

LIM

31

Universidade Estadual de Campinas

Aquisição da preposição "de" por um falante de língua  
posposicional

Eun Suk Lim

BC/1403034

Dissertação apresentada ao Departamento  
de Linguística Aplicada do Instituto de  
Estudos Da Linguagem da Universidade  
Estadual de Campinas como requisito

Este exemplar é a redação ~~parcial~~ <sup>final</sup> para a obtenção do grau de Mestre  
defendida por Eun Suk Lim em Linguística Aplicada

.....  
e aprovada pela Comissão Julgadora em

28 / 02 / 91

Campinas, 1991

Eduarda R. Henriques

Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques  
orient.

13472

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

Candidata: Eun Suk Lim

Banca examinadora:

Eunice R. Henriques

Dr<sup>a</sup> Eunice R. Henriques (orientadora)

Esther M. Scarpa

Dr<sup>a</sup> Ester M. Scarpa

Ch Galves

Dr<sup>a</sup> Charlotte C. Galves

MEUS AGRADECIMENTOS:

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eunice R. Henriques, por sua orientação valiosa e pelo incansável acompanhamento ao longo da elaboração deste trabalho;

aos meus pais;

ao meu Park por tudo;

às Stella e Christianne, respectivamente, o sujeito e a entrevistadora, que tornaram possível este estudo;

às professoras Ester M. Scarpa, Charlotte C. Galves e Maria B. Abaurre pelos comentários, críticas e sugestões;

aos meus professores e amigos da Lingüística Aplicada;

ao pessoal da secretaria de pós-graduação do IEL pelo apoio constante;

à Sandra M. de Souza, pelas transcrições dos dados;

à CAPES, pelo apoio financeiro, que me ajudou muito;

aos demais amigos meus.

## ÍNDICE

RESUMO.....	3
INTRODUÇÃO.....	5
Justificativa.....	5
Objetivos.....	7
Delimitação.....	8
Organização da tese.....	8
CAPÍTULO 1. O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA AQUISIÇÃO DE L2..	10
O papel da gramática.....	15
O uso da gramática em material didático.....	16
O papel da gramática no ensino de L2 e LE.....	17
Os erros.....	20
CAPÍTULO II. CONCEITUAÇÃO.....	31
Preposições.....	31
Histórico das preposições do português.....	32
Definição de preposição.....	34
Tratamento das preposições em material didático.....	36
Frequência das preposições.....	38
A pesquisa.....	40
Interferência.....	46
Interlíngua.....	50

CAPÍTULO III. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS.....	55
Levantamento de dados.....	55
O sujeito.....	55
Coleta de dados.....	56
Dados para análise.....	57
Análise dos dados.....	57
O processo de aquisição.....	58
Pontos comuns entre a fase inicial (I)	
e a seqüencial (II).....	59
Pontos divergentes entre a fase	
inicial (I) e a seqüencial (II).....	63
Características específicas da fase	
seqüencial.....	66
Aquisição da preposição "de".....	68
Interferência da língua materna.....	83
CONCLUSÃO.....	93
BIBLIOGRAFIA.....	96

RESUMO

Os objetivos centrais deste trabalho são (1) verificar como se dá a aquisição da preposição "de" em suas várias realizações semânticas e (2) analisar os casos de interferência da língua nativa do sujeito (o coreano, uma língua posposicional) na aquisição dessa preposição.

Os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa são dois: (1) as interlínguas do sujeito refletem, na realidade, o sistema de regras que o aprendiz vai formando, reformulando e, por fim, consolidando ao longo do processo de aquisição; e (2) a língua nativa do sujeito interfere na aquisição da segunda língua.

Trata-se de um estudo longitudinal que se desenvolve a partir de gravações de fala espontânea com duração de dez meses. O sujeito é uma coreana de 17 anos, que chegou ao Brasil um mês antes do início da coleta de dados.

A análise dos dados mostrou que, durante o processo desenvolvimental, (1) o número de realizações semânticas e de formas aproximadas e de formas idênticas às da língua-alvo aumenta gradativamente; e que (2) a interferência da L1, apesar de mais forte no início do processo, aparece até o final da coleta.

