizou intercâmbio acadêmico na Alemanha.</p> <p>Ele relatou ter tido um contato breve, durante seus estudos de linguística do alemão na graduação, com o conceito linguístico-cognitivo de esquema imagético aplicado às preposições do alemão. Disse que esse conhecimento foi muito proveitoso para ele como aprendiz e que foi capaz de aplicar esses</p>	<p>“Eu fiz uma matéria aqui na Letras em ensino de língua estrangeira, mas ela era mais voltada para o inglês, mas não era com foco em nenhuma língua. [...] Eu fiz alguns cursos na época do CENEX e alguma palestra ou outra”.</p> <p>“Pensando na sua pergunta sobre como é a experiência como aprendiz, eu me lembro de ter feito uns exercícios parecidos [com os exercícios aplicados durante o experimento] numa matéria de linguística do alemão, que me ajudaram muito. Eu aprendi muito naquela matéria [...] eu inclusive usei esses exercícios em outras situações e foi sempre muito proveitoso”.</p>

	conhecimentos em outras situações (ele não mencionou que situações foram essas).	
Estratégias preferidas para abordagem de vocabulário e gramática em sala de aula	O professor prefere trabalhar o vocabulário e a gramática a partir dos textos. Uma estratégia específica para vocabulário que ele adota é o <i>brainstorming</i> . Já para trabalhar a gramática, o professor prioriza tarefas escritas para depois praticar a estrutura oralmente. Ele prefere exercícios tradicionais de gramática, como exercícios de completar lacunas e conjugação verbal, mesmo que seja fora do contexto, para treinar a forma.	<p>“Eu gosto de pensar primeiro a ideia de um ‘<i>brainstorming</i>’, que o aluno faz e a gente organiza o vocabulário, e através de leitura, principalmente deixando o aluno trabalhar alguma coisa em casa, ou um texto em casa, que ele já traz [para aula] um vocabulário maior. Eu acho mais interessante fazer isso”.</p> <p>“Eu tento o máximo possível, mas nem sempre eu faço isso: tentar sair dos exercícios ou de textos, para chegar à gramática. Eu gosto também de trabalhar exercícios fechados só em gramática”.</p> <p>“Exercícios de completar, de conjugar verbo, um pouco fora do contexto mesmo, em que o aluno só treina a questão da forma gramatical”.</p> <p>“Exercícios de conversação eu prefiro deixar mais para o final de um tópico gramatical. Primeiro escrito, depois oral, é mais ou menos assim que eu gosto de trabalhar”.</p>
Ensino de preposição em DaF	Para o professor, as grandes dificuldades de aprendizagem das preposições em DaF estão nas	<p><u>Com relação às dificuldades de aprendizagem das preposições:</u></p> <p>“Primeiro que no alemão tem mais preposições que no português.</p>

	<p>diferentes colocações com substantivos, adjetivos e verbos; no uso dessas preposições com diferentes casos; e na grande variedade de preposições que existe na língua alemã (em comparação ao português). Ele também cita como problemática a interferência do português no alemão, quando os alunos usam as preposições de lugar.</p> <p>Com relação aos materiais didáticos, ele denuncia o pouco espaço nos livros didáticos dedicados ao ensino de preposição, bem como a falta de exercícios que exploram os diferentes significados das preposições e também seus diferentes usos e colocações.</p>	<p>As preposições no alemão geralmente envolvem um outro tipo de conhecimento. O aluno tem que saber, por exemplo, caso. [...] As preposições no alemão também têm um uso mais rígido que no português. Essas são as grandes dualidades que eu vejo nos alunos. Uma ideia de usar as coisas do português no alemão. A ideia do “em”, por exemplo, no português, que tudo está na mesa. É bem comum os alunos falarem [em alemão] que tudo está <i>in</i> e aí acaba trazendo o português para o alemão. Isso eu acho que é uma coisa bem comum”.</p> <p><u>Com relação aos materiais didáticos:</u></p> <p>“No geral, eu acho que os dois [livros didáticos e gramáticas] são bem insuficientes. Eles tratam as preposições de uma maneira em que faz com que o aluno tenha que decorar”.</p> <p>“Algumas preposições, às vezes, não são exploradas o suficiente, eu acho ... como <i>aus</i> (fora), que é uma preposição que você vai dar já nos primeiros capítulos em quase todos os livros didáticos. É uma preposição pouco explorada, você tem essa ideia só de ‘de onde você vem’ e não muito mais do que isso”.</p> <p>“Esse é um tópico muito difícil do alemão e é pouco explorado até,</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>se você parar pra pensar no tempo que eles gastam ensinando isso ou no tempo gasto com verbo modal, por exemplo. O <i>Studio D</i> gasta muito mais tempo com verbo modal do que com preposições... O <i>Studio D</i> tem praticamente uma unidade para cada verbo modal, e são seis verbos modais, e tem uma para as <i>Wechselpräpositionen</i> e uma para verbos preposicionados, e acabou. Não consigo me lembrar de mais nada sobre isso no livro azul [<i>Studio D –A2</i>]”.</p>
<p>Percepção do professor sobre o experimento (aplicação dos exercícios)</p>	<p>O professor ficou muito satisfeito com o experimento e relatou que os alunos também gostaram muito dos exercícios. Além disso, o professor relatou ter se surpreendido com a variedade de exemplos que eles puderam fornecer durante todo o <i>brainstorming</i>. Para o professor, o exercício aplicado em sala motivou os alunos a intuírem novos vocabulários a partir de itens lexicais já conhecidos.</p> <p>Ele ressaltou que a melhor maneira de explicar, bem como aprender as preposições, é de forma visual. Para o professor, a maior vantagem de usar</p>	<p><u>Feedback</u>: “Os alunos todos gostaram. [...] Eu esperava que eles trouxessem exemplos mais simples, porque uma parte grande dos exemplos eu simplesmente nunca tinha ouvido falar. [...] Eles não só conseguem juntar as duas palavras, mas imaginar um significado a partir daquilo... eu acho que o exercício ajudou no direcionamento de uma intuição de vocabulário, de significado”.</p> <p>“Acho que foi ótimo [abordar o significado por trás da estrutura gramatical]. Acho que é mais fácil para o aluno compreender o que está acontecendo ali. Se não vira só ‘eu sei fazer isso, mas não sei como, nem porque e nem o que está acontecendo’”.</p> <p><u>Vantagens</u>: “Eu achei muito bom. Acho que a melhor maneira de explicar algumas preposições, como <i>aus</i> (fora), é realmente</p>

	<p>imagens para ensinar preposições é a possibilidade de evitar a interferência da L1.</p> <p>Entretanto, uma desvantagem do uso de imagens é a dificuldade de interpretação por parte de alguns alunos. A utilização isolada dos esquemas imagéticos, segundo o professor, poderia resultar em problemas de interpretação. Sendo assim, o professor reforçou que os esquemas imagéticos devem sempre ser trabalhados juntamente com imagens mais concretas para facilitar a compreensão dos alunos.</p> <p>Outro ponto positivo do experimento para o professor foi o fato de o terceiro exercício mostrar aos alunos que os significados das preposições vão além daqueles representados pelos esquemas.</p> <p>O professor classificou o exercício como sendo de vocabulário e gramática ao mesmo tempo. Ele também gostou de questões semânticas que subjazem estruturas gramaticais, como as</p>	<p>imagético... Talvez por aprender de uma maneira mais imagética, o aluno não caia naquele problema que a gente estava falando no começo de transposição de uma coisa pra outra. Se o aluno aprende que <i>aus</i>, por exemplo, significa ‘de algum lugar’. Aí o aluno tende a colocar sempre aquilo, sempre que ele usa ‘de’ no português ele vai usar <i>aus</i> no alemão. Se ele aprender uma coisa imagética, talvez ele fique mais preso ao significado que ele conseguiu apreender a partir daquela imagem... E isso dá uma possibilidade do aluno conseguir ver que isso não é simplesmente algo que você vai passar do português para aquele outro idioma”.</p> <p><u>Desvantagens:</u> “Não imagino nenhuma desvantagem não. Talvez alguma confusão que alguns alunos pudessem fazer... Talvez se você mostrasse só o esquema sozinho, aquelas imagens esquemáticas do exercício dois, talvez se fosse só aquilo não seria interessante, porque algum aluno poderia imaginar algo pouco diferente, ou pela própria dificuldade da representabilidade das imagens mesmo... Talvez ter algo dos dois tipos, algo real e algo esquemático, facilite... para comparar os dois”.</p> <p><u>Classificação do exercício:</u> “Um pouco dos dois, eu acho. Ele está tratando tanto de vocabulário, afinal de contas o tema básico é uma</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<i>Wechselpräpositionen.</i>	preposição, ele tá pensando no significado de uma preposição. Por outro lado, ele traz uma ajuda em conhecimentos gramaticais. Por exemplo, do uso de certos casos no alemão”.
--	------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 5.1.3 Perfil do professor

O perfil pedagógico do professor P1 não pode ser atribuído a um único método ou abordagem de ensino de línguas. Ele parece misturar várias estratégias de ensino, com as quais teve contato durante sua experiência como aprendiz e professor de DaF. O professor organizou, por exemplo, as cadeiras em formato de semicírculo, o que facilitou a comunicação entre os alunos durante a aula e também variou o formato de interação social durante as tarefas (individual e em duplas). Essas são estratégias de organização incentivadas pela abordagem comunicativa, em que “as atividades são executadas de preferência em pequenos grupos, pares ou trios, de modo a maximizar o tempo destinado a cada aluno para aprender a negociar sentido” (NICHOLLS, 2001, p.45).

Por outro lado, segundo relatou na entrevista, o professor prefere utilizar o texto escrito como ponto de partida para ensino de vocabulário. O professor acredita ser proveitoso deixar o aluno estudar o vocabulário previamente em casa, como uma forma de preparo para a aula: “[eu gosto de trabalhar o vocabulário] através de leitura, principalmente deixando o aluno trabalhar alguma coisa em casa, ou um texto em casa, que ele já traz um vocabulário maior. Eu acho mais interessante fazer isso”. Além disso, ele gosta de exercícios específicos de gramática para a prática da forma: “Eu gosto também de trabalhar exercícios fechados só em gramática [...] Exercícios de completar, de conjugar verbo, um pouco fora do contexto mesmo, em que o aluno só treina a questão da forma gramatical”. O uso de textos como base para o estudo de vocabulário, bem como a adoção de exercícios gramaticais “um pouco fora do contexto mesmo” remonta a métodos mais antigos como o Método Gramática-Tradução e o Método Direto.

Com relação aos conceitos da LC, a descrição da aplicação dos exercícios mostrou que o professor P1 forneceu explicações detalhadas sobre os significados da preposição *über*, principalmente com relação ao uso dessa preposição como os casos acusativo e dativo. Ele usou vários recursos como as imagens dos exercícios, gestos, desenhos no quadro e outros exemplos que já haviam sido discutidos em aulas anteriores. Assim, suas explicações focaram mais em elementos semânticos dessas estruturas como ‘deslocamento’ de um objeto ou pessoa para fora dos limites de um ponto de referência. Essa estratégia está em consonância com os conceitos de Trajetor (TR) e Marco (LM) propostos por Langacker (2008) em sua gramática cognitiva. Mesmo que os esquemas imagéticos da preposição *über*, trabalhados durante a aplicação dos exercícios, não contenham as iniciais TR e LM, o professor foi capaz

de evidenciar essa relação através de gestos, desenhos, imagens e exemplos concretos. Dessa forma, o professor evitou as estratégias tradicionais e superficiais, como fazer as perguntas *wo?* (onde?) e *wohin?* (para onde?) para identificar se há deslocamento, bem como utilizar a palavra *Bewegung* (movimento), o que pode confundir os alunos em casos como *Das Flugzeug fliegt über der Stadt* ou *Ich tanze im Zimmer*, pois essas sentenças usam o caso dativo mesmo que os verbos *fliegen* e *tanzen* expressem deslocamento e/ou movimento. Ele também não focou na forma *die* e *der* para identificar o acusativo e o dativo, o que seriam aspectos exclusivamente formais.

Além disso, o professor explorou os significados metafóricos a partir dos esquemas imagéticos, conforme recomendado pelo exercício e seguindo os conceitos de motivação metafórica da LC. Na discussão sobre a sentença *Übersetzen Sie den Text ins Englische*, por exemplo, o professor utilizou o esquema imagético IV para mostrar como o significado metafórico ‘passar de uma língua para outra’, no verbo *übersetzen*, é motivado pelo conceito de ‘deslocamento’ implícito no prefixo *über*. Na comparação entre esquemas IV e V, os alunos concordam que o esquema IV é o mais adequado, pois contém o traço semântico ‘deslocamento’:

**P1:** O que acontece é o seguinte: em um [esquema] você tem essa ideia de movimento. Aqui, tem uma setinha mostrando: *Ich gehe über die Straße*: eu vou pra o outro lado da rua. Ok? *Wo wohnst du? Ich wohne über der Straße. Hier ist die Straße, ich wohne auf der anderen Seite.*

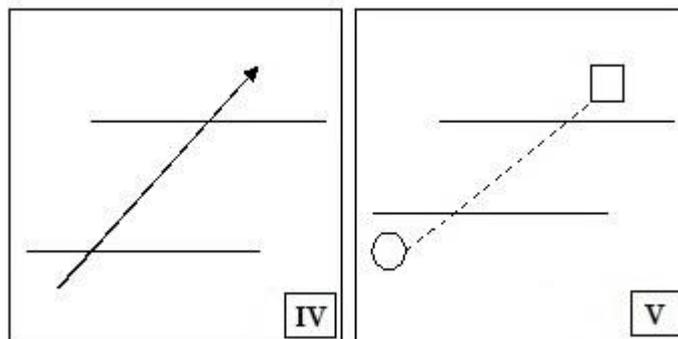


FIGURA 41 - Esquemas imagéticos IV (*über die Straße gehen*) e V (*über der Straße wohnen*)

Fonte: Adaptado de Bellavia (2007).

O professor reforça sua explicação usando gestos novamente, principalmente para mostrar que no esquema V não há deslocamento.

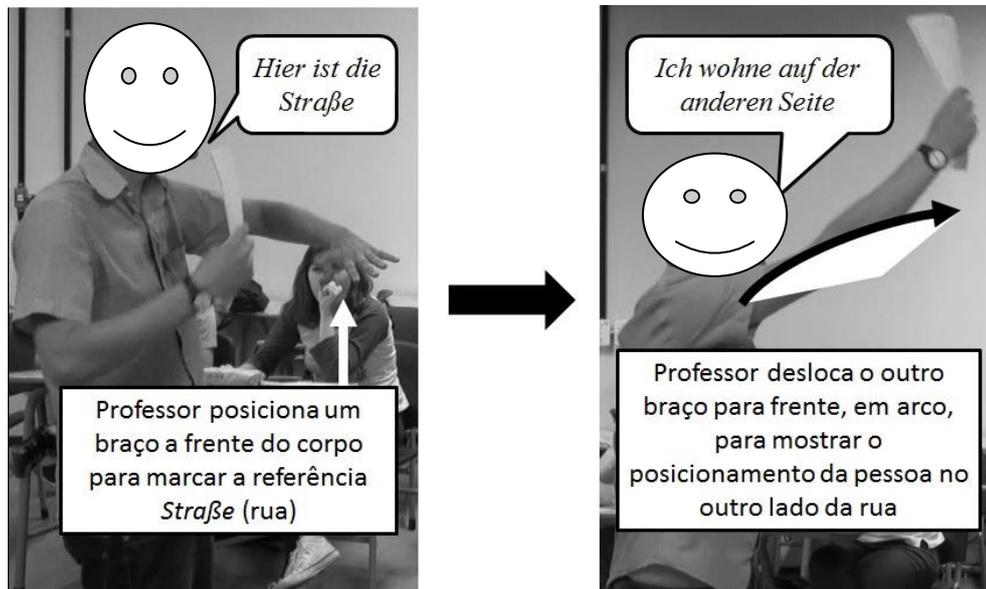


FIGURA 42 - Gesto do professor para ilustrar o esquema imagético V

Outro significado metafórico bem explorado pelo professor foi *MEHR IST ÜBER* (MAIS É PARA CIMA). Ele usa o exemplo da *Übermodel* para ilustrar essa metáfora. Ao questionar os alunos sobre o significado dessa palavra, a aluna T1-A2 sugere que *Übermodel* “seria uma supermodelo, só que mais super. Ela está acima de uma supermodelo”. Em sua explicação, a aluna utiliza o advérbio ‘mais’ e ‘acima de’, o que evidencia a metáfora. O professor compara então os dois exemplos, sempre reforçando suas explicações com gestos, como foi demonstrado acima: “Você tem a topmodel, que já é tipo ‘uau, sou topmodel’, e você tem a *Übermodel*, que é mais que uma topmodel, ‘acima de’. É uma ‘*übertopmodel*’. *Übermodel*. Ok? ‘*Er hat über 500 Euro*’, ‘acima de’, ‘mais de’, ‘*mehr als*’”. Ao final da explicação, o aluno T1-A4 pergunta: “então nessa frase poderia ser *Er hat mehr als..*”. e o professor concorda imediatamente: “*Genau! Er hat mehr als 500 Euro*”. É interessante notar que, mesmo não entrando em detalhes sobre conceitos teóricos da LC, ou seja, sem explicitar aos alunos o que são esquemas imagéticos ou sem nomear as metáforas conceptuais, como *MEHR IST ÜBER*, o professor foi capaz de transmitir aos alunos esse conhecimento apenas usando exemplos concretos, gestos e imagens. Essas estratégias didáticas remontam ao Método Direto, como já discutimos acima, em que o vocabulário deve ser transmitido da forma mais natural possível (evitando, assim, o uso da L1) e continuam a serem usadas amplamente até hoje.

Assim, percebemos como o professor procurou esgotar todos os recursos de que dispunha para elucidar as dúvidas de seus alunos, mostrando uma grande preocupação em fazer os alunos compreenderem que estrutura e significado estão interligados, ou seja, a diferença de forma inclui também uma diferença de significado. Por meio uso de gestos, ele mostra que a língua é um meio de comunicação “incorporado”. Sendo assim, ele automaticamente aplica as didáticas atuais entendidas como uma abordagem multimodal.<sup>57</sup> Decerto, essas análises metalinguísticas foram benéficas no sentido de que ajudaram aos alunos a compreender melhor os aspectos semântico-cognitivos da preposição *über*. Atualmente, vários métodos e abordagens compartilham da convicção de que o aprendiz deve desenvolver um “metaconhecimento” sobre a LC, ou seja, ele deve aprender a aprender. O que se transmite, portanto, através desse tipo de ensino, são estratégias de “como” aprender, como o professor P1 destaca no final de sua entrevista: “Acho que foi ótimo [abordar o significado por trás da estrutura gramatical]. Acho que é mais fácil o aluno compreender o que está acontecendo ali. Se não vira só ‘eu sei fazer isso, mas não sei como, nem porque e nem o quê está acontecendo’”. Dessa forma, os alunos não apenas reproduzem o conhecimento, mas se tornam capazes de produzir algo novo, especialmente algo que ainda não conhecem a partir da compreensão do “funcionamento” da cognição humana.

Entretanto, a adoção de análises metalinguísticas pelo professor P1 pode estar relacionada a sua experiência pessoal com esse tipo de abordagem, quando era ele um aprendiz de DaF, e não necessariamente a uma posição pedagógica consciente sobre os benefícios de se aplicar a LC no ensino de LE:

**P1:** Pensando na sua pergunta sobre como é a experiência como aprendiz, eu me lembro de ter feito uns exercícios parecidos [com os exercícios aplicados durante o experimento] numa matéria de linguística do alemão, que me ajudaram muito. Eu aprendi muito naquela matéria [...] eu inclusive usei esses exercícios em outras situações e foi sempre muito proveitoso.

Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 252), as primeiras experiências como aluno são as que mais influenciam as escolhas pedagógicas de um professor, ou seja, a maioria dos professores acredita que a melhor forma de ensinar é aquela com a qual eles mesmos aprenderam.

Por fim, a participação ativa dos alunos demonstrou não apenas seu interesse pelos exercícios, mas também poderá se transformar em um ganho de conhecimento sobre a

<sup>57</sup> A multimodalidade é uma abordagem muito estudada recentemente em ensino de línguas que leva em conta todas as formas de linguagem que um texto pode ser apresentado: escrita, imagem, som e gestos. Segundo Rojo (2011 *apud* PREDIGER; KERSCH, 2013), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto.

preposição *über*, caso esses conceitos continuem a ser explorados. A aluna T1-A5, por exemplo, já havia participado do experimento com a Turma T4 (por ser aluna regular do curso de Letras) que foi filmado 43 dias antes do experimento com a Turma T1. Os efeitos dessa dupla participação podem ser percebidos na resposta da aluna quando questionada pelo professor sobre a diferença semântica entre os exemplos 2. *Das Flugzeug fliegt über die Stadt* e 7. *Das Flugzeug fliegt über der Stadt*: “[a diferença] seria que, em um [exemplo], ele está sobrevoando pela cidade e, no outro, ele está sobrevoando na cidade exatamente”. O uso das preposições ‘pela’ e ‘na’ demonstra que a aluna tem conhecimento sobre a diferença semântico-cognitiva entre o uso do dativo no esquema II, que denota a permanência do TR dentro dos limites de LM, e do acusativo no esquema III, que denota o deslocamento do TR para fora dos limites de LM.

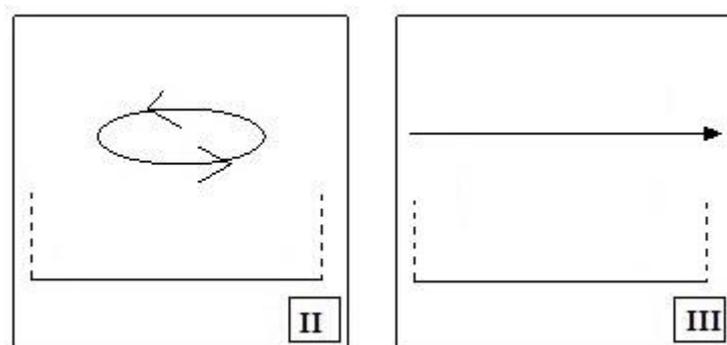


FIGURA 43 - Esquemas imagéticos II (*über der Stadt fliegen*) e III (*über die Stadt fliegen*)  
Fonte: Adaptado de Bellavia (2007).

Em outras palavras, a aluna T1-A5 compreende que em ‘sobrevoando na cidade’ (*über der Stadt fliegen*) o avião (TR) se desloca dentro dos limites da cidade (LM) e em ‘sobrevoando pela cidade’ (*über die Stadt fliegen*), o avião se desloca para fora da cidade. Esses elementos semânticos foram discutidos pelo professor P4 na aplicação desses exercícios na Turma T4, quando a aluna T1-A5 estava presente, porém não participou tão ativamente, como veremos mais adiante.

## 5.2 Professor P2, Turma T2

### 5.2.1 Aplicação da folha de exercícios

Essa aula foi filmada no dia 25 de agosto de 2014. Sete alunos participaram do experimento, sendo que um deles chegou já no início do terceiro exercício. Os alunos estão sentados em três filas paralelas. Para efeito de análise, esses alunos serão denominados de agora em diante com códigos de T2-A1 a T2-A7, sendo que T2 se refere à turma em questão e os símbolos A1 a A7 correspondem ao aluno e sua posição nas fileiras.

O professor introduz a tarefa oralmente, explicando aos alunos que eles farão alguns exercícios sobre a preposição *über*. O professor não propõe nenhuma atividade prévia e logo entrega a folha de exercício aos alunos. Ele explica o que deve ser feito no primeiro exercício e os aconselha a fazerem perguntas durante o exercício, caso haja dúvida sobre o vocabulário. Os alunos fazem os exercícios individualmente e logo no início a aluna T2-A6 tem dúvidas sobre a diferença entre as sentenças *das Flugzeug fliegt über die Stadt* e *das Flugzeug fliegt über der Stadt*. Ela parece não ter reconhecido que os dois exemplos se referem aos casos dativo e acusativo e os interpreta como um erro de grafia. O professor explica, então, que *über* é uma preposição de troca e, portanto, pode ser usada com o acusativo ou o dativo. Sua explicação é baseada nas palavras interrogativas *wo?* e *wohin?*, em que *wo* expressa ‘*statisch*’ (‘estático’) e *wohin* expressa ‘*bewegung*’ (‘movimento’). A aluna parece continuar com a dúvida, mas prossegue com o exercício.

O professor inicia então a correção. Ele escreve no quadro a frase *Ich denke, das ist das Bild Y* (Eu acho que essa aqui é a imagem Y), para que os alunos possam comunicar suas respostas em alemão, pois a correção é feita toda oralmente. Surge novamente a dúvida entre o uso do dativo e do acusativo nas sentenças *das Flugzeug fliegt über die Stadt* e *das Flugzeug fliegt über der Stadt*. O professor demonstra certa dificuldade em interpretar as imagens referentes a essas duas sentenças e decide focar apenas na explicação da preposição de troca.

Novamente ele retoma as perguntas de ‘*wo?*’ e ‘*wohin?*’ e os conceitos de estático e de movimento. Após o esclarecimento, a correção segue sem mais problemas. O professor recorre a essas ilustrações para ajudar os alunos durante a correção. Ele utiliza os objetos

presentes nessas imagens para elucidar dúvidas de vocabulário. O exercício e a correção duraram cerca de 10 minutos.

Em seguida, o professor pede aos alunos para fazer o segundo exercício, também individualmente. Ele explica aos alunos que as mesmas frases do primeiro exercício devem ser agora associadas aos diagramas presentes no segundo exercício. Os alunos recorrem sempre às imagens do primeiro exercício enquanto fazem o segundo. Os alunos T2-A2 e T2-A6 demonstram dificuldades em fazer a associação, pois não conseguem interpretar os esquemas imagéticos. Após cinco minutos, o professor decide começar a correção. Logo no início do exercício já surgem dúvidas sobre a interpretação dos esquemas imagéticos e quando a aluna T2-A6 reclama em português “não consegui entender os desenhos”, o professor confirma que eles são realmente muito abstratos. A partir desse momento, o professor adota um sistema de votação para eleger quais esquemas os alunos julgam ser os mais apropriados para cada sentença. O professor anota todas as sugestões de esquemas no quadro, mesmo que os alunos não estejam certos da resposta que deram. Então, o professor pede aos alunos para votarem no esquema mais apropriado para aquela sentença e, assim, anota no quadro o número de votos que cada esquema recebeu.

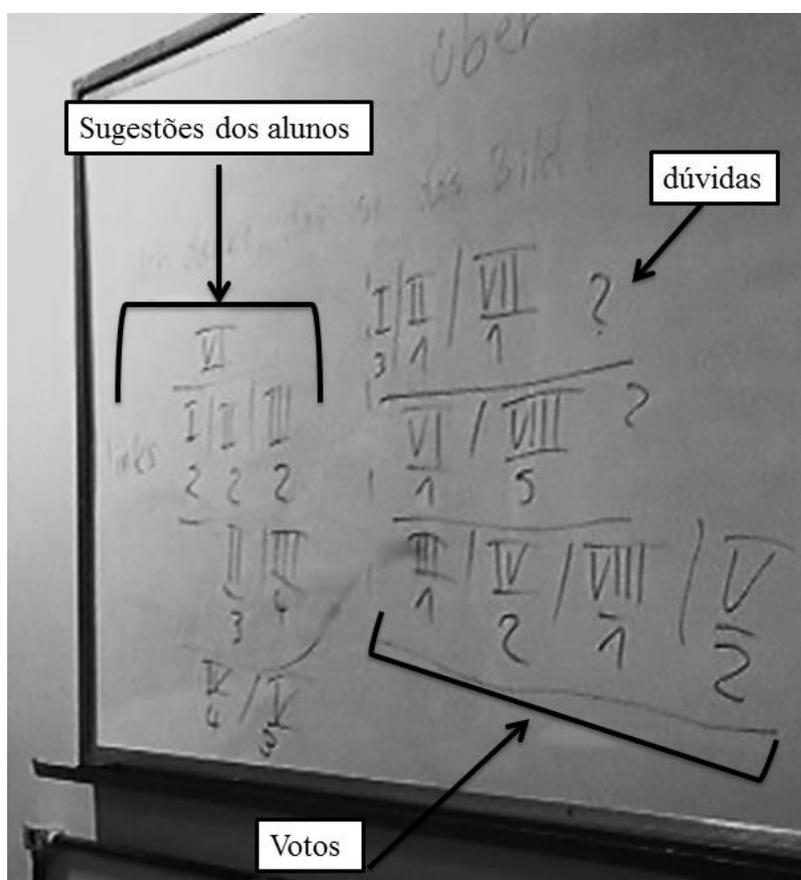


FIGURA 44 - Sistema de votação adotado pelo professor P2 durante a correção do segundo exercício

Ao final da votação, o professor relê todas as sentenças com os alunos e os ajuda a escolher o esquema correto. Ele sempre pergunta aos alunos *Bewegung oder nicht Bewegung?* (movimento ou sem movimento?) para ajudá-los a identificar quais esquemas representam movimento e, assim, associar esse elemento aos verbos e estruturas acusativas nas sentenças. Essa estratégia ajudou os alunos a interpretar os esquemas com mais facilidade. A partir daí, eles conseguem atribuir corretamente os esquemas às sentenças. Alguns permanecem distraídos, mas não há como afirmarmos se é por dificuldades com o exercício ou simplesmente falta de interesse. Ao final da correção, o professor reforça mais uma vez o funcionamento de *über* como preposição de troca e associa essa diferença à presença ou ausência de movimento. A correção toda dura aproximadamente treze minutos. O professor passa então ao terceiro exercício.

O professor introduz o terceiro exercício dizendo que os exemplos demonstram relações metafóricas e que *über* funciona como preposição em alguns exemplos e como prefixo verbal em outros. O professor decide fazer a primeira parte do exercício 3 juntamente com os alunos, a fim de certificar que todos entenderam o vocabulário. Todo o processo é feito oralmente. Entretanto, o professor acaba por fornecer todas as respostas aos alunos, isto é, ele explica os significados metafóricos de *über* em cada sentença. Para isso, ele não utiliza desenhos, mas apenas os sinônimos das palavras, escrevendo alguns no quadro, como *über = mehr* (sobre = mais). Em seguida, o professor pede aos alunos que façam a segunda parte do exercício 3. Durante a correção, ele adota o mesmo sistema de votação utilizado no segundo exercício. Ele também escreve no quadro as sugestões de esquemas dadas pelos alunos e anota em seguida o número de votos que cada esquema recebeu. Entretanto, diferentemente da primeira vez, esse processo gera um pouco de confusão entre os alunos, pois, em alguns exemplos, nem eles e nem o professor são capazes de explicar o motivo de suas decisões. Apenas os alunos T2-A5 e T2-A7 conseguiram interpretar os esquemas corretamente. Ao final da correção, o professor não ofereceu as respostas oficiais aos alunos e finalizou o exercício dizendo que as metáforas e os esquemas são muito abstratos e, por isso, não há apenas uma alternativa correta.

### 5.2.2 Análise da Entrevista

A entrevista com o professor P2 foi feita em alemão, pois ele está no Brasil apenas há seis meses e não se sentiu à vontade para se expressar em português. Portanto, os relatos desse professor serão fornecidos no original em alemão e a nossa tradução será fornecida na nota de rodapé.

Categoria de análise	Informação coletada	Relatos do professor
Formação e experiência profissional	Professor possui formação em Letras Germânicas e Românicas, com doutorado em estudos culturais. Ele também possui formação específica em DaF pelo Instituto Goethe, cursada paralelamente ao seu curso universitário. Ele tem experiência de 10 anos no ensino de DaF, tanto na escola, quanto na universidade, na Alemanha, França e Brasil. Entretanto, sua principal atuação profissional tem sido na área de romanística, fazendo pesquisa e lecionando espanhol. O professor não relatou ter tido contato com os conceitos da LC cognitiva	<p><u>Informação da entrevista:</u> „<i>ich bin Germanist, Romanist und DaF-Lehrer. Ich habe beim Goethe-Institut eine Ausbildung als DaF-Lehrer gemacht ... zusätzlich zum Studium</i>“.<sup>58</sup></p> <p><u>Informação passada por e-mail:</u> „<i>Ich arbeite seit 2004 (auch) als DaF-Dozent. Ich habe im DaF-Bereich an Universitäten (JLU Gießen, TU Braunschweig), an Volkshochschulen (Schweinfurt, Wolfenbüttel, Braunschweig) und an Privatschulen unterrichtet; an normalen Schulen habe ich 2004/2005 ein Schuljahr lang in Frankreich (als Sprachassistent) DaF unterrichtet. Allerdings war ich hauptberuflich meistens als Romanist (Linguistik, Spanisch) in</i></p>

<sup>58</sup> Eu sou germanista, romanista e professor de alemão como língua estrangeiras (DaF). Eu fiz um curso de formação para professores de DaF no Instituto Goethe, paralelamente ao meu curso universitário.

	durante seus estudos ou pesquisas.	<i>der Lehre und im Rahmen von Forschungsprojekten tätig und habe DaF oft nur nebenbei unterrichtet“.</i> <sup>59</sup>
Estratégias preferidas para abordagem de vocabulário e gramática em sala de aula	<p>O professor relata que seu principal objetivo é desenvolver as competências comunicativas dos alunos, principalmente no nível básico. Ele prefere, então, materiais que dão menos ênfase na gramática e focam mais o trabalho com vocabulário e fonética.</p> <p>Ele acredita que o aluno deva fazer sempre exercícios individuais de vocabulário em sala, por pelo menos 5 ou 10 minutos. Esses exercícios devem ser os mais variados possíveis, como exercícios de associação, de preenchimento de lacunas ou caça-palavras.</p> <p>Quanto à gramática, ele prefere abordar de forma</p>	<p><i>„Ich habe mit vielen verschiedenen Lehrwerken gearbeitet. Persönlich bevorzuge ich Lehrwerke, die kompetenzorientiert sind, wo die bediente Grammatikprogression nicht zu steil ist, und die viel Wert auf Wortschatzarbeit und Phonetik legen. In der Grundstufe ist wichtig, dass man kompetenzorientiert arbeitet, vielleicht kann man später dann ein bisschen in der steileren Progression arbeiten, mit schwierigeren Texten ... dann wenn die Basis solide ist [das ist besser]. Ach so habe ich die Erfahrung gemacht“.</i><sup>60</sup></p> <p><i>„Was mir wichtig ist, dass jeder im Unterricht, auch wenn das langweilig für den Lehrer ist, immer die Zeit einplanen kann, dass die Lerner tatsächlich auch Übungen machen, ach so, wirklich auch Wortschatzübungen still machen, die manchmal fünf oder</i></p>

<sup>59</sup> Eu trabalho desde 2004 (também) como professor de alemão como língua estrangeira - DaF. Eu já lecionei DaF em universidades (JLU Gießen, TU Braunschweig), em faculdades comunitárias (Schweinfurt, Wolfenbüttel, Braunschweig) e em escolas particulares. Eu também lecionei DaF na França, em escolas do ensino básico durante o ano letivo de 2004/2005 (como professor assistente). Entretanto, minha experiência profissional principal foi como Romanista (Linguística, Espanhol), tanto no ensino como em projetos de pesquisa; e DaF sempre foi algo paralelo.

<sup>60</sup> Eu já trabalhei com muitos livros. Pessoalmente, eu prefiro livros didáticos que são voltados para o desenvolvimento da competência, em que a progressão gramatical não seja muito acentuada e que seja dado mais valor ao vocabulário e à fonética. No nível básico, é importante que o trabalho seja orientado para a competência. Talvez você possa trabalhar um pouco mais tarde numa progressão mais acentuada, com textos mais difíceis. Mas se a base for sólida [isso será melhor]. Essa é a minha experiência.

	<p>compartimentalizada (de maneira gradual) e, preferencialmente, de forma contrastiva, ao invés de regras muito complexas. O mais importante é que a gramática seja abordada aos poucos, para que se tenha tempo de trabalhar intensivamente em um tópico, preferencialmente utilizando exemplos próprios.</p>	<p><i>zehn Minuten dauern. Ach so, verschiedene Übungen, Einsatzübungen, Assoziationsübungen, Buchstabensalat“.<sup>61</sup></i></p> <p><i>„Grammatik... ja versuche ich möglichst kleinteilig zu machen und [...] Ach so, manchmal geht es kontrastiv wirklich einfacher als superkomplizierte Regel-Erklärungen. Aber es kommt auf das Thema an. Wichtig ist, dass es eben kleinteilig ist, dass man sich die Zeit nimmt, das auch intensiv zu üben, am besten mit eigenen Beispielen der Teilnehmer auch“.<sup>62</sup></i></p>
<p>Ensino de preposição em DaF</p>	<p>O professor acredita que preposições são um tema difícil em DaF e sua estratégia para facilitar o aprendizado do aluno é introduzir, o quanto antes, alguns <i>chunks</i> que exemplifiquem as colocações verbais e nominais com suas respectivas preposições.</p> <p>O professor também aponta as preposições de troca</p>	<p><i>„Ich glaube, Präpositionen sind einsprachig natürlich ein schwieriges Thema. Ich versuche frühzeitig auf feste Verbindungen von Verben mit Präpositionen, von Substantiven mit bestimmten Präpositionen, da immer wieder drauf einzugehen, in der Hoffnung, dass man durch sowas, das Lernen von Chunks, ein bisschen leichter Zugang dazu hätte“.<sup>63</sup></i></p> <p><i>„Ein spezifisches Problem in Deutsch sind natürlich die</i></p>

<sup>61</sup> O que é importante para mim é que, mesmo que isso seja chato para o professor, planejar a aula de maneira que o aluno tenha tempo para fazer exercícios, tipo, exercícios de vocabulário, que possam ser feitos em silêncio, que durem cinco ou dez minutos, diferentes tipos de exercícios, como preenchimento de lacunas, exercícios de associação, sopa de letrinhas.

<sup>62</sup> Gramática, eu sempre tento trabalhar de forma fragmentada e [...]. Às vezes é realmente mais fácil trabalhar de forma contrastiva do que explicar regras super complicadas. Mas isso depende do tema da aula. É importante que seja de forma fragmentada e que você tenha tempo para praticar intensivamente, de preferência com exemplos dos próprios alunos.

<sup>63</sup> Eu acho que as preposições são, certamente, um assunto difícil. Eu tento, desde o início, introduzir colocações de verbos com preposições, substantivos com certas preposições, na esperança de que o aprendizado de *chunks* seja um meio mais fácil para o aluno.

	<p>como um problema específico da língua alemã e diz que é um grande desafio para os aprendizes, principalmente por esse conceito muitas vezes não existir na língua materna do aprendiz. Isso dificulta, segundo o professor, a automatização da estrutura.</p> <p>Por fim, o professor relata que costuma trazer exercícios extras para complementar os livros didáticos que, segundo ele, não têm exercícios suficientes nessa área. Ele tem preferência pelo <i>Wechselspiel</i> (jogo de troca de informações entre pares), em que os alunos precisam localizar objetos, descrevendo a figura.</p>	<p><i>Wechselpräpositionen. Das ist für viele Studierende wirklich ein schwieriges Thema, meistens auch in der Verbindung mit entsprechenden Verben wie legen/liegen, hängen, etc. und dann die Präposition dazu, mit Akkusativ, Dativ... Oft gibt es in der Muttersprache der Lerner eben nichts Vergleichbares und dann ist es schwierig, dieses Konzept wirklich, ganz tief, automatisieren zu lassen“.</i><sup>64</sup></p>
<p>Percepção do professor sobre o experimento (aplicação dos exercícios)</p>	<p>O professor relatou ter gostado do experimento. No início ele acreditou que seria difícil para os alunos interpretarem os esquemas imagéticos, mas, durante a aplicação do exercício, ele percebeu que esses esquemas eram mais inteligíveis do que</p>	<p><i>„Ich war vorher eigentlich ganz... ganz optimistisch und dann gab es diese drei Übungen, erst mit konkreten Bildern, dann mit diesen Ikonogrammen und zum Abschluss mit den Metaphern, und dann am Anfang , ach so, vorher dachte ich, dass es relativ eigen ist und habe bei der Durchführung der Übung festgestellt, dass es viel, viel deutlicher war, als ich selbst zuerst gedacht hatte. Wir haben es</i></p>

<sup>64</sup> Um problema específico em alemão, naturalmente, são as *Wechselpräpositionen*. Esse é realmente um assunto difícil para muitos estudantes, principalmente em conjunto com os verbos correspondentes, como *liegen* (estar deitado) / *legen* (colocar algo deitado), *hängen* (pendurar), etc. e, então, a preposição apropriada, com acusativo, dativo. Frequentemente, na língua nativa dos alunos, não há nada comparável a isso e é difícil fazer com que esse conceito seja realmente automatizado pelos alunos.

	<p>imaginava.</p> <p>Porém, ele não aprovou o terceiro exercício sobre metáforas. Segundo o professor, o vocabulário difícil o impeliu a explicar tudo antes do exercício, o que para ele não é ideal, pois ele acredita que o aprendiz deva compreender o vocabulário de maneira intuitiva. Ele cita o exemplo do verbo <i>überfliegen</i>, o qual os alunos não conheciam e, por consequência, foi difícil para eles entenderem qual esquema imagético poderia ser atribuído a essa metáfora.</p>	<p><i>demokratisch versucht, wer welche Meinung hatte. Da wurde mir auch bewusst, dass vieles eben doch nicht eindeutig ist, ach so, bei konkreten Bildern noch, ich glaube da war halt wenig Diskussion, aber dann schon bei abstrakten Darstellungen, da gingen die Meinungen eigentlich sehr auseinander und ich konnte oft auch die verschiedenen Meinungen nachvollziehen. Ich glaube, bei der Metapher war das wirkliche Problem der Wortschatz. Ich musste ihn erst erklären, und ich glaube, das ist eben eher intuitiv, weil sie selbst überlegen müssen, was bedeutet es in einem Satz, z.B” .überfliegen“, sie können das nicht richtig nachvollziehen, weil sie vorher das Wort einfach nicht kannten“.</i><sup>65</sup></p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>65</sup> No início eu estava bastante otimista com aqueles três exercícios, primeiro com imagens concretas, então esses ícones, concluindo com as metáforas. Primeiro eu pensei que [a proposta] era relativamente inusitada e, então, notei durante a realização do exercício que ele era muito mais inteligível do que eu tinha pensado anteriormente. Nós tentamos resolver [o exercício] democraticamente, com a opinião de cada um. Então eu percebi que muita coisa não estava tão clara assim. Nas imagens concretas, bom, eu acho que houve pouca discussão, mas, em seguida, nas representações abstratas, os pontos de vista realmente divergiram e eu, muitas vezes, conseguia entender essas divergências. Eu acredito que, com relação às metáforas, o verdadeiro problema foi o vocabulário. Eu tive que explicar o vocabulário antes e eu acho melhor quando isso é feito de forma mais intuitiva, porque eles mesmos devem perceber o que aquilo significa em uma frase. Por exemplo, *überfliegen* (ler o texto superficialmente), eles não conseguiram entender realmente o significado, porque eles simplesmente não conheciam a palavra.