Isso tem as seguintes implicações para o ensino. O fato de o professor "ensinar" não garante a aprendizagem ou a aquisição. O processo de aquisição de L2 é, em suma, o percurso (ROUTE) do aprendiz, que tem como meta a forma-padrão da nova língua. O ritmo (RATE) desse processo varia de indivíduo para indivíduo, e se acha condicionado por uma série de fatores, entre eles, a distân-

cia/proximidade entre a L1 do aprendiz e a L2. Essas duas variáveis atuam diretamente sobre a avaliação de desempenho dos aprendizes, i. é, um falante de coreano, aprendiz de português como L2 ou LE, não pode ser avaliado segundo os mesmos parâmetros usados na avaliação de um falante de francês ou de inglês.

## INTRODUÇÃO

A relação das pessoas com as coisas, com o espaço físico e temporal e até mesmo das pessoas e das coisas entre si se expressa diferentemente nas línguas. As preposicionais, como o português, fazem uso de preposições, e as posposicionais, como o coreano, usam partículas, pospostas ao sintagma nominal, com função semelhante à das preposições. Além disso, a ordem de palavras nessas línguas é diferente: SVO no português e SOV no coreano. Por isso, para um aprendiz coreano, construções prepositivas do tipo "o nome dela" vêm, em geral, invertidas e sem a preposição ("ela nome").

Para termos uma idéia mais precisa da aquisição de expressões prepositivas por falantes nativos de línguas posposicionais, resolvemos desenvolver esta pesquisa, segundo metodologia longitudinal. Escolhemos para sujeito uma coreana de 17 anos, que acabara de chegar da Coréia, e iniciamos a coleta no mês seguinte. As gravações foram feitas na casa do sujeito, a cada dez dias, com duração de mais ou menos 30 minutos cada, por um período de dez meses.

## JUSTIFICATIVA

Dentre as preposições essenciais do português, escolhemos a preposição "de," pelos seguintes motivos. Em análises prévias de textos autênticos, tanto em linguagem falada como em escrita, verificamos a grande ocorrência de preposições, comparável à de



outras classes de palavras, como verbos e substantivos. Por exemplo, num texto de 677 palavras, 148 (30%) são preposições. A porcentagem de uso da preposição "de" chega a 11% do número total de palavras no texto e a praticamente 50% (78 ocorrências) entre o número de preposições do texto todo. Nossos resultados conferem com os de Borba (1971). Em seus dados, apareceram 4158 "de" (50%), 1620 "em" (cerca de 20%), entre outras (p. 39). Com relação à preposição "de", a mais freqüente, a coincidência entre nossa análise e a pesquisa de Borba foi perfeita. Além disso, num outro texto do Projeto NURC<sup>2</sup> (pp. 61 - 99), o maior número de ocorrências de preposições foi também da preposição "de" (595) enquanto que o segundo maior número foi de "em" (275). Optamos, então, por concentrar nossa análise nessa preposição. Aliado a isso, um outro fator de peso para a escolha foi o fato de essa preposição apresentar o maior número de realizações semânticas. Segundo Borba (p.39), "Quanto maior é a freqüência de uma preposição, maior será a possibilidade de diversificação contextual e, por conseguinte, semântica." Esse grande número de realizações, supomos, atua como complicador no processo de aquisição. Além disso, contamos também com o depoimento de vários aprendizes orientais, incluindo o da autora deste estudo, que apontam para a dificuldade de compreenderem e produzirem as relações semânticas estabelecidas pela preposição "de", tanto na linguagem falada quanto na escrita.

---

<sup>1</sup> Soares, Carmen Lúcia. "LDB: Lei Diretriz e Bases." Jornal Adunicamp, outubro: 12, 1989.

<sup>2</sup> Castilho, Ataliba Teixeira e Dino Preti (orgs.). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987, vol.II, pp. 61 - 99.

## OBJETIVOS

São dois os objetivos deste trabalho: verificar a aquisição da preposição "de" em suas várias realizações semânticas e analisar a interferência da língua materna do sujeito na aquisição desta preposição. Para traçarmos o processo desenvolvimental do sujeito, isolamos várias instâncias em que a preposição "de" é usada ou omitida e vários casos de interferência, ocorridos ao longo do processo. Por exemplo, a omissão (com interferência da ordem do coreano) e a forma aproximada (ordem de palavras do português) aparecem primeiro ("Brasil muito gosto" e "gosto muito Brasil") que a forma-padrão ("gosto muito do Brasil").