### 5.2.3 Perfil do professor

Com base na análise dos dados, podemos dizer que o perfil pedagógico do professor P2 se encaixa dentro da Abordagem Comunicativa. Os exemplos de tarefas e estratégias de ensino/aprendizagem relatadas pelo professor na entrevista e suas estratégias pedagógicas adotadas durante a aplicação da folha de exercícios apontam para uma tendência em desenvolver as competências comunicativas de seus alunos, o que é o objetivo principal da Abordagem Comunicativa, como já discutimos acima.

Durante o primeiro exercício, o professor aproveitou as imagens (fotos e ilustrações) para identificar elementos concretos nas sentenças, como leite, cavalo, rua, mesa, etc. O professor também adota a L2 o tempo todo durante a aula e utiliza sempre sinônimos para elucidar dúvidas de vocabulário, evitando a tradução para a L1. Outra característica marcante do professor é fornecer aos alunos modelos de frases e expressões para ajudá-los a utilizarem a L2 durante a aula. Isso ocorreu principalmente durante as correções, quando os alunos tinham que comunicar oralmente suas respostas. Esse suporte ocorria também quando algum aluno eventualmente usasse a L1. O professor imediatamente desencorajava o uso da L1 e fornecia a esse aluno uma alternativa na L2 para expressar aquele pensamento ou opinião.

Apesar de o professor ter realizado uma aula bastante comunicativa, ele não foi capaz de transmitir a seus alunos muito conhecimento linguístico a respeito da preposição *über*. Seu objetivo em fazer os alunos falarem alemão durante a aula foi mais priorizado, em detrimento ao objetivo principal do exercício que era ensiná-los os diferentes significados, concretos e metafóricos daquela preposição. Se por um lado ele relatou nunca ter tido contato com teorias e conceitos da LC, por outro, o professor P2 admitiu que as estratégias comunicativas, cujo foco é o desenvolvimento das competências linguísticas, são as mais adequadas para aprendizes de nível básico, como os seus alunos da turma T2 (nível A2): “No nível básico, é importante que o trabalhado seja orientado para a competência”.<sup>66</sup> O desenvolvimento da competência comunicativa é o objetivo principal da Abordagem Comunicativa, o que revela que esse modelo de ensino é a orientação principal do professor P2 em suas escolhas didáticas. Portanto, acreditamos que a impossibilidade de uma análise cognitiva dos significados da preposição *über* não se deu apenas pelos problemas de compreensão que o vocabulário do exercício pudesse oferecer aos alunos da turma T2, como alegou o professor,

---

<sup>66</sup> In der Grundstufe ist wichtig, dass man kompetenzorientiert arbeitet.

nem tão pouco pela falta de conhecimento dele sobre a LC, mas sim pela adoção de um modelo de aula essencialmente comunicativo, no qual não há espaço para análises ou reflexões metalinguísticas.

O professor, em nenhum momento, chamou a atenção dos alunos para o fato de que *über*, como outras preposições alemãs, tem diferentes significados, porém interconectados, bem como não explorou os esquemas imagéticos para ilustrar essas diferenças. Ele focou apenas no funcionamento de *über* como *Wechselpräposition*, por essa ter sido uma dúvida frequente dos alunos durante o exercício. Em nenhum momento, porém, o professor apontou a delimitação do espaço e o deslocamento de TR para além dos limites do LM como elementos semânticos que de fato definem a diferença entre o uso do dativo e do acusativo no caso da preposição *über*, como explica Bellavia (2007, p. 95):

Como *Wechselpräposition*, *über* é utilizado ora com o dativo, ora com o acusativo. A escolha do caso corresponde ao tipo de relação (o dativo será usado para as relações de ‘estado’, como [no esquema] I, e o acusativo para as relações de ‘processo’, como em III) e não depende, necessariamente, da presença ou da ausência da característica de ‘movimento’ (na verdade, o avião se move no [esquema] II, mas o dativo é utilizado mesmo assim).<sup>67</sup>

Sendo assim, a estratégia tradicional, adotada repetidas vezes durante o exercício, de usar os pronomes interrogativos *wo* (onde) e *wohin* (para onde) como forma de se estabelecer a presença do elemento *Bewegung* (movimento) no verbo e, assim, determinar o caso da preposição, mostrou ser ineficiente nesse caso. A melhor forma, portanto, seria o uso dos esquemas imagéticos, pois possibilita aos alunos visualizarem melhor essa relação entre TR e LM.

Outros elementos semânticos de *über* também não foram amplamente explorados, como a presença de contato do TR com o LM em alguns casos. O professor apenas menciona, muito brevemente durante a correção do segundo exercício, a falta de contato com LM no esquema VI. O professor pergunta aos alunos: „Ok, Nummer sechs: erst mal haben wir Bewegung oder nicht Bewegung? [...] Bewegung, ok. Dann erstens muss ich mal überlegen”.<sup>68</sup> Então um aluno sugere a opção *über den Zaun springen* e o professor concorda:

<sup>67</sup> Als Wechselpräposition wird über manchmal mit Dativ und manchmal mit Akkusativ gebraucht. Die Wahl des Kasus entspricht der Art der Relation (Dativ für die Zustand-Beziehungen wie in (I) und Akkusativ für die Prozessbeziehungen wie in (III)) und hängt nicht unbedingt von der An- oder Abwesenheit des Merkmals Bewegung ab (tatsächlich bewegt sich das Flugzeug in (II), trotzdem wird der Dativ benutzt).

<sup>68</sup> Ok, número seis: primeiramente temos o movimento ou não-movimento? [...] Movimento, ok. Agora preciso pensar melhor.

„Ahm, *über den Zaun springen klingt gut, da haben wir keinen Kontakt*“.<sup>69</sup> Ele inclusive gesticula para ilustrar o movimento de *springen über* (pular sobre), como mostra a FIG. 45. Entretanto, o professor parece mencionar essa característica apenas para legitimar a resposta do aluno e não para demonstrar as características semânticas de *über*. Ele poderia ter aproveitado essa informação para evidenciar também a presença de contato nos esquemas IV, VII e VIII, promovendo uma breve análise comparativa com os outros esquemas em que não há contato entre TR e LM.

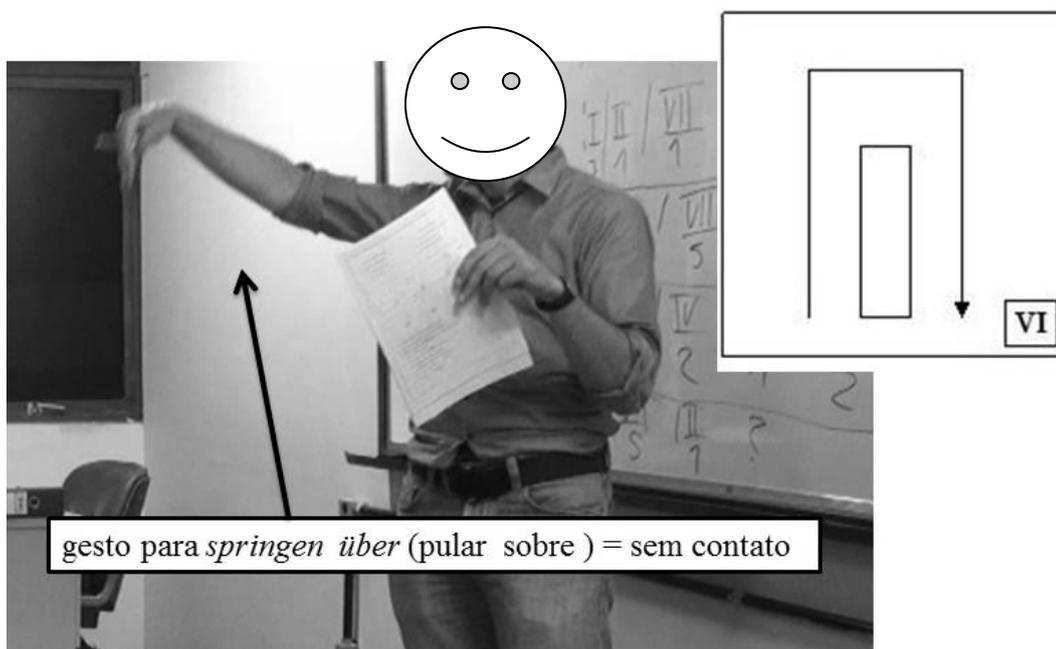


FIGURA 45 - Comparação entre o gesto do professor P2 e o esquema imagético VI que ilustram a expressão *über den Zaun springen* (pular a cerca), em que não há contato do TR com o LM

Como já dito acima (Capítulo 4, 4.2.2), não foi dada nenhuma explicação formal sobre esquemas imagéticos aos professores. Apenas uma folha de instruções foi fornecida com sugestões didáticas, o gabarito dos exercícios e algumas explicações sobre as relações entre os esquemas imagéticos. Apesar da abordagem dessas relações entre os esquemas ter sido dada como opcional e de não esperarmos que termos técnicos como TR e LM fossem usados em sala, acreditávamos que em algum momento o professor pudesse explorar os esquemas, mesmo que separadamente, para que o significado de *über* naquela situação fosse esclarecido. Entretanto, durante a aplicação dos exercícios, notamos que o professor não recorreu às respostas fornecidas na folha de instruções. Interessantemente, ao final do experimento, o

<sup>69</sup> Ahã, “pular a cerca” é uma boa opção, pois aqui não temos contato.

professor perguntou se havia algum livro que fornecesse respostas oficiais. Na folha de instruções também explicitamos que os exercícios foram feitos com base no estudo de Bellavia (2007) e fornecemos a referência bibliográfica. Associamos, portanto, esse mal-entendido ao fato da folha de exercício ter sido redigida em português e, assim, o professor P2, nativo da língua alemã e com pouco tempo de residência no Brasil, talvez não tenha compreendido bem as instruções, apesar de ter certa fluência em português.

Outra dificuldade enfrentada pelo professor P2 foi durante a abordagem das metáforas no terceiro exercício. O professor explicou todas as metáforas através de sinônimos, como *über = mehr*, sem deixar que os alunos próprios tentassem formular um significado a partir dos significados trabalhados nos exercícios anteriores. Ele relata ter feito isso, porque o vocabulário era muito difícil para os alunos:

Eu acredito que, com relação às metáforas, o verdadeiro problema foi o vocabulário. Eu tive que explicar o vocabulário antes e eu acho melhor quando isso é feito de forma mais intuitiva, porque eles mesmos devem perceber o que aquilo significa em uma frase. Por exemplo, *überfliegen* (ler o texto superficialmente), eles não conseguiram entender realmente o significado, porque eles simplesmente não conheciam a palavra.<sup>70</sup>

No exemplo *Der Student hat den Text rasch überflogen* (o estudante leu o texto rapidamente e superficialmente), o professor não conseguiu fazer os alunos entenderem muito bem o sentido da frase, pois não achou um sinônimo em alemão, nem tampouco uma tradução em português para o verbo *überfliegen*. A saída seria comparar esse verbo com o exemplo *Das Flugzeug fliegt über die Stadt* (o avião sobrevoa a cidade) e dizer que o estudante também ‘sobrevoa’ o texto. Mas ao invés disso, o professor disse aos alunos que esse exemplo “*hat nichts zu tun mit dem Flugzeug*” (não tem nada haver com o avião). Esse é um dado interessante, pois algumas pesquisas na área da psicologia experimental apontam para o fato de falantes nativos não recorrerem às metáforas conceituais, se a metáfora já for convencional. Em outras palavras, o falante não precisa chegar até os conceitos subjacentes de uma expressão metafórica, se o seu sentido abstrato já é conhecido. Isso ocorre somente quando a expressão metafórica é nova (PINKER, 2008, p. 287). Se considerarmos que o verbo *überfliegen* seja uma metáfora já convencionalizada na língua alemã (da mesma maneira que a expressão ‘passar o olho no texto’ também é uma metáfora convencionalizada

<sup>70</sup> Ich glaube, bei der Metapher war das wirkliche Problem der Wortschatz. Ich musste ihn erstens erklären und ich glaube, das ist eben eher intuitiv, weil sie selbst überlegen müssen, was es in einem Satz bedeutet. z.B. “überfliegen“, sie können das nicht richtig nachvollziehen, weil sie vorher das Wort einfach nicht kannten.

no português), é compreensível que o professor P2, sendo nativo da língua alemã, não consiga fazer a relação desse verbo com sua origem mais concreta.

Littlemore (2008, p. 1999) destaca, porém, que quando aprendizes se deparam pela primeira vez com uma palavra ou expressão metafórica na L2, provavelmente ela não será vista como uma metáfora convencional (ou metáfora morta) e, portanto, esses aprendizes precisarão recorrer a algum tipo de pensamento metafórico para entender o significado da palavra ou expressão no dado contexto. Picken (2007 *apud* LITTLEMORE, 2009, p. 95) relata que seus estudantes japoneses ao se depararem pela primeira vez com metáforas convencionais em inglês tendem a achá-las altamente novas e criativas. Portanto, eles se concentram nos sentidos básicos para tentar compreender os significados de palavras/expressões metafóricas no contexto oferecido. Para Littlemore (2009),

esses resultados confirmam outros estudos recentes que mostram que os sentidos básicos de expressões metafóricas tendem a ser mais salientes para aprendizes da língua do que para os falantes nativos, e que os alunos de línguas são, portanto, mais propensos do que os falantes nativos para tentar decompor expressões metafóricas (p. 95, tradução nossa).<sup>71</sup>

Todavia, o professor relatou na entrevista que o problema nesse exemplo foi devido ao não conhecimento prévio dos alunos sobre o verbo *überfliegen*, e não a uma dificuldade de interpretar a metáfora. Isso evidencia a preferência do professor por estratégias didáticas típicas da abordagem comunicativa, como o foco na competência comunicativa e no aprendizado de vocabulário de forma intuitiva, como ele mesmo relata:

**P2:** Pessoalmente, eu prefiro livros didáticos que são voltados para o desenvolvimento da competência, em que a progressão gramatical não seja muito acentuada e que seja dado mais valor ao vocabulário e à fonética. No nível elementar, é importante que você trabalhe a competência.<sup>72</sup>

Se por um lado reconhecermos a Abordagem Comunicativa como um recurso didático eficaz para o ensino de LE, por outro acreditamos que o uso de estratégias cognitivas se faz imperativo para a elucidação de casos específicos da língua alemã, como no caso da

<sup>71</sup> This finding is in keeping with other recent work in the area, which shows that the basic senses of metaphoric expressions tend to be more salient for language learners than for native speakers, and that language learners are thus more likely than native speakers to attempt to decompose metaphoric expressions.

<sup>72</sup> Persönlich bevorzuge ich Lehrwerke, die kompetenzorientiert sind, wo die bediente Grammatikprogression nicht zu steil ist, und die viel Wert auf Wortschatzarbeit und Phonetik legen. In der Grundstufe ist wichtig, dass man kompetenzorientiert arbeitet.

diferenciação entre o uso do dativo e do acusativo com as *Wechselpräposition* e a explicação de sentidos metafóricos motivados por significado concretos, como no caso do verbo *überfliegen*. Como mostram os dados, os alunos da Turma T2 chegaram ao final do experimento sem ter aprendido estratégias cognitivas de como interligar esquemas imagéticos a significados polissêmicos para entender e ancorar sentidos mais gerais e inferir significados metafóricos ainda não conhecidos.

### 5.3 Professora P3, Turma T3

#### 5.3.1 Aplicação da folha de exercícios

Essa aula foi filmada no dia primeiro de outubro de 2014. Cinco alunos participaram do experimento. Eles estavam sentados em um semicírculo organizado previamente pela professora. Para efeito de análise, esses alunos serão denominados de agora em diante com códigos de T3-A1 a T3-A5, sendo que T3 se refere à turma em questão e os símbolos A1 a A5 correspondem ao aluno e sua posição no semicírculo, seguindo a ordem da esquerda para a direita. Antes da aplicação dos exercícios, a professora realizou uma revisão sobre as preposições de troca. Foram feitos vários exercícios sobre o significado de várias preposições e também seus usos com os diferentes casos. Essa revisão durou cerca de 50 minutos.

Após a revisão, a professora inicia os exercícios sobre a preposição *über*. A professora realiza, primeiramente, um *brainstorming* sobre essa preposição. Ela pergunta aos alunos o que eles lembram sobre essas preposições e os alunos fornecem exemplos de substantivos e verbos em que *über* é usado como prefixo. Exemplos de verbos cuja valência é a preposição *über*, também são fornecidos. A professora escreve sempre os exemplos no quadro e traduz para o português os significados, porém não os explora em mais detalhes.

A professora entrega, então, as folhas de exercício para os alunos. Os exercícios são feitos sempre em conjunto. No primeiro exercício, a professora vai lendo os exemplos e perguntando aos alunos quais imagens eles associariam àquela sentença. Alguns alunos sentem dificuldades em fazer essa associação, então a professora os auxilia individualmente, principalmente esclarecendo o vocabulário. O aluno T3-A4 percebe, então, a diferença entre o

acusativo e o dativo nos exemplos 2. *Das Flugzeug fliegt über die Stadt* e 7. *Das Flugzeug fliegt über der Stadt*. A professora explica essa diferença usando desenho e gestos.

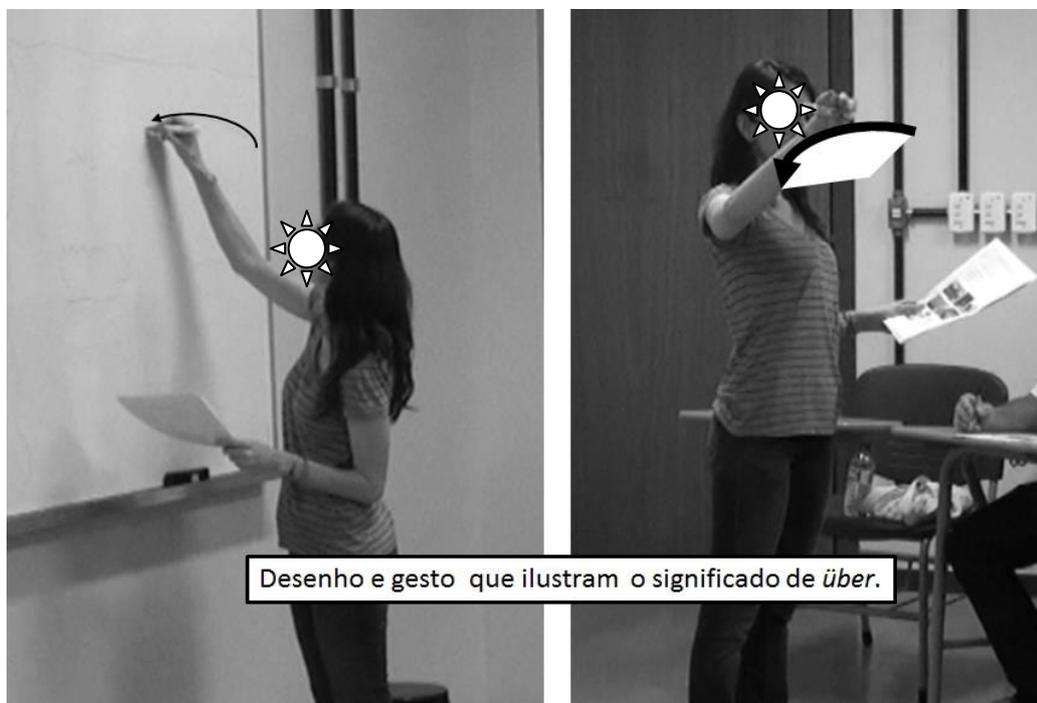


FIGURA 46 - Desenho e gesto da professora P3 para ilustrar o exemplo *Das Flugzeug fliegt über die Stadt*

Primeiramente, a professora desenha uma seta em arco, descrevendo o movimento do avião no exemplo 2. Em seguida, ela repete o mesmo movimento com as mãos, ao mesmo tempo em que diz aos alunos que o avião está voando para fora dos limites da cidade. Depois ela ainda circula os dedos no ar para ilustrar o movimento do avião no exemplo 7.



FIGURA 47 - Gesto da professora P3 para ilustrar o exemplo *Das Flugzeug fliegt über der Stadt*

A professora termina a explicação e os alunos não apresentam mais dúvidas. Ela passa, então, para o próximo exercício e explica na L1 o que eles devem fazer. Um aluno pergunta algo sobre outro assunto e a professora esclarece sua dúvida. Enquanto isso, os outros alunos examinam o exercício individualmente. Após a explicação, a professora inicia o segundo exercício. Ela lê a primeira frase e pergunta aos alunos qual seria o esquema correspondente. O aluno T3-A5 sugere o esquema VII, mas o aluno T3-A4 sugere o esquema VI. A professora concorda com o aluno A4 e desafia os alunos a acharem qual frase seria o esquema VII. Após alguns instantes, os alunos não conseguem dar uma sugestão e, então, a professora fornece a resposta. O aluno T3-A1 pergunta o que significa *Zaun* e a professora traduz: “cerca”. Ela sugere que ele volte às imagens do primeiro exercício para ajudá-lo a entender melhor as frases do segundo, uma vez que o vocabulário é o mesmo.

A professora continua a ler as próximas frases e os alunos conseguem associá-las às imagens sem muitas dificuldades. Ela passa, então, ao terceiro exercício. O exercício é feito novamente em conjunto, mas dessa vez ela pede ao aluno T3-A1 que leia a primeira sentença *Er hat über 500 Euro*. A professora pergunta à turma o que *über* significa nesse contexto. Os alunos T3-A4 e T2-A5 sugerem *mehr als* (mais que). O aluno T3-A5 também sugere o esquema I como representativo para esse exemplo. A professora concorda com as duas respostas. Então, o aluno T3-A1 pergunta: “o sentido aqui é que é muito dinheiro?” e a

professora responde fazendo um gesto para cima com as mãos e dizendo: “isso, ‘mais que’, *über*”. O aluno acena com a cabeça, confirmando que entendeu.



FIGURA 48 - Gesto para ilustrar a sentença *Er hat über 500 Euro*

A professora lê então o próximo exemplo *Das Benzin ist beim Tanken übergelaufen*. O aluno T3-A5 sugere que o verbo *überlaufen* significa ‘transbordar’ e a professora concorda. Ela pede em seguida que esse mesmo aluno leia o próximo exemplo *Der Junge überspringt das Hindernis*. O aluno o lê em voz alta e sugere o esquema VI como representativo para esse exemplo. A professora concorda. O aluno T3-A1 volta ao exemplo anterior e pergunta se *überlaufen* também tem o sentido de *mehr als*. A professora corrige dizendo que há uma ideia de mais quantidade, porém no sentido de transbordar e, então, volta às imagens do primeiro exercício e aponta para imagem do leite transbordando para reforçar sua explicação.

A professora passa, então, para o próximo exemplo *Der Student hat den Text rasch überflogen*. Os alunos demoram a fazer a associação, mas o aluno T3-A5 acaba sugerindo o esquema III. A professora confirma a resposta. Em seguida, ela pede ao aluno T3-A3 que leia o exemplo *Übersetzen Sie den Text ins Englische*. O aluno lê a sentença e sugere, em seguida, o esquema IV como ilustração para *übersetzen*. Seu colega T3-A4 comenta que o esquema V também pode ilustrar essa sentença. Após alguns momentos de discussão entre os dois alunos,

o aluno T3-A5 chama a atenção para o fato de essa sentença estar no acusativo, portanto, não pode ser o esquema V. Porém, ele sugere o esquema VIII. A professora, então, confirma que a resposta certa é o esquema IV e os alunos aceitam. Por fim, o aluno T3-A4 lê o último exemplo *Sie hat die Nacht über gearbeitet* e sugere o esquema II ou VIII como ilustração para essa sentença. Os outros alunos preferem o esquema VIII e a professora concorda com essa última opção. E assim, a professora encerra o exercício.

## 5.3.2 Análise da entrevista

Categoria de análise	Informação coletada	Relatos do professor
Formação e experiência profissional	<p>A professora P3 está terminando sua graduação em Letras, habilitação em Alemão. Iniciou o curso de filosofia, quando teve contato pela primeira vez com a língua e literatura alemã, e decidiu abandonar e fazer Letras.</p> <p>A professora relatou que sua experiência como professora ainda é elementar. Ela começou como professora particular logo que voltou do intercâmbio e depois passou a ser monitora de língua alemã para alunos da graduação. Porém, ela não considera essa atuação como uma experiência docente de fato, devido ao perfil das aulas da monitoria.</p> <p>No segundo semestre de 2014, a professora assumiu pela primeira vez uma turma no curso Alemão para Fins Acadêmicos (AFA) oferecido na universidade em que estuda. Ela relatou ter aprendido muito sobre como é</p>	<p>“Minha formação começou com a filosofia, na UFMG, e foi lá que eu comecei a estudar alemão; o que me levou a estudar a língua mais seriamente. E a partir desse estudo eu comecei a me interessar muito pela literatura alemã e eu mudei de curso e passei para a [Faculdade de] Letras”.</p> <p>“A minha formação de professora ainda é bem incipiente. Eu comecei dando aula particular quando voltei do intercâmbio aqui da Letras [...] E depois eu consegui passar para a monitoria de língua alemã na Letras e aí foi também um tipo de experiência como ensino, mas que é um pouco diferente, porque é menos estruturada. Realmente os alunos chegam lá com as dúvidas mais diversas possíveis, e não é bem uma aula. Às vezes eles não falam qual é o tema e não tem muito como se preparar, como funciona com a aula”.</p> <p>“Agora no final de 2014 foi a experiência com o AFA (Alemão para Fins Acadêmicos). Ai realmente é [uma experiência] de</p>

	ensinar, principalmente em relação às estratégias pedagógicas e planejamento de cursos. Ela se surpreendeu por ter gostado tanto de ensinar.	ter um projeto para o semestre, ter uma previsão para as avaliações, ter um conteúdo e saber organizar isso. E pensar como transmitir para os alunos, pensar na questão da adequação da linguagem, nos temas dos textos discutidos”.  “Pra mim foi muito interessante essa experiência. Me surpreendeu muito. Eu não esperava que eu fosse gostar tanto assim de dar aula”.
Estratégias preferidas para abordagem de vocabulário e gramática em sala de aula	A professora relatou sobre as estratégias pedagógicas que adotou no curso de AFA. Nesse sentido, a professora vinculava os temas gramaticais aos gêneros acadêmicos que abordava.	“Eu tentei vincular, um pouco, alguns temas gramaticais com alguns temas dos gêneros textuais. Por exemplo, quando a gente viu <i>Protokoll</i> , o tema gramatical foi voz passiva, que ai eles conseguiram identificar no <i>Protokoll</i> como que se usa [...] e ver no texto como se constrói e a partir daí também fazer alguns exercícios. Então, em geral, foi um pouco a gramática a partir dos textos que a gente estava usando [...] e o vocabulário também”.
Ensino de preposição em DaF	A professora relatou que preposição é um tema difícil tanto para aprender, quanto para ensinar. Mas não comentou sobre materiais específicos, pois nunca trabalhou em cursos estruturados a partir de livros	“Eu pessoalmente acho que preposição é um tema muito difícil, tanto para aprender, quanto para ensinar”.

	didáticos.	
Percepção do professor sobre o experimento (aplicação dos exercícios)	<p>A professora relatou que a experiência com os exercícios foi muito positiva para os alunos e para ela também. Ela disse que usar imagens para o ensino de preposição é muito interessante, especialmente para prefixos verbais.</p> <p>A vantagem principal apontada pela professora foram as imagens que ilustram os diversos usos da preposição, especialmente a associação com os verbos</p> <p>A desvantagem seria que os alunos que não aprendem muito bem através de imagens poderiam ter problemas com a interpretação dos esquemas.</p>	<p>“Eu achei que, pelo menos para alguns alunos, aqueles exercícios que a gente levou funcionaram muito bem, com as imagens, uma questão um pouco mais gráfica mesmo. Eu gostaria, na verdade, de ter um daqueles para todas as preposições, achei que é interessante, ainda mais quando a gente vai explicar os prefixos verbais”.</p> <p>“Eles gostaram, eles acharam legal a forma como foi trabalhada a preposição. [O exercício] teve uma recepção muito positiva”.</p> <p>“Pra mim a vantagem principal, assim, é que ele é muito gráfico mesmo. Então você vê a ideia que está sendo transmitida ali. E às vezes, quando você não tem aquela imagem, talvez fique abstrato demais, ainda mais quando você pensa que vai passar pros verbos, e traz um pouco dessa noção, mas já para um sentido diferente daquele que é o uso só da preposição isolada. Eu acho que é muito interessante esse recurso, aquelas imagens, aqueles diagramas com as setinhas e você tentar associar o sentido a como está na representação”.</p>

		<p>“Qual seria a desvantagem? Não sei, talvez essa questão de que cada indivíduo tem uma forma melhor para aprender as coisas. Talvez para alguns não esteja claro como tá o desenho ou a representação seja ambígua”.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 5.3.3 Perfil do professor

A professora tem pouca experiência em ensino e ela não teve contato com teorias específicas sobre ensino de DaF durante sua formação, que foi focada na filosofia e na literatura. Essa imaturidade pedagógica se reflete um pouco no seu comportamento em sala durante a aplicação do exercício. A professora adotou uma postura mais conservadora e controladora, não deixando que os alunos fizessem os exercícios sozinhos ou em pares, além de ter lido a maioria dos exemplos, ao invés de pedir aos alunos que os lessem, estratégia que só adotou no último exercício. Isso acabou resultando em pouca participação ativa dos alunos. A aluna T3-A2, por exemplo, permaneceu em silêncio durante todo o exercício e a professora também não pediu a essa aluna que lesse algum exemplo ou que desse alguma sugestão. A professora também não recorreu a exemplos diferentes daqueles do exercício, como forma de reforçar suas explicações. Ela manteve o foco sempre no conteúdo da folha de exercícios e se limitou apenas a explicar os exemplos que lá estavam. Isso demonstra talvez certa insegurança quanto às estratégias e técnicas de ensino típicas do ensino de DaF, pois, como a professora mesmo relata na entrevista, ela tem uma formação ainda rudimentar nessa área.

**P3:** A minha formação de professora ainda é bem incipiente. Eu comecei dando aula particular quando voltei do intercâmbio aqui da Letras [...] E depois eu consegui passar para a monitoria de língua alemã na Letras e aí foi também um tipo de experiência como ensino, mas que é um pouco diferente, porque é menos estruturada. Realmente os alunos chegam lá com as dúvidas mais diversas possíveis, e não é bem uma aula. Às vezes eles não falam qual é o tema e não tem muito como se preparar, como funciona com a aula.

Entretanto, a professora relatou ter tido um breve contato com alguns conceitos da LC. Ela admitiu ser muito interessada nessa abordagem, pois para ela o uso da imagem é muito eficaz para o ensino de preposições:

**P3:** Pra mim a vantagem principal, assim, é que ele é muito gráfico mesmo. Então você vê a ideia que está sendo transmitida ali. E às vezes, quando você não tem aquela imagem, talvez fique abstrato demais, ainda mais quando você pensa que vai passar pros verbos, e traz um pouco dessa noção, mas já para um sentido diferente daquele que é o uso só da preposição isolada. Eu acho que é muito interessante esse recurso, aquelas imagens, aqueles diagramas com as setinhas e você tentar associar o sentido a como está na representação.

Esse interesse pelos conceitos linguístico-cognitivos que subjazem o uso de preposições se refletiu brevemente durante a aplicação dos exercícios. A professora utilizou desenhos no quadro, bem como gestos, para ilustrar alguns usos de *über*. Mesmo que a maioria das explicações foi feita a partir de traduções para o português, os gestos e desenhos feitos pela professora demonstraram que ela tem conhecimentos, sob uma ótica cognitivista, sobre os significados da preposição *über*. Entretanto, a professora não explorou os exemplos de substantivos e verbos com essa preposição que foram fornecidos pelos alunos durante o *brainstorming*. Isso poderia ter sido feito ao final da aula, como uma maneira de confirmar se os alunos realmente aprenderam algo sobre os diferentes significados de *über* ou até mesmo de reforçar esse aprendizado.

A professora relatou, porém, que o *feedback* dos alunos foi bastante positivo: “Eles gostaram, eles acharam legal a forma como foi trabalhada a preposição. [O exercício] teve uma recepção muito positiva”. De qualquer forma, não pudemos notar durante a análise das imagens, se todos os alunos estavam de fato percebendo, através do exercício, os diferentes significados de *über*, bem como suas relações com os esquemas imagéticos, pois apenas dois alunos participavam ativamente, fornecendo respostas quase sempre corretas.

#### 5.4 Professor P4, TurmaT4

##### 5.4.1 Aplicação da folha de exercício

Essa aula foi filmada no dia 25 de agosto de 2014. Seis alunos participaram da aplicação dos exercícios que durou aproximadamente 60 minutos. Eles estavam sentados em um semicírculo organizado previamente pelo professor. Para efeito de análise, esses alunos serão denominados de agora em diante com códigos de T4-A1 a T4-A6, sendo que T4 se refere à turma em questão e os símbolos A1 a A6 correspondem ao aluno e sua posição no semicírculo, seguindo a ordem da esquerda para a direita.

O professor inicia o exercício com uma revisão sobre a preposição *über*, a partir de um verbo que haviam visto no texto da aula anterior: *überholen*. Com base nesse exemplo, ele

retoma outros significados de *über* e os compara com a preposição *auf*,<sup>73</sup> focando no caso da preposição de troca. O professor opta por uma estratégia mais tradicional para diferenciar o uso do caso dativo e acusativo com essas preposições, através das palavras interrogativas *wo*<sup>74</sup> e *wohin*,<sup>75</sup> isto é, a diferenciação entre a ausência de deslocamento (*Wo?*) e a presença de deslocamento (*Wohin?*). Por estar de pé, bebendo água de uma garrafa no momento da explicação, o professor usa o exemplo “*Ich stelle die Flasche auf den Tisch*”<sup>76</sup> para exemplificar um contexto em que a preposição *auf* (em) demanda o uso do caso acusativo. A discussão leva à explicação entre as diferenças de *über* e *auf*. O professor faz algumas ilustrações no quadro para demonstrar que *auf* expressa deslocamento de um objeto para e/ou contato de um objeto com uma superfície ampla e plana. Já *über* expressa tanto o deslocamento de um objeto por cima de uma superfície (ou obstáculo), quanto a posição desse objeto sobre a superfície (ou obstáculo), sem haver contato do objeto com essa superfície. Os alunos fazem anotações o tempo todo, porém há pouca participação oral.<sup>77</sup>

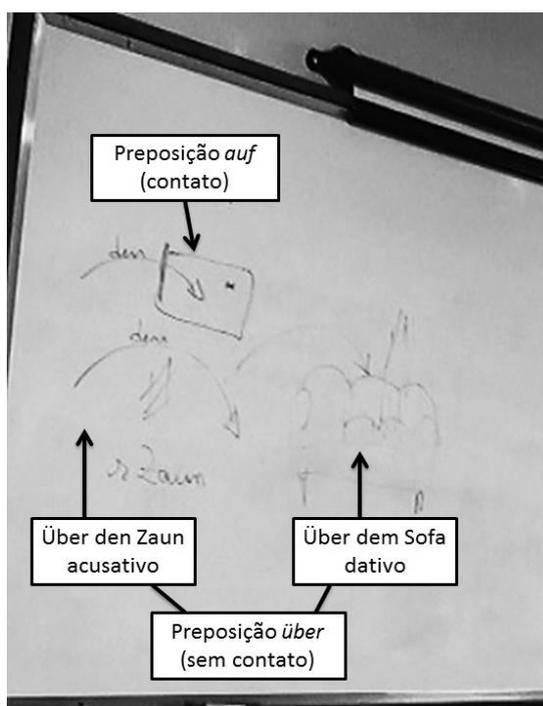


FIGURA 49 - Ilustrações do professor P4 que diferenciam os significados de *über* e *auf*

<sup>73</sup> Sobre, em (no e na).

<sup>74</sup> Onde?

<sup>75</sup> Para onde?

<sup>76</sup> Eu coloco a garrafa na mesa.

<sup>77</sup> Talvez os alunos pudessem estar um pouco intimidados com a presença da câmera e da Professora Assistente que acabara de chegar da Áustria, assumiria a turma em poucas semanas e também estava ali para observar a aula.

Após a revisão inicial, o professor introduz o exercício à turma, dizendo que se trata de algumas frases contendo a preposição *über*. Ele distribui as folhas para os alunos e pede a eles que façam o primeiro exercício individualmente. Orientações sobre o primeiro exercício são passadas pelo professor oralmente. A partir desse momento, o aluno T4-A2 passa a ser mais participativo fazendo várias perguntas sobre o vocabulário do exercício. O professor sempre responde a todas as perguntas e procura explicar o vocabulário através de gestos e desenhos no quadro.

Após alguns minutos, o professor inicia a correção, que é feita oralmente com a participação individual dos alunos (o professor chama o aluno pelo nome, seguindo a ordem das cadeiras, e pede que ele dê a resposta). Nesse momento, o professor auxilia os alunos a se comunicarem em alemão para dizer suas respostas. Já nesse primeiro exercício surgem dúvidas sobre os exemplos 2. *Das Flugzeug fliegt über die Stadt* e 7. *Das Flugzeug fliegt über der Stadt*. O professor pergunta aos alunos qual seria a diferença gramatical entre essas sentenças. A aluna T4-A6 diz que uma sentença é acusativa e a outra é dativa. O aluno Ta-A2 diz que, no exemplo 2, a pergunta é ‘*wohin?*’ e no exemplo 7, é ‘*wo?*’.

O professor, então, chama a atenção para o fato de haver duas imagens que mostram um avião voando sobre uma cidade, mas que elas possuem significados diferentes. Ele ajuda os alunos a entenderem a diferença através das nuances das imagens, chamando a atenção para o fato de que, na quarta imagem, o avião está bem à esquerda, portanto, já ultrapassando os limites da cidade, como mostra a FIG. 50. Apesar da dúvida, os alunos conseguem acertar todo o exercício sem muita dificuldade.



FIGURA 50 - Imagem do exercício que ilustra a frase *Das Flugzeug fliegt über die Stadt*  
Fonte: Google Imagens

O professor pede, então, que os alunos façam o segundo exercício, também individualmente. Os alunos sempre voltam às imagens do primeiro exercício para ajudá-los a fazer o segundo. Nesse momento, há pouco suporte do professor. Durante o exercício, o aluno T4-A2 questiona o exemplo *über die Straße gehen*, dizendo haver, nesse caso, contato com a superfície ultrapassada. Isso remete o professor à explicação inicial sobre *über* e *auf* e ele chama a atenção desse aluno para o fato de *über* também expressar, em alguns casos, contato com a superfície ao passar de um lado para o outro.

Após alguns instantes, o professor faz a correção utilizando o mesmo procedimento do exercício anterior: cada aluno comunica sua resposta oralmente. O professor demonstra dificuldades em interpretar os esquemas imagéticos presentes no segundo exercício e precisa consultar a folha de instruções para fazer a correção. Ao final, constatou-se que os alunos acertaram boa parte do exercício, mas tiveram mais dificuldades, principalmente em relação ao esquema VIII. Mesmo sabendo a resposta oficial, o professor não é capaz de sanar as dúvidas dos alunos, pois acredita que a ilustração (esquema imagético) é muito abstrata e deixa margem para dúvidas.

Por fim, o professor introduz o terceiro exercício, chamando a atenção dos alunos para o fato de que *über* também tem significados metafóricos e que muitos não são traduzíveis diretamente para o português. Os alunos têm dúvidas sobre o vocabulário, então o professor decide fazer esse exercício juntamente com eles. O professor novamente tem dificuldade para associar os exemplos aos esquemas imagéticos do segundo exercício. Ele explica, porém, alguns significados metafóricos de *über* nos exercícios, como *über* no sentido de ‘mais’ (*Er hat über 500 Euro*) e *übersetzen* no sentido de passar o texto de uma língua para outra (*Übersetzen Sie den Text ins Englische*). A partir desse exemplo, surge uma discussão sobre os verbos separáveis e o professor explica que há diferença de significado e pronúncia quando a partícula é, ou não, separável do verbo. Ao final do exercício, entretanto, não fica muito claro, nem para o professor, nem para os alunos, a relação entre metáforas e os esquemas imagéticos. O professor apenas informa as respostas que têm na folha de instruções e confessa aos alunos que essa relação é, muitas vezes, subjetiva, pois os esquemas são abstratos.

## 5.4.2 Análise da entrevista

Categoria de análise	Informação coletada	Relatos do professor
Formação e experiência profissional	O professor possui formação em Letras Germânicas e Românicas e em Literatura Comparada. Sua formação em DaF foi feita em nível de especialização há mais de trinta anos na Alemanha (anterior a sua vinda para o Brasil). O professor possui longa experiência em docência superior, sendo professor concursado na universidade. Durante seu depoimento, ele não relatou ter tido algum contato formal com os conceitos de esquema imagético e metáforas conceptuais, especialmente aplicados ao ensino das preposições em alemão.	“Tenho formação em Letras Germânicas, românicas e literatura comparada... ainda na Alemanha fiz algo comparado a uma, como se diz, especialidade? Especialização na Alemanha em DaF. [Já] tem trinta anos. Só pela experiência mesmo que espero ter melhorado, é isso! Mas [não tenho] nenhuma outra qualificação na área”.
Estratégias preferidas para abordagem de vocabulário e gramática em sala de aula	O professor usa o texto como ponto de partida para o ensino de vocabulário e de gramática, utilizando sempre o contexto para a inferência de significados de vocabulários novos e as construções sintáticas do texto para explicação da gramática.	“Eu não abordo catando palavras no texto, palavras desconhecidas, mas eu sempre brinco que trabalho com o pensamento positivo, quer dizer que, quando se trata de um texto de leitura, eles têm que compreender a partir daquilo que eles entendem primeiro para depois a gente ir para palavras desconhecidas. Dá para entender pelo contexto primeiro e quando não dá, faço então alguma coisa mais elaborada”.