No entanto, como a aquisição de constituintes não se dá isoladamente, antes de detalharmos o processo de aquisição de "de", resumiremos as estratégias usadas pelo aprendiz no decorrer do processo (auto-correção, repetição, monitoramento, etc.). Por exemplo, pode acontecer de o sujeito, depois de dizer "ela marido," se corrija, dizendo "marido dela." A auto-correção indica um avanço no processo, assim como a supergeneralização. Por exemplo, depois de internalizada uma regra (gostar + de), o número de acertos é quase total. É nesse ponto que o aprendiz pode estender a aplicação dessa regra a outros elementos ("ficar de " em vez de "ficar com (alguém)"). Como vemos, as estratégias usadas pelo aprendiz, as quais ocorrem durante todo o processo de aquisição, não podem ser deixadas de lado. Elas fazem parte do processo de aquisição como um todo.

Perguntas de pesquisa

Para atingirmos os objetivos acima, procuraremos respostas para as seguintes perguntas:

1. Que tipo de construções prepositivas (e suas respectivas realizações semânticas) aparecem na fala do aprendiz no decorrer do processo?
2. Qual o papel da L1 no que tange especificamente a aquisição da preposição "de" por um falante de língua posposicional?

#### DELIMITAÇÃO

Este estudo visa encontrar soluções práticas para os problemas em aquisição de preposições por falantes coreanos. Poderá aplicar a falantes de outras línguas posposicionais em processo de aquisição de línguas preposicionais. Porém, não se dirige a falantes de línguas próximas do português.

Investigaremos principalmente a preposição mais freqüente, como é o caso de "de", à exclusão de outras de alta freqüência como "em", "para" e "a" e daquelas de freqüência média (como "sobre" e "entre") e de freqüência baixa (como "ante" e "perante").

Além disso, nosso estudo não irá englobar a aquisição de artigos definidos, para que possamos nos concentrar apenas nas realizações semânticas da preposição "de".

#### ORGANIZAÇÃO DA TESE

O presente estudo, além da Introdução e da Conclusão, compõe-se de duas partes: teórica (os dois primeiros capítulos) e aplicada (terceiro capítulo).

No Capítulo I, examinaremos o papel da língua materna na pesquisa em análise de erros, análise contrastiva e interlíngua. Como os objetivos dessas três linhas de pesquisa eram pedagógicos, verificaremos a importância dada às regras da L2 e também o papel exercido pelos erros dos aprendizes nos vários métodos de ensino de línguas (desde o tradicional até o comunicativo). No Capítulo II, discorreremos, primeiramente, sobre as preposições (conceituação, origem, frequência, pesquisas, etc.). Em seguida, explicitaremos os pressupostos teóricos do trabalho: interlíngua e interferência. Chamamos de interlínguas as formas aproximativas às da língua-alvo, nas quais se constata, entre outros fatores, a interferência da língua nativa do sujeito.

No Capítulo III, apresentaremos a metodologia do levantamento de dados e a análise propriamente dita. Quanto aos dados (cerca de 200 páginas transcritas à mão), resolvemos, por razões óbvias, não incluí-los no apêndice.

## CAPÍTULO I. O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA AQUISIÇÃO DE L2

Existem línguas preposicionais, como o português, e posposicionais, como o coreano. Assim, o coreano, por não ter preposições, liga um sintagma nominal a outro elemento da sentença por meio de partículas, pospostas ao sintagma nominal, com função semelhante à das preposições. Essas diferenças tipológicas, segundo observações empíricas, constituem-se fatores dificultadores no que concerne à aquisição/aprendizagem do português por falantes de coreano.

A pergunta que surge a partir do exposto acima é: Qual é o papel da L1 na aquisição de L2? Como aponta Hamers & Blanc (1989: 220), alguns pesquisadores sustentam que as seqüências desenvolvimentais na L2 "may vary as a function of L1" (Hakuta, 1976; Wode, 1978, 1983; Cancino, Rosansky & Schumann, 1974, 1975; Dulay & Burt, 1974). No entanto, ainda segundo Hamers & Blanc (pp.220-1), a pesquisa mais recente sobre os processos de aquisição de L2 "tends to support the idea that there is an interaction between learning strategies relying on knowledge of L1, and strategies recapitulating a native speaker's acquisition of L2 (Schumann, 1982; Zobl, 1982, 1984; Gass, 1984). De acordo com a hipótese de regressão, a língua nativa do aprendiz interfere no processo de aquisição de L2 e, segundo a hipótese de recapitulação, uma determinada língua apresenta um desenvolvimento na L2 muito semelhante ao da L1. É bem possível, como concluem Hamers & Blanc, que ambas as estratégias sejam usadas em diferentes graus por diferentes aprendizes.