		“A gramática, eu normalmente também parto de um texto e chamo a atenção para construções desconhecidas” .
Ensino de preposição em DaF	O professor relata que os alunos demonstram deficiência de vocabulário e gramática no geral, incluindo as preposições. Ele atribui isso a uma possível falta de interesse dos alunos evidenciada pelo silêncio deles durante as aulas. Entretanto, o professor acredita que o aprendizado das preposições deve ser empírico e que, nesse sentido, ele não sente falta de mais exercícios específicos para isso nos materiais de DaF. Ele confessa, entretanto, uma insatisfação com o livro adotado pelo curso de graduação no tocante à abordagem de vocabulário. Segundo o professor, o livro não explora o vocabulário de forma eficiente.	<p>“Eles são meio preguiçosos... Realmente [o problema] é o silêncio dos alunos... [Eles] têm perguntas, mas não fazem as perguntas, aí fica claro que tem coisas que [eles] não sabem... aí, já prevendo que eles não sabem, eu faço perguntas para ver se eles sabem”.</p> <p>“Não vejo muitos problemas [com o livro didático] com as preposições... Acho que a preposição é algo que o aluno tem que aprender empiricamente, não tem como ser uma regra para todas... inclusive depende se a preposição faz parte da regência do verbo [...] então, quanto ao livro, não sinto falta de mais exercícios ou alguma coisa especificamente”.</p>
Percepção do professor sobre	O professor acredita que o exercício foi eficaz quanto aos usos concretos de <i>über</i> (preposição de lugar), principalmente no tocante ao uso de <i>über</i>	<u>Vantagens apontadas pelo professor:</u> “No caso de <i>über</i> , até dentro das preposições locais, é um

<p>o experimento (aplicação dos exercícios)</p>	<p>com o caso dativo e/ou acusativo. Porém, com relação aos usos metafóricos, o professor não vê vantagens, pois ele, enquanto nativo, teve problemas para atribuir as metáforas aos esquemas imagéticos. O professor também desconfia sobre a própria natureza metafórica da preposição, acreditando que a metaforicidade está presente no verbo/contexto da frase como um todo e não somente na preposição <i>über</i> (com relação aos exemplos dos exercícios).</p>	<p>caso à parte. Quanto se trata da preposição concreta, local, a questão <i>wo?</i> e <i>wohin?</i> não resolve como nas outras preposições. Mas, por outro lado, é um caso bom para ser usado para ficar mais claro ainda esse negócio de delimitar um espaço. Por exemplo, <i>das Flugzeug fliegt über die Stadt</i> ou <i>über der Stadt</i> deixa mais claro ainda essas questões [...]. Muitas vezes a gente escuta dos alunos que seria uma questão de movimento e <i>über der Stadt</i> deixa bem claro que pode ter movimento e ser dativo. Então tem essa vantagem”.</p> <p><u>Desvantagens apontadas pelo professor:</u> “Agora, essa questão do uso metafórico [...], eu mesmo tive problemas de <i>ordnen</i>, de atribuir o uso metafórico a uma determinada imagem [...]. Imagina os alunos”.</p> <p>“O que posso falar agora é que me lembro de ter tido alguns problemas em alguns casos e se [o uso] é mesmo metafórico, realmente a base</p>
-------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>concreta da metáfora se perdeu”.</p> <p>“Em <i>den Text überfliegen</i>, o próprio <i>fliegen</i> é uma metáfora. Mas agora, uma preposição ser metafórica, eu tenho minhas dúvidas”.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 5.4.3 Perfil do Professor

Durante a análise dos dados, não foi possível coletar evidências suficientes que nos permita encaixar o perfil pedagógico do professor P4 em um método específico de ensino de LE. A análise das filmagens e da entrevista deixa claro, somente, a preferência desse professor por utilizar textos com ponto de partida para o ensino de vocabulário e da gramática. Além de relatar isso na entrevista, ele introduziu o exercício sobre *über* citando o verbo *überholen* (ultrapassar), retirado de um texto trabalhado na aula anterior. Tal abordagem nos remete ao Método Intermediário (*Vermittelnde Methode*), desenvolvido na Alemanha na década de 50 para o ensino de DaF, e que, segundo Neuner e Hunfeld (2002, p. 71-72), tem no texto seu ponto de partida para o ensino de vocabulário e de gramática. O ensino instrumental, introduzido no Brasil no início dos anos 80 e adotado amplamente pelo ensino básico, também utiliza o texto como base para o ensino da gramática (MICCOLI, 2013, p. 112). Entretanto, as imagens utilizadas na aula mostram que o professor frequentemente faz desenhos no quadro ou gestos, quando possível, para elucidar dúvidas dos alunos com relação a algum vocabulário, além de utilizar a L2 em mais de 80% da aula, o que evidencia uma tentativa de aplicar estratégias comunicativas.

No decorrer de seu depoimento, o professor não relatou ter tido algum contato formal com os conceitos de esquema imagético e metáforas conceituais. Porém, durante a aplicação dos exercícios, o professor demonstrou ter muito conhecimento sobre os significados das preposições em alemão. Ele explicou aos alunos que essas preposições carregam significados diferentes e citou outros exemplos além de *über*, como a preposição *auf*. Ele iniciou a aula comparando essas duas preposições, ressaltando que ambas representam movimentos semelhantes, porém com diferenças sutis, conforme mostrado acima.

Entretanto, o professor não chega a explorar os esquemas imagéticos durante os exercícios, demonstrando inclusive dificuldade de interpretá-los. Essa dificuldade, registrada pela filmagem da aula e relatada posteriormente pelo professor, é um dado interessante, pois as ilustrações feitas pelo próprio professor, no início da aula, apontam que ele conhece, mesmo que de forma inconsciente, o esquema imagético da preposição e até utilizou essa representação para ilustrar aos alunos. Portanto, podemos atribuir essa dificuldade ao esquema utilizado pela pesquisadora na folha de exercício, que foi denunciado pelo professor como “muito abstrato, às vezes”. Além disso, o não conhecimento sobre os conceitos de LM e TR, específicos da LC, podem dificultar a interpretação dos esquemas imagéticos, pois o professor

(e o aluno) pode não compreender com clareza que o significado da preposição reside na relação entre TR e LM, e não apenas na representação de cada um deles separadamente.

Por fim, outro dado interessante é que, apesar de ter apontado algumas vantagens na aplicação do exercício, o professor confessa não acreditar na necessidade de se usar conceitos cognitivos para o ensino de preposições em todas suas situações de uso, pois em muitos casos elas devem ser aprendidas de forma empírica (através do constante contato com a língua).

**P4:** Acho que a preposição é algo que o aluno tem que aprender empiricamente, não tem como ser uma regra para todas [...] Inclusive depende se a preposição faz parte da regência do verbo [...] Então, quanto ao livro, não sinto falta de mais exercícios ou alguma coisa especificamente.

No caso de *über*, até dentro das preposições locais, é um caso à parte. Quanto se trata da preposição concreta, local, a questão *wo?* e *wohin?* não se resolve como nas outras preposições ... Mas por outro lado é um caso bom para ser usado para ficar mais claro ainda esse negócio de delimitar um espaço [...] Por exemplo, *das Flugzeug fliegt über die Stadt* ou *über der Stadt* deixa mais claro ainda essas questões [...] Muitas vezes, a gente escuta dos alunos que seria uma questão de movimento e *über der Stadt* deixa bem claro que pode ter movimento e ser dativo. Então tem essa vantagem.

Essa afirmação corrobora a ideia de que o ensino explícito de vocabulário é necessário para retenção de itens lexicais de baixa frequência, o que é necessário para se atingir altos níveis de proficiência linguística.

Para uma boa proficiência, é necessário aprender muitas palavras de baixa frequência. No entanto, tais palavras, por definição, não se repetirão muitas vezes em um ambiente totalmente comunicativo, com o ensino com base em tarefas, de forma que uma aprendizagem incidental adequada aconteça. Portanto, quando boa proficiência é o objetivo, muitas palavras de baixa frequência devem ser explicitamente ensinadas (BOERS e LINDSTROMBERG, 2008, p. 5).<sup>78</sup>

A preposição *über*, conforme relata o professor, é um caso à parte das outras preposições e por isso o uso do exercício foi interessante para deixar claro que em alguns contextos, mesmo havendo expressão de movimento pelo verbo, aplicamos o caso dativo.

---

<sup>78</sup> For good proficiency it is necessary to learn many low frequency words. However, such words are by definition unlikely to recur often enough in an entirely communicative, task-based setting for adequate incidental learning to take place. Therefore, when good proficiency is the objective, many low frequency words must be explicitly taught.

## 5.5 Professor P5, Turma T5

### 5.5.1 Aplicação dos exercícios

Essa aula foi filmada no dia 30 de setembro de 2014. Quatro alunos participaram do experimento, sendo que um deles chegou após o início da correção do primeiro exercício. Os alunos estão sentados em um semicírculo organizado previamente pelo professor. Para efeito de análise, esses alunos serão denominados de agora em diante com códigos de T5-A1 a T5-A4, sendo que T5 se refere à turma em questão e os símbolos A1 a A4 correspondem ao aluno e sua posição no semicírculo, seguindo a ordem da esquerda para a direita.

O professor introduz o tema do exercício através de um *brainstorming* sobre a preposição *über*. Ele incentiva os alunos a dizerem qualquer coisa que vier à cabeça quando eles pensam nessa palavra, de forma bem espontânea. Os alunos fornecem vários exemplos de verbos e substantivos cujo prefixo é *über*, além de também pensarem em usos como preposição. O aluno T5-A3 associa *über* a *oben* (acima). O professor incentiva os alunos a pensarem em mais exemplos de *über* como preposição e, também, a traduzirem alguns exemplos. Uma discussão é iniciada sobre o exemplo *über ein Thema sprechen* (falar sobre um tema). O professor chama a atenção para o fato de que nesse exemplo *über* tem um sentido abstrato. Então, ele pede um exemplo de *über* em um sentido mais concreto. O aluno T5-A3 dá o exemplo *der Vogel ist über mich* (o pássaro está sobre mim). O professor sugere trocar o verbo para *fliegt* e pede aos alunos que reflitam sobre qual caso deve ser usado depois da preposição *über*. Ele fornece duas opções: *fliegt über mir* ou *fliegt über mich* (‘voa sobre mim’ ou ‘voa por cima de mim’). A aluna T5-A2 acha que deve ser usado o pronome *mir*, no dativo, mas seu colega T5-A3 sugere *mich*, no acusativo. Entretanto, eles não são capazes de explicar suas sugestões. Logo em seguida, a aluna T5-A2 reconsidera sua resposta, dizendo que poderiam ser usados os dois casos, dependendo do movimento do pássaro: “*Ach, ‘fliegt über mir’, das ist wie er fliegt im gleichen Platz und ‘mich’ ist schon ‘durch’*”.<sup>79</sup>

O professor decide, então, começar os exercícios e diz aos alunos que esse tema será trabalhado durante as tarefas. Primeiramente, ele distribui a folha de exercícios para cada aluno e explica que, no primeiro exercício, eles devem associar cada imagem a uma sentença.

<sup>79</sup> Ah, “voa acima de mim” é como se o pássaro voasse no mesmo lugar e “por cima de mim” quer dizer “através”.

Ele demonstra o exercício usando o exemplo 6, que foi dado como modelo. Ele pede, então, que cada aluno leia em voz alta duas sentenças e pergunta, ao final, se eles possuem dúvidas em relação ao vocabulário. Os alunos afirmam não terem dúvidas, então o professor pede a eles que façam os exercícios individualmente.

Após um minuto, a aluna T5-A2 pergunta o que significa *Rand* (borda) e o professor explica apontando para a borda da mesa. Após aproximadamente dois minutos, o professor começa a correção. O aluno T5-A3 tem dúvidas sobre qual imagem deve ser associada ao exemplo 2. *Das Flugzeug fliegt über die Stadt*. O professor esclarece, então, qual é o movimento exato do avião fazendo um gesto com o braço para frente e dizendo que, nesse exemplo, o avião voa em direção a algum lugar.



FIGURA 51 - Gesto do professor P5 para ilustrar o movimento do avião na sentença *Das Flugzeug fliegt über die Stadt*

O aluno consegue, então, associar a sentença à imagem correta. O professor prossegue a correção e os alunos conseguem fazer as outras associações sem mais problemas.

Em seguida, o professor passa para o segundo exercício, esclarecendo oralmente o que os alunos devem fazer. Dessa vez, porém, ele pede aos alunos que trabalhem em duplas. Ele também chama a atenção dos alunos para o fato de que as frases nesse exercício são parecidas com as do primeiro. Os alunos começam, então, a discutir quais esquemas imagéticos poderiam ser associados a cada exemplo. Para isso, eles recorrem às imagens do primeiro exercício e também a dicionários. Após cerca de nove minutos, o professor inicia a correção. Ele pergunta aos alunos se as figuras do segundo exercício são mais ou menos abstratas que as do primeiro. Os alunos concordam que as segundas figuras são mais abstratas que as primeiras. O professor prossegue com a correção e os alunos são capazes de relacionar figuras e frases sem dificuldades. Somente o aluno T5-A4 tem dúvidas a respeito da interpretação do esquema IV. O professor usa, assim sendo, gestos e movimentos para explicar o esquema. Ele fica de pé em frente aos alunos e movimentava o braço a sua frente para a esquerda e para a direita, traçando uma linha reta para ilustrar uma rua. Depois, ele caminha para frente, como se estivesse atravessando essa rua.



FIGURA 52 - Sequência de movimentos e gestos para ilustrar o esquema IV e sua respectiva frase *über die Straße gehen*

O aluno T5-A4 entende o esquema IV, mas permanece com dúvidas. Logo, o professor esclarece que as setas nas figuras representam o movimento de um objeto ou de uma pessoa e que isso é fundamental na hora de interpretar as imagens.

Após o término da correção, o professor retoma alguns exemplos obtidos durante o *brainstorming*. Ele explica aos alunos que esses exemplos têm significados diferentes, uns mais concretos e outros mais abstratos. Ele, então, chama a atenção para o fato de que cada esquema do segundo exercício representa um significado diferente para a preposição *über*, ou seja, são oito significados diferentes e esses significados podem ser usados de forma abstrata. Os alunos confessam que nunca haviam pensado que essa preposição tinha tantos significados.

O professor passa, então, ao terceiro exercício. Primeiramente, ele pede aos alunos que leiam em voz alta os exemplos e pergunta, em seguida, se há dúvidas em relação ao vocabulário. Os alunos perguntam pelo significado de algumas palavras, como *rasch* (rapidamente) e *Hindernis* (obstáculo), e o professor responde usando exemplos ou sinônimos. Em seguida, ele inicia a primeira parte do exercício, perguntando aos alunos qual é o significado de *über* na sentença *Er hat über 500 Euro*. A aluna T5-A2 sugere *circa* (cerca de), mas os alunos T5-A4 e T5-A1 discordam e dizem que *über* significa *mehr als* (mais que). O professor concorda e explica a sentença através de gestos. Ele levanta o braço acima da cabeça dizendo: “*das ist mehr*” (isso é mais).

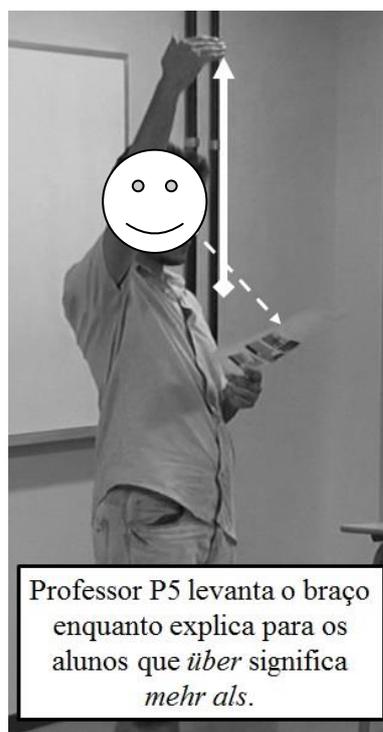


FIGURA 53 - Gesto do professor P5 para explicar o significado de *über* na sentença *Er hat über 500 Euro*

Os alunos continuam o exercício em duplas. Surge uma pergunta sobre o verbo *übergelaufen* no exemplo *Das Benzin ist beim Tanken übergelaufen*. O professor traduz como sendo ‘transbordou’. Ele explica o exemplo dizendo “*ich habe, sozusagen, einen Container und es ist aber übergelaufen*”,<sup>80</sup> ao mesmo tempo em que faz um gesto em arco com a mão para ilustrar o trajeto do fluido que transborda.



FIGURA 54 - Gesto do professor P5 para explicar o significado de *über* na sentença *Das Benzin ist beim Tanken Übergelaufen*

O professor continua sua explicação dizendo: “transbordou. Trans-. Ultrapassou um limite. Essa questão de ultrapassagem é compreendida por meio de qual termo na frase?” e a aluna T5-A2 responde: “*über*”. O professor concorda e prossegue com o exercício.

No próximo exemplo, *Der Junge überspringt das Hindernis*, alunos e professor discutem sobre a melhor tradução para *überspringt*. As alunas T5-A1 e T5-A2 dizem que é

<sup>80</sup> Eu tenho, por assim dizer, um contentor, mas [o conteúdo] transbordou.

“saltar por cima”, porém o aluno T5-A4 sugere “pular sobre”. O professor concorda com as sugestões e completa: “*wichtig ist, dass er so macht*”<sup>81</sup> e faz um movimento em arco com a mão para frente, ilustrando o movimento do menino saltando o obstáculo.

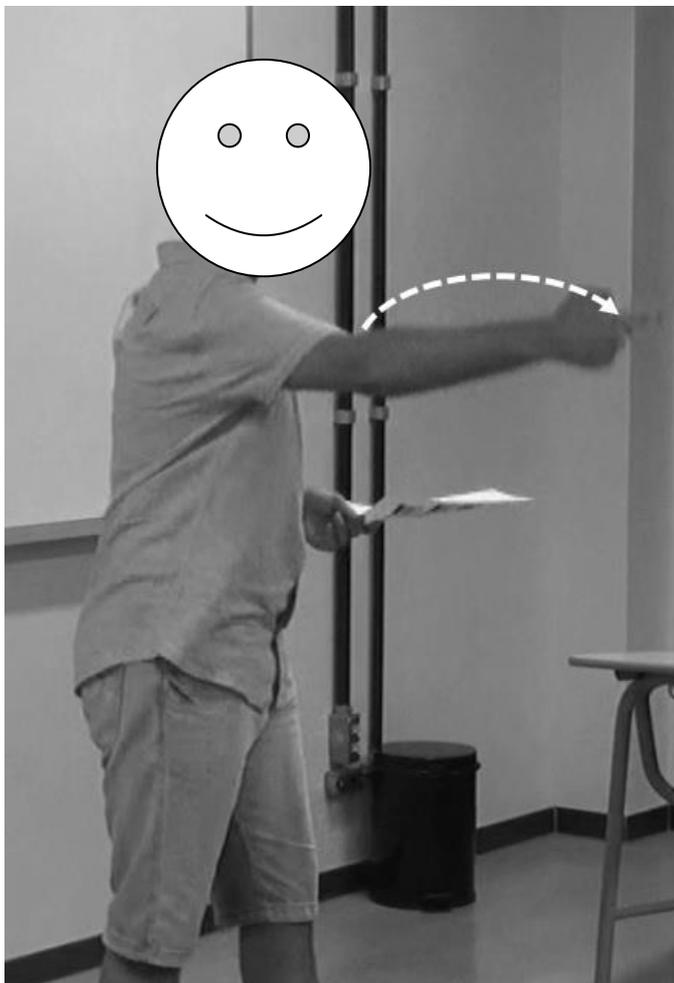


FIGURA 55 - Gestos do professor P5 para explicar o significado de *über* na sentença *Der Junge überspringt das Hindernis*

O professor continua, então, o exercício lendo em voz alta o próximo exemplo *Der Student hat den Text rasch überflogen*. Ele pergunta aos alunos como seria a tradução. Os alunos respondem rapidamente: “passou o olho” e “leitura dinâmica”. O professor diz não acreditar que exista uma tradução oficial para o verbo *überflogen* e explica: “acho que a gente não tem uma tradução pra isso, né? Ele deu uma olhada. Passou o olho. É como se a gente fizesse isso aqui”. Em seguida, estica o braço esquerdo à frente do corpo, traçando uma linha imaginária da esquerda para a direita com a mão, como se o espaço em frente dele fosse o texto e sua mão tivesse “passando” pelo texto.

<sup>81</sup> O importante é que ele faz assim.



FIGURA 56 - Gestos do professor P5 para explicar o significado de *über* na sentença *Der Student hat den Text rasch überflogen*

O professor lê o próximo exemplo *Übersetzen Sie den Text ins Englische* e pede novamente para os alunos traduzirem para o português. Os alunos respondem: “traduzir o texto para o inglês”. O professor pergunta, então, especificamente sobre o significado de *über* e o aluno T5-A4 pergunta: “o que significa *setzen*, então?”. O professor explica por meio de uma ação: ele pega um objeto da aluna T5-A1 e o coloca na mesa dizendo: “*ich kann etwas auf den Tisch setzen*”.<sup>82</sup> Os alunos, porém, não chegaram a uma definição para *über* e o professor decide continuar com o exercício, passando para o último exemplo *Sie hat die Nacht über gearbeitet*. O professor pergunta aos alunos como essa frase poderia ser traduzida e a aluna T5-A2 responde: “ela passou a noite trabalhando”. O aluno T5-A4 sugere *die ganze Nacht* (a noite toda) como sinônimo para *die Nacht über*. O professor concorda com essas respostas e completa: “ele passou a noite trabalhando. “*Die Nacht über. Also, hier gibt es, sozusagen, den Anfang der Nacht, die Mitte der Nacht und das Ende der Nacht*”.<sup>83</sup> Sua

<sup>82</sup> Eu posso colocar algo em cima da mesa.

<sup>83</sup> A noite toda. Aqui temos, por assim dizer, o começo da noite, o meio da noite e o fim da noite.

explicação é acompanhada de gestos que ilustram o passar da noite em três fases: começo, meio e fim. O professor posiciona as mãos à esquerda do corpo e diz que ali é o “começo da noite”. Depois ele posiciona as mãos acima da cabeça e à frente do corpo e diz que ali é o “meio da noite”. Por fim, ele gira o corpo para a direita e posiciona as mãos ao lado direito do corpo e diz que ali é o “final da noite”.

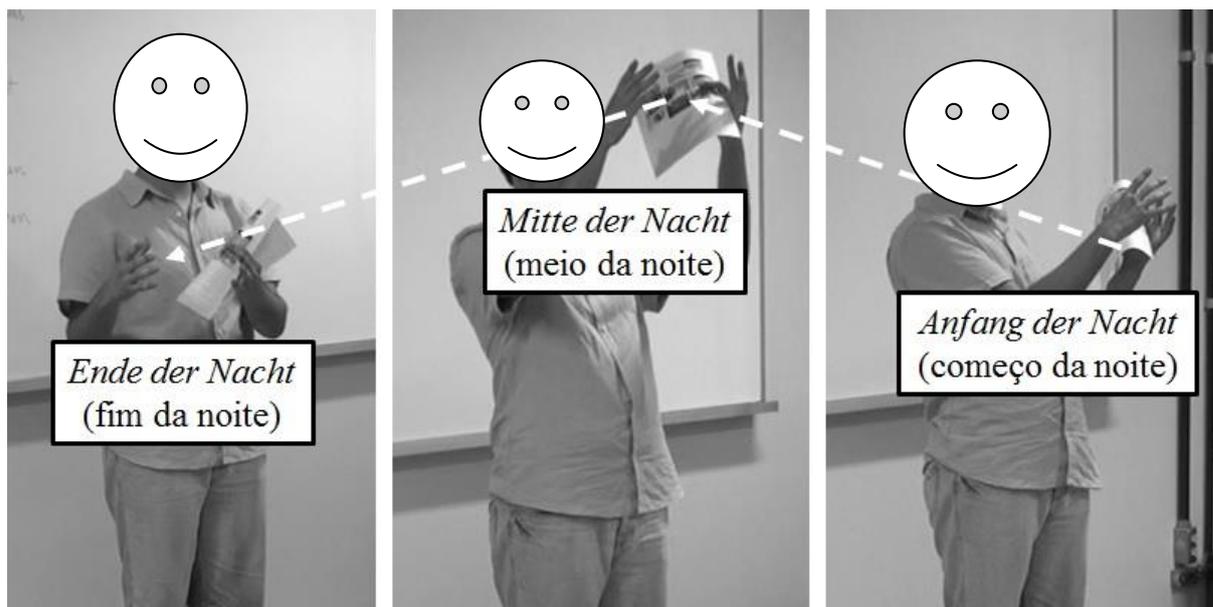


FIGURA 57 - Gestos do professor P5 para explicar o significado da expressão *die Nacht über* na sentença *Sie hat die Nacht über gearbeitet*

Finalmente, o professor passa para a última parte do exercício e pede aos alunos para associar essas sentenças aos oito esquemas do segundo exercício. Os alunos também fazem essa tarefa em duplas. Depois de aproximadamente dois minutos, o professor inicia a correção. Os alunos associam as sentenças aos esquemas sem muitas dificuldades. Eles relacionam a primeira sentença *Er hat über 500 Euro* ao esquema I. Já a segunda sentença *Das Benzin ist beim Tanken übergelaufen* é associada ao esquema VII e *Der Junge überspringt das Hindernis*, ao esquema VI. A quarta sentença *Der Student hat den Text rasch überflogen* gera dúvidas. Os alunos T5-A3 e T5-A4 escolhem o esquema IV e as alunas T5-A1 e T5-A2, o esquema III. O professor, então, explica que o esquema III é mais adequado, porque da mesma forma que o avião passa pela cidade, o aluno passa o olho pelo texto. Ele diz: “Also, der Text ist hier vor mir und ich mache so, ganz schell, genau wie das Flugzeug,

*aber metaphorisch*".<sup>84</sup> Simultaneamente à sua explicação, o professor repete os mesmos gestos feitos anteriormente para comparar os dois exemplos.

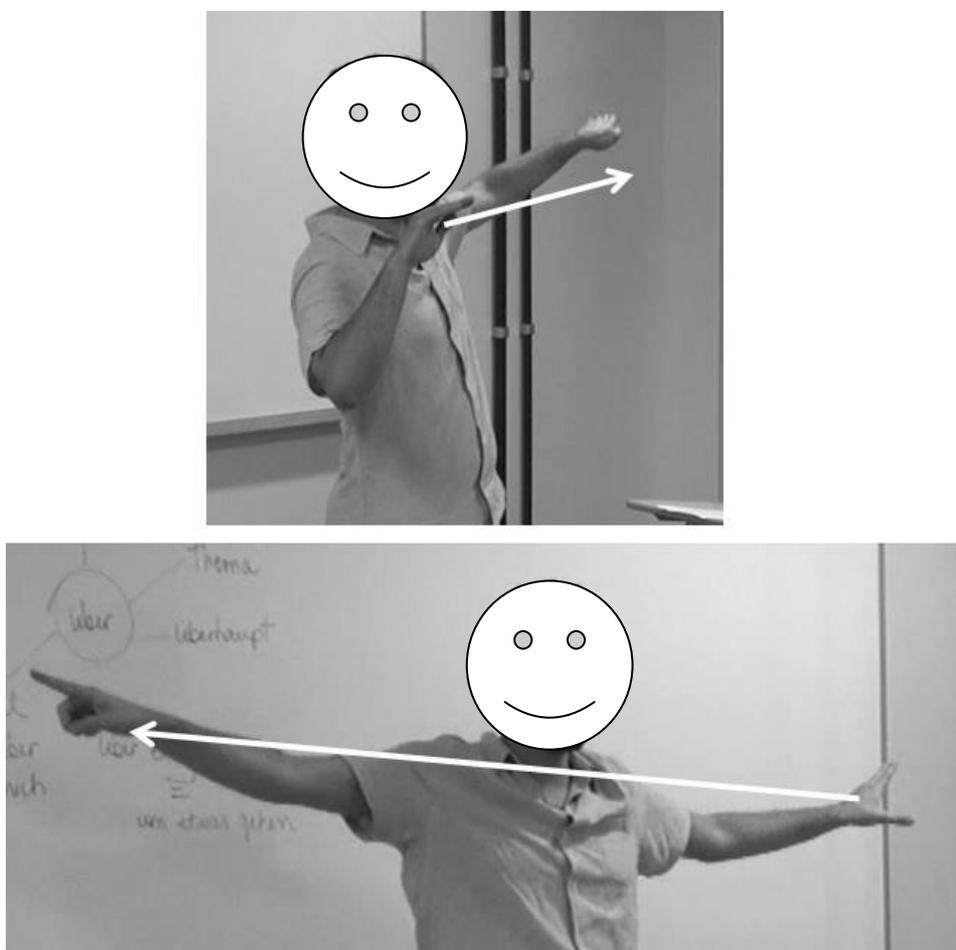


FIGURA 58 - Gestos do professor P5 para comparar o significado de *über* nas sentenças *Das Flugzeug fliegt über die Stadt* e *Der Student hat den Text rasch überflogen*

A próxima sentença *Übersetzen Sie den Text ins Englische* também gera polêmica. A dupla de meninas escolheu o esquema VIII, enquanto a dupla de meninos escolheu o esquema V. Para elucidar as dúvidas dos alunos, o professor alerta que esse exercício é uma prática para entendermos conceitos metafóricos, em que temos que sair de um contexto concreto e ir para um contexto mais abstrato. Ele ressalta que, apesar de os significados de *über* nessas sentenças serem metafóricos, suas origens estão nos significados concretos, mesmo que essa concretude não esteja bem clara no exemplo. Assim, ele explica aos alunos que o esquema IV é o mais adequado: *“Ich bin da mit einem Text auf Englisch. Ich muss dann die ganze Aufgabe*

<sup>84</sup> Então, o avião está aqui, diante de mim, e eu faço assim, bem rápido, como o avião, só que metaforicamente.

*durchführen, bis ich hier mit einem Text auf Portugiesisch bin*".<sup>85</sup> Ao dizer isso, o professor se desloca para frente, de forma a comparar o ato de “traduzir”, ou seja, trazer um texto de uma língua para a outra, com o ato de ‘atravessar’, isto é, sair de um lado da rua e ir para o outro. Os alunos conseguem, então, fazer a ligação da expressão metafórica *den Text übersetzen* com a expressão mais concreta *über die Straße gehen*. Para o último exemplo, *Sie hat die Nacht über gearbeitet*, os alunos sugerem o esquema III e o professor concorda. Ao fim da correção, o exercício é encerrado.

---

<sup>85</sup> Eu estou aqui, com um texto em inglês. Eu tenho que fazer toda a tarefa até que eu chegue aqui com um texto em português.

## 5.5.2 Análise da entrevista

Categoria de análise	Informação coletada	Relatos do professor
Formação e experiência profissional	<p>O professor P5 tem 25 anos e mais de cinco anos de experiência como professor de DaF. Ele possui licenciatura em português e alemão e cursa mestrado em Estudos Linguísticos. Sua formação em ensino de DaF foi baseada em seu estágio durante a graduação, em disciplinas que cursou em seu intercâmbio acadêmico na Alemanha e de leituras individuais. Ele demonstrou em seu relato ter conhecimentos bem específicos sobre métodos e abordagens de ensino em DaF. Ele citou as estratégias de memorização de vocabulário, bem como as teorias de organização do léxico na mente como os conteúdos pedagógicos que mais marcaram sua formação.</p> <p>O professor também relatou ter tido contato</p>	<p>“A minha formação principal é em português e alemão. Eu fiz uma licenciatura dupla. [Eu faço mestrado] em estudos linguísticos com enfoque em comunicação entre brasileiros e alemães. Então, são estudos linguísticos, mas eu abordo principalmente a língua alemã e a língua portuguesa”.</p> <p>“No CENEX a gente viu mais um panorama histórico sobre metodologias utilizadas para dar aula, então você tem o <i>GÜM</i> [Método Clássico], o <i>Direkte Methode</i> [Método Direto] até a abordagem comunicativa. [...] Eu fiz disciplinas introdutórias em que houve um pouco de problematização em relação aos métodos, mais ideias introdutórias a todo tipo de aspecto importante, seja de habilidades, seja de variáveis dos alunos, disciplinas, seja de mídias e <i>Landeskunde</i> [...] E as matérias específicas que eu fiz, aí depende. Eu fiz matéria relacionada ao ensino de gramática, de vocabulário, de correção e análise de erros”.</p> <p>“Eu lembro que na parte de ensino de vocabulário, uma coisa que ficou muito presente é a própria organização do léxico na mente; isso</p>

	<p>com teorias da LC, como os esquemas imagéticos e as metáforas conceptuais. O professor inclusive trabalha com diferentes teorias sobre metáforas em sua pesquisa de mestrado.</p>	<p>foi uma coisa que eu sempre vi em disciplinas da Letras mesmo; como o léxico se organiza, quais as diferentes teorias que influenciam, ou podem influenciar o ensino de vocabulário. Outra coisa que ficou marcante também foram as diferentes técnicas ou estratégias de aprendizado, ou seja, o que um aluno pode fazer para memorizar palavras”.</p> <p>“Contato com a teoria da metáfora? Tive, claro. Não voltado especificamente para o ensino. Mas nas matérias que eu fiz em relação à linguística do alemão, algumas pessoas tocaram no assunto de metáfora conceptual. [...] Agora, eu não me lembro de algum professor lá [na Alemanha] ter citado a metáfora como algo interessante para se pensar quando for ensinar alemão. Isso eu escutei aqui [no Brasil]. Eu escutei em aula de linguística e na própria formação do CENEX”.</p>
<p>Estratégias preferidas para abordagem de vocabulário e gramática em sala de aula</p>	<p>Com relação às estratégias para abordagem da gramática e do vocabulário, o professor relatou ser adepto da abordagem comunicativa, porque além de acreditar que essa abordagem é uma boa forma de ensinar gramática, ela também é a base teórica</p>	<p>“Como eu atuei muito mais com o ensino voltado para comunicação, não que eu defenda nem nada, mas só porque foi minha área principal de atuação, [esse] é o método com o qual eu mais trabalhei e, querendo ou não, é um método no qual eu me baseio para preparar minhas aulas. Então, a gramática, ela deve servir à comunicação. É só você se lembrar daquelas palestras do [Hermann] Funk. Pode ser</p>

	<p>presente nos cursos e materiais com os quais ele trabalha.</p> <p>Entretanto, ele adverte que nem sempre a abordagem comunicativa é eficiente, pois os alunos precisam, às vezes, de um conhecimento mais detalhado para entender alguns aspectos linguísticos, como o uso de casos na língua alemã. Para isso, o professor confessa ser necessário fazer análises linguísticas mais consistentes, utilizando a nomenclatura gramatical, principalmente se os alunos estiverem no curso de graduação em Letras, pois esses se formarão linguistas.</p> <p>Com relação ao ensino de vocabulário, o professor relatou que utiliza os <i>brainstormings</i> como forma de introduzir a lição e ativar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema da lição (<i>Vorentlastung</i>). Porém, o professor destacou uma grande diferença entre a abordagem de</p>	<p>engraçado, mas aquilo é meio que lavagem cerebral. Então, pensando num modelinho básico de estruturação de aula, você tem, por exemplo, um dado que pode ser interessante para os alunos e eles fazem um <i>brainstorming</i> do vocabulário a respeito desse dado. Aí a gente vai tentar fazer alguma atividade que envolva perguntas e respostas, alguma coisa básica para que eles consigam se comunicar. Depois, a gente vai fazer todo aquele processo de dedução da gramática por meio do uso. Então, eles vão ver algum texto, ou conversar, e depois disso tudo, eles vão tentar ordenar aquilo que eles já conhecem e aquilo que eles não conhecem; eles vão tentar estruturar isso de alguma forma e formular regras autonomamente. Eu acho isso uma estratégia boa para passar gramática, mesmo porque, como a gente tenta não usar muito nomenclatura específica da linguística para fazer isso, eu acho que quando eles tentam fazer, é uma coisa mais produtiva”.</p> <p>“Agora, isso funciona quase sempre bem. O problema é que tem momentos em que você realmente tem que fazer uma intromissão muito grande em termos linguísticos. Por exemplo, quando eu tento explicar caso, por mais que eles vejam os exemplos, por mais que eles falem os exemplos, eles não vão conseguir entender, porque o português [não usa esses casos] - bom, eu posso estar subestimando</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>vocabulário no CENEX e na graduação. Ele admitiu que, nas aulas do CENEX, tinha mais tempo para trabalhar diferentes estratégias de ensino de vocabulário, como descrição de desenhos, jogos da memória, etc. Já na graduação, o professor relatou que as lições contemplam muitos temas gramaticais e isso consome o tempo que deveria ser dedicado ao vocabulário.</p>	<p>muita gente aqui - mas acho difícil uma pessoa conseguir entender uma ideia de caso sem que alguém explique para ela o que é isso. [...] E eu não acho isso ruim, porque, às vezes, a pessoa tem que ser levada a refletir um pouco sobre o que ela está aprendendo. [...] No CENEX, a gente tenta pegar leve, porque os alunos não são da [Faculdade] de Letras. Então a gente pisa em ovos, tenta peneirar um pouco mais o conteúdo gramatical, principalmente porque o método que eles usam lá é o comunicativo né, e principalmente porque todos os professores que participam do processo de avaliação dos novos estagiários esperam que eles deem uma aula com base no método comunicativo. Agora, para o pessoal da graduação, isso é mais flexível. Pelo fato de eles terem que usar a língua e o método também é de base comunicativa, então eu uso essa estratégia [comunicativa]. Mas eu não peneiro tanto as intervenções linguísticas, eu não peneiro tanto o uso da nomenclatura gramatical, porque eu acho que, como linguistas, eles têm que estar minimamente preparados pra isso”.</p> <p><u>Como o professor aborda o vocabulário:</u> “Geralmente isso é uma falha, é um obstáculo que eu tento, mas não consigo ultrapassar, porque eu não tenho tempo para fazer isso. Eu tenho que fazer cinco lições em um semestre. As lições não são muito longas, mas elas envolvem muitos temas gramaticais e eu, querendo ou não, preciso</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>dar uma aula que não seja robótica. Então, eu preciso levar algumas coisas que sejam interessantes, dinâmicas e tal. Isso acaba comendo o espaço do vocabulário que, querendo ou não, é uma coisa muito longa de se fazer. Se eu quiser, por exemplo, levar uma técnica de memorização para que os alunos realmente tenham vinte ou trinta minutos para olharem para os cartões, várias vezes, e depois fazerem os exercícios de repetição, acho que isso não dá para fazer nessa aula [de graduação]. Numa outra, talvez. Não sei. Na verdade, essas técnicas de memorização são ideais para serem feitas em casa, ou seja, o aluno faz um experimento com ele mesmo, porque cada aluno é um aluno diferente, então ele faz isso em casa. Agora, o que eu faço de vocabulário em sala são <i>brainstormings</i> como introdução, como <i>Vorentlastung</i>.<sup>86</sup> O quê mais? [No CENEX] eu fazia jogos da memória, eu fazia algumas atividades relacionadas a desenho, em que as outras pessoas tinham que adivinhar ou, pelo menos, descrever aquilo com o uso de vocabulário. Eu trabalhava com muito mais figuras e tal”.</p>
Ensino de preposição em DaF	O professor aponta as questões gramaticais que envolvem as preposições de troca ( <i>Wechselpräpositionen</i> ) como sendo uma	“As preposições que pedem algum caso específico são mais fáceis de serem aprendidas. Primeiro, porque elas são em número menor e, segundo, porque você tem técnicas de aprendizado, como aquelas

<sup>86</sup> Tarefa prévia que visa facilitar o entendimento do vocabulário a ser trabalhado na tarefa seguinte.

	<p>grande dificuldade para os aprendizes de DaF. Entretanto, ele não acredita ser papel do livro didático aprofundar essas questões, especialmente nos níveis mais básicos.</p> <p>Para ele, seria papel do professor trazer atividades e materiais extras para o detalhamento de características especiais da língua, como o caráter metafórico das preposições em alemão.</p>	<p>velhas musiquinhas. Querendo ou não, por mais brega que isso seja, é muito eficiente. Eu me lembro de todas as preposições do português por causa de uma música. Isso é eficaz. Agora, as <i>Wechselpräpositionen</i> se colocam aí como um desafio. Primeiro, por causa da questão de caso. Caso é sempre um problema. Segundo, porque isso envolve vários tipos de declinação, vários tipos de preposição e contextos diferentes em relação à semântica verbal. Então, tem muita coisa ali que pode comprometer o entendimento. Agora, se a dificuldade é de compreensão, de memorização, isso varia muito. Eu acho que os alunos conseguem aprender as preposições, mas eles se confundem muito no caso. Acho que o problema maior nem é a preposição em si, mas é mais o caso mesmo, se vai ter que usar dativo ou acusativo. Acho que isso é o problema”.</p> <p>“Para o nível básico, eu não vejo a necessidade de ficar enchendo o livro didático de informação não. É aquilo ali mesmo. O aluno, querendo ou não, [...], ele não vai ter muito repertório gramatical, ele não vai ter muito repertório lexical. Então, não precisa forçar a barra, eu acho. É só apresentar a preposição de alguma forma, esquematizar aquilo em regras e, lógico, em sala, trabalhar essas regras com os alunos e fazer algum tipo de atividade, comunicativa ou não. Eu acho</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>que basta”.</p> <p>“Agora, para níveis mais avançados, aí depende do objetivo da aula. Se o cara quer fazer um instrumental, não sei. Quanto mais avançado você fica, mais detalhista você vai ficando também. Então você vai querer descobrir por que essa preposição é utilizada nesse contexto e não a outra. Só que o livro não te traz isso, o dicionário não te traz isso. Também não sei se é papel do livro didático trazer todas as informações necessárias. Acho que esse é o tipo de informação que você pode trazer extra, sabe. O professor pode trazer, eu acho. [...] Ainda mais em relação à metáfora. Se você quer fazer o aluno perceber a metaforização da língua alemã, o que é típico da língua alemã, em nível básico, eu acho que você pode comentar e mostrar alguns exemplos e, beleza! Agora em nível avançado, você pode trazer isso extra. O que o livro pode trazer é algum desenho específico, algum desenho que possa aludir a essa característica da língua, mas eu não sei, é o professor que pode trabalhar isso. Porque, mesmo que o livro consiga trabalhar isso, ele vai ter que ter, sei lá, umas duas ou três páginas para fazer isso. Isso não cabe em um livro didático, que é feito sob certos parâmetros, que tem certos limites. Às vezes, eu vejo isso muito, muita gente mete o pau, o livro é ruim pra caramba. Tudo bem, o livro não consegue ser perfeito, o livro não</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		consegue trazer tudo”.
Percepção do professor sobre o experimento (aplicação dos exercícios)	<p>O professor, no geral, avaliou bem o experimento. Ele disse ser a favor de esquema imagético e metáfora conceptual para o ensino de preposições. Em primeiro lugar, segundo o relato do professor P5, esses conceitos linguístico-cognitivos trazem algo de novo, o que em sua opinião é sempre uma forma de despertar o interesse dos alunos. Em segundo lugar, ele acha que esses conceitos podem facilitar a percepção dos alunos sobre a característica espacial das preposições em alemão e, conseqüentemente, facilitar o entendimento dessas preposições em outros contextos.</p> <p>Por outro lado, o professor acredita que essa atividade deve ser aplicada a alunos mais avançados e de forma mais gradual, de maneira que os alunos possam refletir repetidas vezes sobre os diferentes usos e</p>	<p>[A abordagem de conceitos linguístico-cognitivos nas aulas de DaF] “é um adendo, mas esse adendo pode deixar a aula mais produtiva. [...] Eu achei o exercício interessante. Primeiro, porque ele quebra um pouco com a dinâmica do livro didático. Isso é sempre bom. Sempre que você traz uma coisa nova, uma coisa que é fora do livro, uma página, uma folhinha, é uma coisa que pode despertar um pouco mais de interesse do pessoal. Achei interessante, porque os alunos tem que refletir mesmo metalinguisticamente e isso é uma coisa que acontece pouco em sala de aula, principalmente por causa dessa ideia de comunicação e tal”.</p> <p>“Eu tento balancear, às vezes, comunicação com metalinguagem. Mas eu acho bom que eles [os alunos] trabalhem com coisas que normalmente são muito sutis, muito automáticas, e eles não param pra pensar nisso. É bom quando a gente foca, quando o interesse é despertado para alguma coisa que a gente nem percebia que existia. Então, eu acho que é uma atividade muito legal. Eu falo isso do meu ponto de vista, como professor e como linguista”.</p> <p>“Agora, eu percebi que, em relação aos meus alunos, alguns acharam sim a atividade interessante, porque eles tentavam identificar os</p>

	significados das preposições.	<p>padrões metafóricos. Mas eu achei a atividade um pouco complexa. Ela é complexa mesmo. Identificar metáfora não é um trabalho simples. A questão é que a atividade deve ser bem planejada para o nível linguístico. Acho que dar uma atividade dessas para o nível básico é forçar a barra”.</p> <p>“O que talvez seja interessante, não é a teoria em si, mas a percepção da pessoa. Acho que você pode despertar a percepção da pessoa em relação à ideia de metaforicidade. Porque essa percepção da pessoa é muito ligada a aspectos locais, espaciais, de uma coisa estar em cima, uma coisa estar do lado, uma coisa estar andando em linha reta, ou fazendo uma curva, enfim, são essas direções e esses espaços que podem ser percebidos com mais facilidade, quando você ensina uma coisa dessa para o aluno”.</p> <p>“Por exemplo, <i>über</i>, que tem uma ideia de ‘trans’, de ‘ultrapassagem’, de ‘por cima’, de ‘arco’, todas essas ideias podem ser passadas de alguma forma que o aluno possa refletir sobre isso e aí, talvez, quando ele tenha que traduzir alguma coisa, ou quando ele tenha que fazer algum tipo de exercício, ou quando ele está lendo algum tipo de texto, ele não precisa recorrer mais ao dicionário, por exemplo. Ele não precisa ‘fritar’ aquilo ali, passar dois minutos</p>
--	-------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>naquela frase, porque ele não está conseguindo entender. Talvez ali ele busque esse conhecimento mais autônomo e consiga prosseguir. [...] Só que eu não sei se uma atividade dessa basta. Acho que isso poderia ser dividido em várias tarefas, ao longo do semestre, para os alunos perceberem como várias preposições funcionam. Aí eu acho que faria sentido sim. Para o nível avançado e dessa forma”.</p> <p>“Eu sei que foi só um experimento, mas como todo mundo viu aquilo ali pela primeira vez, todo mundo ficou um pouco assustado, todo mundo não sabia muito bem o que fazer, e aí vem essa ideia da metáfora, o que é isso, como que esse negócio funciona, o que isso tem haver com a preposição, aí fica demais. <i>Too much information</i>. Agora, se isso for planejado bem, espaçadamente, com várias preposições, com vários exemplos, com várias atividades, aí faz sentido”.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 5.5.3 Perfil do professor

O perfil pedagógico do professor P5 não pode ser atribuído a um único método ou abordagem de ensino de línguas. Porém, a abordagem comunicativa parece ser uma grande influência para ele. Durante a aula observada, o professor utilizou a L2 em mais de 90% do tempo. As cadeiras estavam organizadas em semicírculo, o que possibilitou não só a comunicação entre os alunos em sala, mas também a variação do formato de interação social durante as tarefas (individual e duplas). Além disso, o professor evita traduzir imediatamente o vocabulário, quando questionado sobre o significado de alguma palavra ou expressão. Ele prioriza o uso de gestos, imagens e sinônimos na L2 para elucidar as dúvidas dos alunos. Essas estratégias são condizentes com os princípios do Método Direto e com a abordagem comunicativa, como já exploramos acima. O professor também relatou durante a entrevista que a abordagem comunicativa é uma grande influência para ele, pois essa abordagem esteve presente em grande parte do conteúdo pedagógico que estudou durante sua formação como professor de DaF. Entretanto, o professor confessa que o professor de idiomas deve ir além das técnicas e estratégias dessa abordagem, para que sua aula possa contribuir mais para o conhecimento metalinguístico do aluno, principalmente se esse aluno estiver aprendendo alemão na graduação.

**P5:** O problema é que tem momentos em que você realmente tem que fazer uma intromissão muito grande em termos linguísticos. Por exemplo, quando eu tento explicar caso. Por mais que eles vejam os exemplos, por mais que eles falem os exemplos, eles não vão conseguir entender, porque o português [não usa esses casos] - bom, eu posso estar subestimando muita gente aqui - mas acho difícil uma pessoa conseguir entender uma ideia de caso sem que alguém explique para ela o que é isso. A todo o momento a gente fala de acusativo, de dativo, mas o quê é isso? A gente tem que ficar explicando, explicando, e aí realmente abre um parêntese para dar alguma explicação um pouco mais aprofundada, um pouco mais linguística. Aí eu faço mesmo, sem qualquer vínculo comunicativo, nem nada. E eu não acho isso ruim, porque às vezes a pessoa tem que ser levada a refletir um pouco sobre o que ela está aprendendo.

Nesse sentido, o professor também critica a formação geral dos professores de DaF no Brasil. Na entrevista, ele afirma que esses professores não têm uma formação adequada e, por isso, essa deficiência poderia afetar o quanto de conhecimento linguístico esses professores seriam capazes de passar para seus alunos:

**P5:** Eu sou linguista, então eu vou puxar a sardinha para ao meu lado sim. Quanto mais o professor souber de linguística melhor. Eu tenho essa opinião, eu gosto de dar língua, eu gosto de dar estrutura. E [isso] não mata também não. Agora, é difícil falar o que ele [o professor] tem ou não tem que saber, né!

Tem muito professor de língua que não estudou linguística, muito professor de língua que nem fez Letras, e isso já é outra crítica que eu faço em relação à figura do professor no Brasil. Eu acho que se ele tivesse esse conhecimento, ele poderia dar uma aula mais completa. Ele poderia passar informações interessantes para os alunos dele. Não que os alunos tenham interesse nisso, mas pelo menos, que eles saibam que isso existe. Porque o problema da aula é esse né! Você acha uma coisa interessante, mas o aluno não acha. Pelo menos você pode facilitar as coisas dessa forma. É uma estratégia.

Sua opinião também se estende à LC, que ele considera ser um conhecimento importante para o professor transmitir aos alunos de DaF. Em seu curso de graduação, o professor teve contato com alguns conceitos da LC, os quais ele levou, posteriormente, para a sua experiência docente, como afirma no trecho a seguir:

**P5:** Mas eu achei superinteressante, eu achei super válido. Por mais que a aula fosse de linguística, eu consegui adaptar isso de alguma forma para aula [de língua] e consegui ver o quão importante isso era. [...] Mas eu não sei se todo professor sabe.

Esse conhecimento foi, de fato, aplicado durante o experimento. Com base na descrição do experimento, percebemos que o professor ensinou explicitamente os oitos significados prototípicos de *über*, bem como a relação desses significados com os usos mais metafóricos, sempre utilizando recursos visuais, como desenhos e, principalmente, gestos. Além disso, o professor explorou, no final da aula, outros exemplos além daqueles apresentados no exercício, como o verbo *überholen* (ultrapassar). Para ilustrar esse verbo, o professor desenhou no quadro dois carros se locomovendo em uma rua, sendo que um dos carros se posiciona para ultrapassar o outro. O movimento de ultrapassagem é representado pela seta.



FIGURA 59 - Desenho que ilustra o significado de *überholen*

Outro exemplo da aplicação de seus conhecimentos sobre LC ocorreu quando a aluna T5-A2 pediu por uma explicação mais detalhada sobre a expressão *über ein Thema sprechen*. Ele associou esse significado de *über* ao esquema I, dizendo “*wir sind ganz hier drüber und das Thema ist ganz unter. [...] Also, wir sind über dem Thema. Dann würde ich sagen Nummer eins*”.<sup>87</sup> Durante sua explicação, o professor levanta a mão acima da cabeça para localizar onde estão as pessoas que falam sobre o tema. Depois, ele aponta para baixo para localizar onde está o tema sobre o qual as pessoas falam.

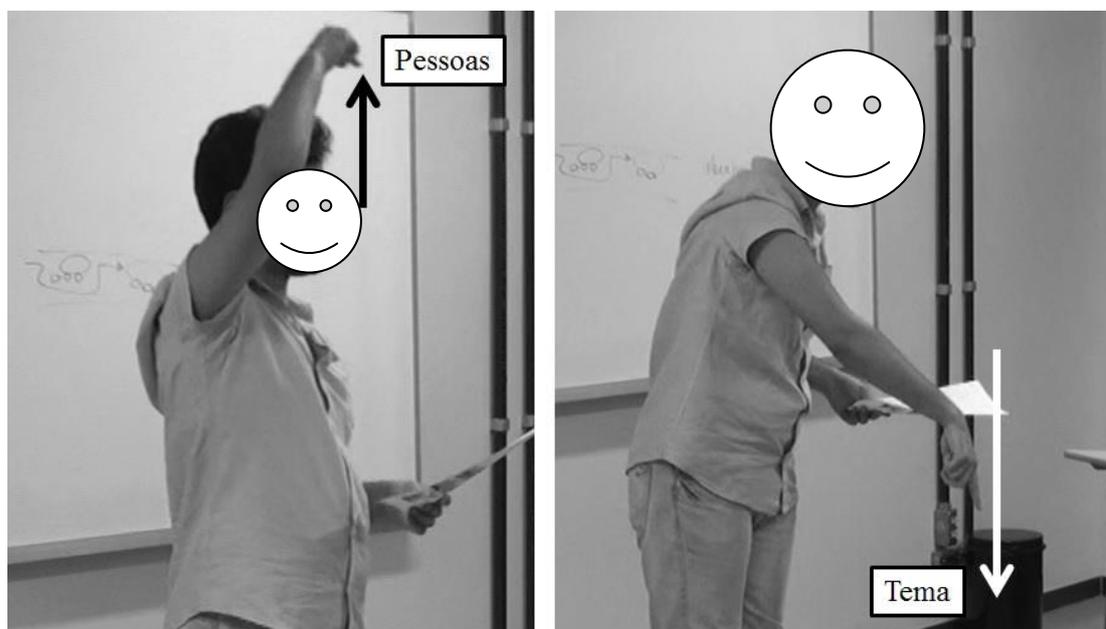


FIGURA 60 - Gestos do professor P5 para ilustrar *über ein Thema sprechen*

<sup>87</sup>Nós estamos bem aqui em cima e o tema está aqui embaixo. Então, nós estamos sobre o Tema. Eu diria então que é o [esquema] numero 1.

O professor encerrou o experimento, dizendo aos alunos que essas figuras, ou esquemas imagéticos, são uma ferramenta que eles podem usar para entender melhor os diferentes significados e usos de *über*. A importância dessa ferramenta também foi relatada pelo professor durante a entrevista:

**P5:** O que talvez seja interessante não é a teoria em si, mas a percepção da pessoa. Acho que você pode despertar a percepção da pessoa em relação à ideia de metaforicidade. Porque essa percepção da pessoa é muito ligada a aspectos locais, espaciais, de uma coisa estar em cima, uma coisa estar do lado, uma coisa estar andando em linha reta ou fazendo uma curva, enfim, são essas direções e esses espaços que podem ser percebidos com mais facilidade, quando você ensina uma coisa dessas para o aluno. [...] Por exemplo, *über*, que tem uma ideia de ‘trans-’, de ‘ultrapassagem’, de ‘por cima’, de ‘arco’. Todas essas ideias podem ser passadas de alguma forma que o aluno possa refletir sobre isso e aí, talvez, quando ele tenha que traduzir alguma coisa ou quando ele tenha que fazer algum tipo de exercício ou quando ele está lendo algum tipo de texto, ele não precisa recorrer mais ao dicionário, por exemplo. Ele não precisa ‘fritar’ aquilo ali, passar dois minutos naquela frase, porque ele não está conseguindo entender. Talvez ali ele busque esse conhecimento mais autônomo e consiga prosseguir.

É interessante percebermos como o professor foi capaz de associar estratégias da abordagem comunicativa com análises metalinguísticas. Ele procurou incentivar o uso da L2 em sala, bem como utilizou os conhecimentos de seus alunos sobre a L2, mas não através da realização de tarefas previamente configuradas, mas por meio de uma reflexão mais espontânea sobre os processos cognitivos da língua alemã em relação ao uso da preposição *über*. Por poucas vezes o professor precisou recorrer a L1 e, mesmo quando precisou usá-la, o fez em benefício do aprendizado de seus alunos. O uso de traduções durante o terceiro exercício é um exemplo da boa aplicação da L1 em sala. Cook (1998 *apud* LIBERATTI, 2012) afirma que

a tradução pode conscientizar quanto ao uso correto da forma. O exclusivo enfoque comunicativo pode gerar imprecisões formais na L2, uma vez que seu foco é o conteúdo e não a forma. Com isso, a prática da tradução pode focar a forma, e sua aplicação correta e, também, desenvolver a correção de usos imprecisos de estruturas da L2 (COOK, 1998 *apud* LIBERATTI, 2012, p. 182).

No terceiro exercício, por exemplo, o verbo *überlaufen* (transbordar) na sentença *Das Benzin ist beim Tanken übergelaufen* guarda uma relação com o significado de *über* no esquema VII. Essa relação só fica clara por meio da tradução feita pelo professor: “Transbordou. Trans-. Ultrapassou um limite”. Em outras palavras, ao traduzir o verbo

*übergelaufen* como ‘transbordou’, o professor estabeleceu uma relação entre esse verbo e a frase *über den Rand fließen*, que literalmente significa ‘escorrer sobre a borda’.

Nesse sentido, as estratégias adotadas pelo professor P5 configuram uma maneira eficaz de se aplicar os conceitos da LC ao ensino de preposições alemãs, bem como uma evidência de que esses conceitos são um complemento importante às aulas de DaF, não se opondo ao uso de qualquer método ou abordagem de ensino para LE.

## CAPÍTULO FINAL

---

### 1. Discussão geral dos resultados

À luz de recentes estudos que mostram os benefícios de se aplicar conceitos da LC ao ensino de LE, este estudo teve o propósito de mostrar a recepção e percepção de professores de DaF com relação ao emprego de esquemas imagéticos para se explorar a semântica espacial da preposição *über* e como essa espacialidade motiva usos mais metafóricos dessa preposição. A adoção de tais estratégias cognitivas não representou necessariamente um obstáculo didático aos professores. Quatro dos cinco professores observados foram capazes de abordar aspectos cognitivos da preposição *über*, seja com base na teoria ou não. O principal fator que determinou o emprego de conceitos cognitivos não foi, necessariamente, o conhecimento teórico sobre esquemas imagéticos e metáforas conceptuais (apesar de esse ter sido um fator facilitador), mas uma postura pedagógica menos engessada em métodos e abordagens de ensino. Em outras palavras, percebemos que os professores que acreditam na adoção de estratégias metalinguísticas como um fator necessário para o desenvolvimento não só das habilidades linguísticas, mas também de estratégias de aprendizagem de línguas, foram os que tiveram mais facilidade em abordar os aspectos cognitivos da preposição *über*, pois não tiveram o receio de explorar seus significados por meio de estratégias didáticas (ex. o uso de tradução para análise de vocabulário) consideradas por alguns métodos e abordagens como “inadequadas”. Pelo contrário, esses professores foram capazes de conciliar estratégias cognitivas com outras já estabelecidas por métodos e abordagens vigentes, como a explicitação de regras que evidencie o funcionamento da língua, porém auxiliada pelo uso de gestos e imagens (ex. a explicação sobre as *Wechselpräpositionen*). Recentemente, essa liberdade de adaptação está sendo defendida como uma forma simples de se resolver os riscos que a adoção de um único método ou abordagem de ensino poder oferecer. Richards e Rodgers (2001, p. 247) explicam que um problema comum em métodos e abordagens de ensino é que suas prescrições são baseadas na concepção de que o processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras já foi inteiramente elucidado pela ciência. Entretanto, pesquisadores da área sabem que todo o conhecimento que se tem é parcial e passível de mudanças. Sendo assim, da mesma forma que não existe um consenso sobre como aprendemos línguas, não há um consenso sobre a melhor forma de ensiná-las, e a adoção de uma única forma de ensino pode comprometer o aprendizado dos alunos.

Entretanto, reconhecemos que uma orientação teórica mais sólida a respeito da TMC se revelou necessária para uma melhor exploração dos sentidos metafóricos da preposição *über*. Apesar dos professores, com exceção de P2, terem sido capazes de explicar alguns sentidos metafóricos da preposição *über*, somente o professor P5 conseguiu explorar a motivação metafórica dessa preposição nos prefixos verbais. O fato do professor P5 ter tido uma formação teórica sólida em LC permitiu a ele explorar em detalhes as relações entre os esquemas imagéticos, oferecendo aos alunos uma perspectiva polissêmica da preposição *über*, bem como possibilitou uma explicação consistente sobre como essa esquematização motiva sentidos metafóricos da preposição *über*, quando essa ocorre em prefixos verbais. Isso motivou os alunos a se engajarem em discussões produtivas sobre os sentidos da preposição *über*. Mesmo o aluno que demonstrou dificuldade em interpretar os exemplos estudados foi capaz de participar ativamente das tarefas.

Quanto à percepção e à recepção dos professores com relação ao experimento, a maioria aprovou o uso de imagens como sendo uma forma eficaz de transmissão dos significados da preposição *über*. O exercício motivou os professores a usar gestos e imagens (além das já fornecidas pelos exercícios) para explicar não só os significados, mas também estruturas gramaticais complexas relacionadas ao uso de *über*. Isso é defendido por Bellavia (2007) como uma forma eficaz de consolidar o aprendizado, pois a excitação de sentidos e a formação de imagens mentais adequadas contribuem para uma sólida fixação de itens lexicais na memória. Essa estratégia se revelou especialmente importante no uso de *über* nas *Wechselpräpositionen*, tópico gramatical relatado por todos os professores como sendo um desafio para seus alunos, o que se revelou, de fato, uma grande dificuldade para os alunos durante todas as aulas observadas.

Por outro lado, todos os professores apontaram a abstração dos esquemas imagéticos como sendo a principal desvantagem dos exercícios. Para eles, o grau dessa abstração pode ser um possível obstáculo para a interpretação dos significados de *über* nos exemplos fornecidos, sendo que o uso de fotos e ilustrações mais concretas no primeiro exercício foi o elemento compensador à abstração dos esquemas. Já os professores nativos P2 e P4 apontaram a abordagem de significados metafóricos de *über* (terceiro exercício) como um ponto negativo nos exercícios. Segundo o professor P2, era impossível para seus alunos descobrirem autonomamente esses significados metafóricos e, assim, ele se sentiu forçado a ter que fornecer os significados, o que para ele não é didaticamente adequado. O professor P4 confessou não acreditar que as preposições podem ser metafóricas e, portanto, não vê vantagens em aplicar esse tipo de exercício a seus alunos. Como já discutido acima, essa

resistência pode estar relacionada ao fato de falantes nativos não precisarem interpretar metáforas a fundo quando seus sentidos abstratos já são convencionais na língua. Pinker (2008, p. 288) afirma, todavia, que as pessoas são perfeitamente capazes de interpretar e analisar aspectos metafóricos, até de metáforas convencionais, quando exigidas (ex. caricaturas e tirinhas de humor). Segundo o autor, essa capacidade estaria atrelada a algum mecanismo de pensamento subjacente que é mais abstrato que a própria metáfora. Além disso, como já discutido acima, estudos (LITTLEMORE, 2008/2009; PICKEN, 2007) apontam para o fato de as metáforas convencionais (ou metáforas mortas) nem sempre serem vistas como tal pelos aprendizes de LE. Assim, o uso de estratégias didáticas para análise de aspectos metafóricos se faz necessário para que os aprendizes aprendam metáforas na L2, desde que o professor esteja bem preparado e pré-disposto a usá-las.

Nesse sentido, acreditamos que a recepção e a percepção do experimento por parte dos professores possam também estar ligadas às suas crenças e experiências pessoais em relação ao ensino e a aprendizagem de línguas. Os professores brasileiros (P1, P3 e P2), por exemplo, apontaram suas experiências de aprendizes do alemão como uma influência para suas escolhas didáticas. Clark e Peterson (1986 *apud* RICHARDS e RODGERS, 2001) afirmam que as crenças mais resilientes dos professores com relação ao ensino são formadas com base na própria experiência vivida por eles quando estavam na escola e observavam os professores lhes ensinando. Qualquer formação docente subsequente só afetará essas crenças se demonstrarem ser eficientes em sala de aula. Isso é, qualquer conhecimento teórico adquirido durante a formação docente não será aplicado pelo professor, ao menos que ele comprove na prática sua eficácia. De fato, o contato prévio de alguns deles com os conceitos da LC influenciou a recepção positiva que tiveram dos exercícios, como relata o professor P5: “Mas eu achei superinteressante, eu achei super válido. Por mais que a aula fosse de linguística, eu consegui adaptar isso de alguma forma para aula [de língua] e consegui ver o quão importante isso era”. Já o professor P4, apesar de ter classificado o experimento como positivo, confessou não acreditar que esse tipo de abordagem cognitiva seja realmente interessante, pois pela sua experiência, ensinar significados de preposição não deu muito certo, pois os alunos são “preguiçosos”.

Os dados também mostraram que o perfil dos alunos que participaram do experimento não foi um fator determinante para a aplicabilidade dos exercícios. Como já discutimos acima (Capítulo 1), as análises metalinguísticas inerentes ao uso de conceitos da LC no ensino de LE podem não ser adequadas a todos os perfis de alunos e professores, nem a todos os contextos de aprendizagem. Entretanto, apesar de todos os experimentos terem sido realizados com

alunos universitários, apenas duas turmas pertenciam ao curso de graduação em Letras. As outras turmas eram formadas por alunos provenientes de diferentes cursos de graduação, incluindo áreas mais técnicas como engenharia e economia. Mesmo assim, a maioria dos professores relatou que os exercícios tiveram uma boa recepção entre os alunos, principalmente os alunos do curso de alemão para fins acadêmicos (curso com objetivo bem específico). Talvez a característica mais relevante com relação ao perfil dos alunos seja mesmo o nível. Como já mostramos acima, as turmas variam entre os níveis A2 e B2, sendo que as turmas do nível B1 e B2 (intermediário e pós-intermediário) foram as que demonstraram um melhor aproveitamento dos exercícios, pois tiveram menos dificuldades em interpretar os exemplos trabalhados.

Outro aspecto importante apontado pelos dados foi a importância de se pensar em modelos didáticos mais adequados para o ensino de DaF no contexto acadêmico. A maioria dos livros didáticos de DaF voltada para o ensino de adultos no Brasil nem sempre são adequados para o ambiente universitário. Esses livros, em sua maioria, adotam uma visão essencialmente comunicativa do ensino de LE, pois parecem ter sido desenvolvidos dentro do contexto de ensino de DaF a imigrantes na Alemanha, cujo objetivo é um aprendizado rápido e “fácil” (para se obter a permissão de residência, o imigrante deve obter pelo menos o nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para línguas, o que corresponde a um conhecimento elementar da língua). Nesse sentido, esses materiais priorizam estratégias didáticas que evitam um investimento intelectual mais intenso por parte do aluno, sem a exploração de regras ou padrões que possam explicar ao aluno o funcionamento da língua e assim, torná-lo consciente do uso que ele faz dessa língua, como é o objetivo das estratégias cognitivas aqui trabalhadas. Isso seria particularmente importante para o contexto universitário, pois o objetivo do aluno que estuda DaF em nível superior (principalmente o estudante de Letras) não é apenas atingir um alto nível de proficiência, mas também aprender sobre todos os aspectos linguísticos do alemão.

A LC, entretanto, não pretende propor um novo método ou abordagem de ensino, mas o emprego de seus conceitos compõe um recurso didático atual que preenche lacunas teóricas nos modelos de ensino e aprendizagem de LE de que dispomos até agora. Portanto, recomendamos que a LC faça parte não só da formação teórica, mas também da formação prática do professor de DaF. Miccoli (2013) defende que a prática docente deve ser embasada no conhecimento teórico, de forma a orientar os professores em suas escolhas didáticas.

Teorias – tentativas de explicar fenômenos –, por refletirem diferentes pontos de vista, nem sempre convergem. Por isso, defendemos um argumento: exercer o ensino consciente e transformador carece de teorias pessoais, embasadas em teorias do conhecimento que, como pilares, sustentam concepções de aprendizagem e ensino. Desenvolver uma teoria pessoal cria parâmetros para agir com sabedoria frente aos desafios do cotidiano (MICCOLI, 2013, p. 45).

Richards e Rodgers (2001, p. 250) também afirmam que professores de LE devem ter a liberdade de adaptar, modificar e ajustar os métodos ou abordagens de acordo com a realidade de sua sala de aula, desenvolvendo uma espécie de abordagem própria. Dessa forma, ter contato com o arcabouço teórico da LC irá aumentar as possibilidades didáticas à disposição dos professores, permitindo a eles repassar esses conhecimentos em sua experiência docente quando essa for sua preferência.

## 2. Considerações finais

Neste estudo, aplicamos uma série de exercícios para o ensino da preposição *über* a partir dos conceitos de esquemas imagéticos e metáforas conceptuais com o objetivo de investigar a percepção e recepção dos professores em relação a esses conceitos linguístico-cognitivos, além de analisar a sua relevância pedagógica para a formação do professor de DaF. Durante as aplicações, constatamos que o uso de imagens e de esquemas imagéticos revelou ser uma ferramenta eficaz para professores no ensino da preposição *über* que pode ser associada a outras estratégias didáticas já conhecidas. Além disso, percebemos que a adoção de exercícios que focam no significado da preposição motivou os professores a usar gestos e outras formas de visualização, como desenhos no quadro. A visualização dos significados de *über* também mostrou ser altamente motivadora para os alunos.

Todavia, reconhecemos a necessidade de mais estudos sobre o uso de esquemas imagéticos para o ensino de preposições, principalmente que abordem a adaptação da nomenclatura e símbolos utilizados pelos linguistas cognitivos a padrões mais didáticos, de maneira a facilitar o emprego desses esquemas em sala de aula. Além disso, o avanço nos estudos sobre o emprego de metáforas no LE se faz necessário para que possamos determinar a verdadeira relevância pedagógica da abordagem de certos usos metafóricos das preposições, como *über*.

Entretanto, ainda acreditamos que o arcabouço teórico da LC oferece valiosos *insights* para que o professor possa abordar de forma mais motivadora tópicos gramaticais polêmicos

em DaF, como as preposições. Dessa forma, uma didática que leve em conta os aspectos semântico-cognitivos das preposições, tradicionalmente vistas como itens gramaticais, pode contribuir para motivar o aprendizado do aluno e promover um maior nível de retenção desses itens, desde que adotada de forma consciente pelo professor.

## REFERÊNCIAS

---

BARBOSA, Adriana. *O conceito de sociedade no Brasil e na Alemanha: uma análise das metáforas no discurso dos falantes nativos sob uma perspectiva intercultural*. 2009. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Letras – Habilitação em Alemão) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.

BAYERLEIN, Oliver *et al.* *Studio D AI*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2007.

BELLAVIA, Elena. *Erfahrung, Imagination und Sprache: die Bedeutung der Metaphern der Alltagssprache für das Fremdsprachenlernen am Beispiel der deutschen Präpositionen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr, 2007.

BELEI, Renata Aparecida *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação da FaE/PPGE/UFPEL*. Pelotas, v. 30, p.187-199, jan/jun. 2008. Disponível em: < [www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350501221.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350501221.pdf) >. Acesso em: 15 jan. 2015.

BERNARDINO, Camila Costa José. *A polissemia da preposição alemã über: um estudo com base na semântica cognitiva*. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

BROOKS, N. *Language and Language Learning*. Nova York: Harcourt Brace, 1964.

BRUGMAN, Claudia. *Story of Over*. 1981. Dissertação (Mestrado) – University of California, Berkeley, Indiana University Linguistics Club, 1981.

CAMBRIDGE DICTIONARY ONLINE. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Disponível em: < <http://dictionary.cambridge.org/> >. Acesso em: 15 jan. 2015.

CLARK, C.M.; PETERSON, P. Teachers' thought process. In: WITTROCK, M. *Handbook of research on teaching*. Nova York: MacMillan, 1986, p. 255-296.

CONDON, Nora. How cognitive linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs. In: BOERS, Frank; LINDSTROMBERG, Seth. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008, p. 133-158.

COOK, G. Language Teaching. In: BAKER, M. (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London/New York: Routledge, 1998, p. 117-120.

CRESWELL, John W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2ª ed. Los Angeles: SAGE, 2003.

DUDEN WÖRTERBUCH ONLINE. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH, 2013. Disponível em: < <http://www.duden.de/woerterbuch> >. Acesso em: 15 jan. 2015.

EKBERG, Lena. The mental manipulation of the vertical axis: how to go from ‘‘up’’ to ‘out’ or from ‘above’ to ‘behind’. In: VERSPOOR, Marjolijn; LEE, Kee Dong; SWEETSER, Eve (ed.). *Lexical and syntactical constructions and the construction of meaning*. Amsterdam: John Benjamins, 1995, p. 69–88.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind’s hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. Rethinking Metaphor. In: R. GIBBS (Ed.). *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. UK: CUP, 2006.

FANDRYCH, Christian; TALLOWITZ, Ulrike. *Klipp und Klar: Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch in 99 Schritten*. Stuttgart: Klett, 2010.

GOMES, Maria Lourdes de Castro. *Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa*. Curitiba: Ibpx, 2007.

GRADY, J.; TAUB, S.; MORGAN, P. Primitive and Compound Metaphors. In: GOLDBERG, Adele (Ed.). *Conceptual Structure Discourse and Language*. Stanford Calif.: CSLI Publications, 1996, p. 177-188.

GRADY, Joseph. Theories are buildings revisited. *Cognitive Linguistics*. Berlin, v. 8, n. 4, p. 267–290, jan. 1997.

GRADY, Joseph. Metaphor. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: OUP, 2007. p. 188-213.

GRASS, Anja. Zur Veränderung mentaler Modelle beim Lernen mit Grammatikanimationen: Ziele, Methoden und Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 18, n. 1, p. 99-109, abr. 2013. Disponível em: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Grass.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

HOPKINS, David. *A teacher’s guide to classroom research*. Buckingham: Open University; New York: McGraw-Hill, 2008.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KIMMEL, Michael. Culture regained: situated and compound image schemas. In: HAMPE, Beate; GRADY, Joseph E. (ed). *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, 2005, p. 285-311.

KÖVECSES, Zoltán. A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In: PÜTZ, Martin; NIEMEIER, Susanne; DIRVEN, René. (ed.). *Applied Cognitive Linguistics (v.2): language pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001, p. 87-115.

\_\_\_\_\_. *Metaphor: a practical introduction*. New York: OUP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Metaphor in culture: universality and variation*. New York: CUP, 2005.

KRENN, Wilfried; PUCHTA, Herbert. *Ideen 1*. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2010.

KURTYKA, Andrzej. Teaching English phrasal verbs: A cognitive approach. In: PÜTZ, Martin; NIEMEIER, Susanne; DIRVEN, René (ed.). *Applied cognitive linguistics (v. 2): language pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001, p. 29-54.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. 2<sup>a</sup> Ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar (v. 1): theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar (v. 2): descriptive application*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.

LI, F.T. *The acquisition of metaphorical expressions, idioms and proverbs by Chinese learners of English: a conceptual metaphor and image schema-based approach*. 2002. Tese (Doutorado). Chinese University of Hong Kong, 2002.

LIBERATTI, Elisângela. A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 175-187, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/50>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

LITTLEMORE, Jeannette; LOW, Graham. *Figurative thinking and foreign language learning*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

LITTLEMORE, Jeannette. The relationship between associative thinking, analogical reasoning, image formation and metaphoric extension strategies. In: ZANOTTO, Mara Sophia; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Marilda C. (Ed). *Confronting Metaphor in Use. An applied linguistic approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2008, p. 199– 222.

LITTLEMORE, Jeannette. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

LOW, Graham D. On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 9, n. 2, p. 125–47, 1988.

MICCOLI, Laura. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 2001.

NICHOLLS, Susan Mary. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: Editora UFAL, 2001.

NIEBISCH, Daniela et al. *Schritte International 2*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2007.

OAKLEY, Todd. Image schemas. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: OUP, 2007. p. 214-234.

PICKEN, J. *Literature, Metaphor and the Foreign Language Learner*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2007.

PINKER, Steven. *Do que é feito o pensamento. A língua como janela para a natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PREDIGER, Angélica; KERSCH, Dorotea Frank. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

PRZYBORSKI, Aglaja; WOHLRAB-SAHR, Monika. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg, 2010.

PUCHTA, Herbert; WILLIAMS, Marion. *Teaching young learners to think: ELT-Activities for young learners aged 6-12*. Londres, Innsbruck, Osimo (Ancona): Helbling Languages, 2011.

PÜTZ, Martin. Cognitive linguistics and applied linguistics. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: OUP, 2007

RADDEN, Günter. Konzeptuelle Metaphern in der kognitiven Semantik. In: BÖRNER Wolfgang; VOGEL, Klaus (ed.). *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb: das mentale Lexikon*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1994, p. 69–87.

REDDY, M.J. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979, p. 284-297.

RICHARDS, Ivor A. *The Philosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press, 1936/1965.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodor S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 2001.

ROCHE, Jörg; SCHELLER, Julija. (2004). Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdspracherwerbs. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 9, n. 1, 1-14, 2014. Disponível em: <[http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg09\\_1\\_4/beitrag/roche-scheller2.htm](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg09_1_4/beitrag/roche-scheller2.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RUDZKA-OSTYN, Brygida. Semantic extensions into the domain of verbal communication. In: RUDZKA-OSTYN, Brygida (ed.). *Topics in Cognitive Linguistics*, 1988, p.507-553.

RUDZKA-OSTYN, Brygida. *Word Power: phrasal verbs and compounds - a cognitive approach*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

SEARLE, J.R. Metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 1979, p.92-123.

SELIGER, Herbert; SHOHAMY, Elana. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford, University Press, 1989.

SCHELLER, Julija. *Animationen in der Grammatikvermittlung: multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpositionen*. Berlin: LIT, 2008.

STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1999.

SCHRÖDER, Ulrike. *Kommunikationstheoretische Fragestellungen in der kognitiven Metaphernforschung. Eine Betrachtung von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr, 2012.

SCHRÖDER, Ulrike; ARAÚJO FILHO, Marcos Antônio Alves; BARBOSA, Adriana Fernandes. Die metaphorische Bedeutungsvielfalt von Präpositionen im DaF-Unterricht an brasilianischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Darmstadt, v. 19, n. 2, p. 146-170, out. 2014. Disponível em: <[http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder\\_Araujo%20Filho\\_Barbosa.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Schroeder_Araujo%20Filho_Barbosa.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

# ANEXOS

## ANEXO A

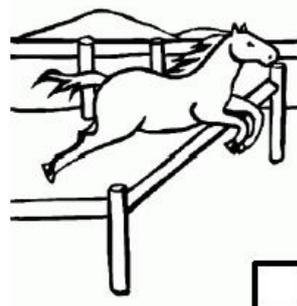
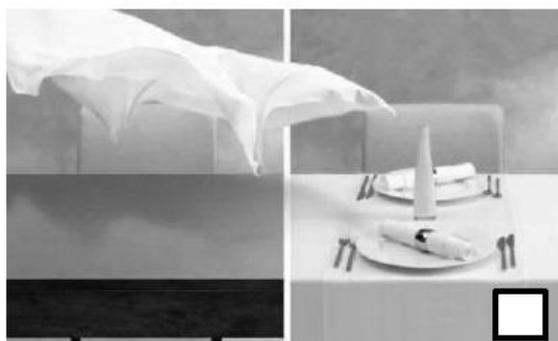
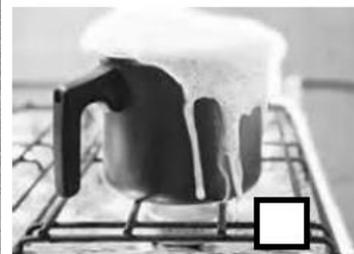
### Folha de exercícios sobre a preposição *über*

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

1) Lesen Sie die Sätze. Was passt zusammen? Nummer 6 ist ein Beispiel:

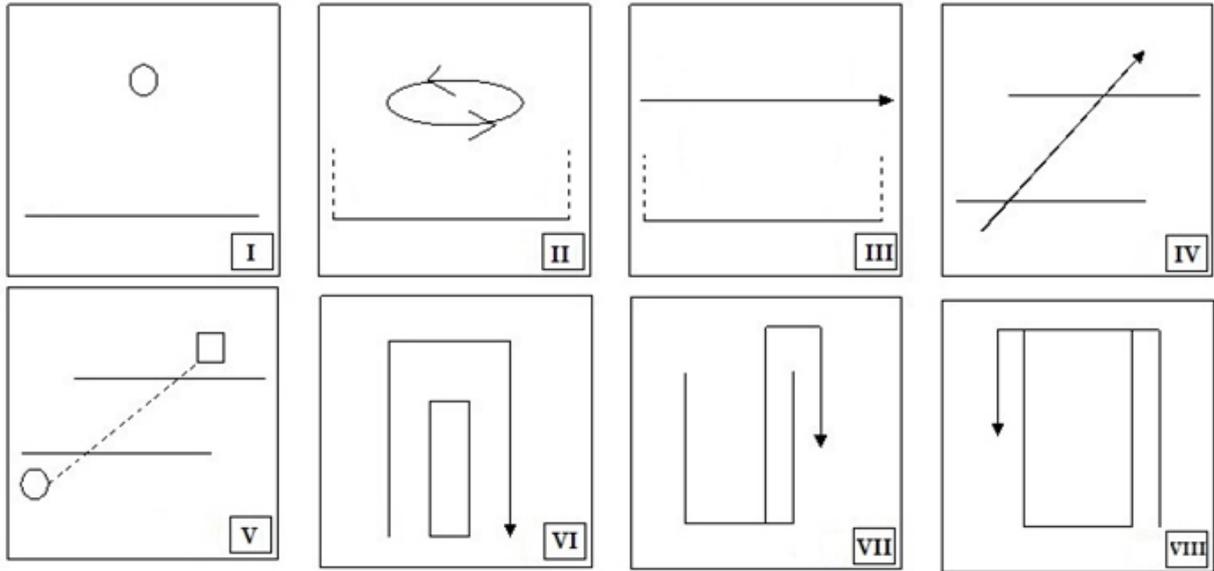
- |                                               |                                               |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1. Das Pferd springt über den Zaun.           | 5. Die Milch fließt über den Rand.            |
| 2. Das Flugzeug fliegt <b>über die</b> Stadt. | 6. Er wohnt über der Straße.                  |
| 3. Sie gehen über die Straße.                 | 7. Das Flugzeug fliegt <b>über der</b> Stadt. |
| 4. Die Lampe hängt über dem Tisch.            | 8. Sie breitet die Decke über den Tisch aus.  |



2) Welche Bedeutung hat „über“ in jedem Satz? Ordnen Sie die Sätze den Bildern zu:

- ( ) über den Zaun springen.  
 ( ) über der Stadt fliegen.  
 ( ) über die Stadt fliegen.  
 ( ) über die Straße gehen.

- ( ) über dem Tisch hängen.  
 ( ) die Decke über den Tisch ausbreiten.  
 ( ) über der Straße wohnen  
 ( ) über den Rand fließen.



3) Lesen Sie die folgenden Sätze mit dem Wort „über“:

- a) Welche Bedeutungen hat „über“ in den Sätzen?  
 b) Welche Bilder würden Sie den Sätzen zuordnen?

1. Er hat über 500 Euro.
2. Das Benzin ist beim Tanken übergelaufen.
3. Der Junge überspringt das Hindernis.
4. Der Student hat den Text rasch überflogen.
5. Übersetzen Sie den Text ins Englische.
6. Sie hat die Nacht über gearbeitet.

## ANEXO B

### Folha de instruções para o professor

Universidade Federal de Minas Gerais

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

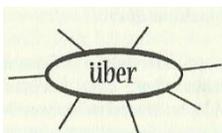
Proposta de atividade para uma abordagem cognitiva do ensino de *über* em uma aula de DaF

Adriana Fernandes Barbosa

#### Orientações gerais

Esta atividade é constituída de três exercícios e foi elaborada seguindo a proposta de Bellavia (2007)<sup>88</sup> para o ensino dos significados prototípicos e metafóricos da preposição *über*. O professor poderá adaptar o tempo, as formas de apresentação e de interação aqui sugeridas, bem como utilizar quaisquer recursos para explicar o vocabulário dos exercícios.

**Sugestão de introdução** (toda a classe – 5 min):



*Brainstorming* sobre a preposição *über*. O professor desenha um associograma no quadro, conforme a figura ao lado, e pede aos alunos para darem exemplos de palavras ou frases que se associam a palavra *über*

#### Folha de exercícios

**Exercício 1** (individual - 10 minutos): os alunos devem associar cada sentença a uma imagem.

Resposta (da esquerda para direita): 3, 7, 5, 2, 6, 4, 8, 1.

**Exercício 2** (em duplas - 10 minutos): os alunos devem associar cada frase a um esquema. Após a correção do exercício, o professor discute com os alunos os 8 significados de *über* e pedem para eles darem outros exemplos.

<sup>88</sup> BELLAVIA, Elena. *Erfahrung, Imagination und Sprache: die Bedeutung der Metaphern der Alltagssprache für das Fremdsprachenlernen am Beispiel der deutschen Präpositionen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr, 2007

Resposta:

- (VI) über den Zaun springen.
- (II) über der Stadt fliegen.
- (III) über die Stadt fliegen.
- (IV) über die Straße gehen.
- (I) über dem Tisch hängen.
- (VIII) die Decke über den Tisch ausbreiten.
- (V) über der Straße wohnen.
- (VII) über den Rand fließen.

**Exercício 3** (individual ou em duplas - 20 minutos): neste exercício os alunos serão apresentados a outros usos de *über* como prefixo verbal e a significados metafóricos dessa preposição.

- a) Primeiro os alunos devem ler as sentenças e tentar identificar o significado de *über* em cada uma delas. Uma associação com o português pode ser feita nessa fase, mas não é obrigatória.
- b) Depois, eles devem tentar associar esses significados aos esquemas apresentados no exercício 2.
- c) **Opcional:** ao final, o professor pode explicar aos alunos que há uma relação entre esses esquemas, por exemplo: (TR – Trajetor / LM – Marco)
  - Esquemas I e II: Em I o TR (Lampe) está parado em relação ao LM (Tisch). Em II o TR (Flugzeug) se movimenta em relação ao LM (Stadt).
  - Esquemas II e III: Em II o TR (Flugzeug) se movimenta dentro do limite de LM (Stadt), portanto dativo. Em III o TR (Flugzeug) se movimenta para além do limite de LM (Stadt), portanto acusativo.
  - Esquemas IV e V: em IV o TR (Sie) atravessa de um lado para o outro do LM (Straße), portanto acusativo. Em V o TR (Er) já está do outro lado do LM (Straße), portanto dativo.
  - Esquemas VI e VII: em VI o TR (Pferd) não tem contato com o LM (Zaun). Em VII há contato do TR (Milch) com o LM (Rand).
  - Esquemas VIII: o TR (Decke) cobre todo o LM (Tisch).

Respostas:

1. Er hat über 500 Euro (metafórico: MEHR IST ÜBER, esquema I).
2. Das Benzin ist beim Tanken übergelaufen (esquema VII).
3. Der Junge überspringt das Hindernis (esquema VI).
4. Der Student hat den Text rasch überflogen (metafórico, esquema III).
5. Übersetzen Sie den Text ins Englische (metafórico, esquemas IV ou VI).
6. Sie hat die Nacht über gearbeitet (metafórico, esquema VIII).