Neste trabalho, iremos considerar apenas a hipótese de

regressão, já que nos propomos a verificar o papel da L1 na L2. Para isso, examinaremos algumas questões relativas à influência da língua materna na aprendizagem/aquisição de línguas em situação de imersão e de não-imersão. A primeira dessas questões remonta ao neo-behaviorismo, muito particularmente a partir de Skinner (1904), na lingüística aplicada e no ensino de línguas.

Até o final da década de 60, a psicologia neo-behaviorista (daqui para a frente, "behaviorista") teve forte influência sobre o ensino de línguas. A língua era considerada um conjunto de hábitos a serem desenvolvidos através de imitação e reforço. Por exemplo, para Skinner, "the learning of a habit [...], could occur through imitation (i.e. the learner copies the stimulus behaviour sufficiently often for it to become automatic) or through reinforcement (i.e. the response of the learner is rewarded or punished depending on whether it is appropriate or otherwise, until only appropriate responses are given)" (Ellis, 1985: 21). Mas, como aponta o mesmo autor (p.21), para os behavioristas, "old habits get in the way of learning new habits." Desta forma, o aparato gramatical programado na mente como a primeira língua do aprendiz "interferes with the smooth acquisition of the second (Bright & McGregor, apud Ellis, pp. 21-22).

Dentro do behaviorismo, surgiu a análise contrastiva (AC), para a qual também era primordial o papel da L1. Esse tipo de análise investigava, sincronicamente, as diferenças estruturais entre a língua nativa e a estrangeira. Seu objetivo era tornar mais eficiente o ensino de segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE). Robert Lado (1957) foi o precursor desse tipo de abordagem. Em suas próprias palavras, "the teacher who has made a

comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them" (apud Ellis, 1985:23). Assim, o objetivo essencial da AC era pedagógico. A partir da comparação entre as duas línguas, o professor poderia prever as áreas de dificuldade e se preparar para esclarecê-las. Como conclui Douglas Brown sobre o assunto, "second language learning basically involved the overcoming of the DIFFERENCES between the two linguistic systems -- the native and the target languages" (p.148).

Assim, na AC, de cunho behaviorista, os erros dos aprendizes eram atribuídos à interferência da L1 na L2. Corrigir esses erros era o objetivo dos professores de línguas e/ou pesquisadores dentro da linha contrastiva. No entanto, mais para o final da década de 60, há uma mudança de perspectiva. Na realidade, essa mudança, da qual falaremos a seguir, já havia sido contemplada por Lee (1956), que levantou questões importantes sobre o ensino/aprendizagem de línguas. Segundo ele, "mistakes in the use of sounds, words and structures may thus be usefully collected and examined, and mistakes analyses at each of these levels can be applied to language teaching. We are also concerned, however, with stages of achievement in learning the language. On what stage should a mistake analysis be based? Do we require to know only the errors which the class we are teaching is likely to make? Or is it helpful to have an analysis of more advanced learners' errors as well?" (apud Robinett, 1990:153). Como vemos, Lee via como mais importante não apenas o contraste entre L1 e L2, do ponto de vista do professor, do ensino, enfim. Mais importantes ainda seriam os

erros cometidos pelos aprendizes, por refletirem seus problemas com a aprendizagem/aquisição de L2.

É esta a mudança de perspectiva: a preocupação com o ensino cede lugar à preocupação com a aprendizagem. É essa mudança de perspectiva que caracteriza a análise de erros, da qual Corder (1967) foi um dos primeiros grandes teorizadores. Enquanto na AC o pressuposto teórico era que a aprendizagem de L1 difere da de L2, na análise de erro (AE) era que ambas têm (ou podem ter) algo em comum. Como sugere Corder, "I propose therefore as a working hypothesis that some at least of the STRATEGIES adopted by the learner of a second language are substantially the same as those by which a first language is acquired. Such a proposal does not imply that the course or SEQUENCE of learning is the same in both cases" (apud Robinett, p.166). O ponto comum entre L1 e L2, para Corder, era o inatismo de Chomsky, i. é, a predisposição inata para a aquisição de L1. A partir daí, Corder levanta a possibilidade da semelhança entre os processos de aprendizagem/aquisição de línguas (L1 e L2). Ou seja, se o LAD (Language Acquisition Device) opera na aquisição de L1, talvez ele pudesse também ser ativado na aprendizagem/aquisição de L2. Como o próprio Corder afirma, "it still remains to be shown that the process of learning a second language is of a fundamentally different nature from the process of primary acquisition" (apud Robinett, p.165). Ademais, continua Corder, "if we postulate the same mechanism, then we may also postulate that the procedures or strategies adopted by the learner of the second language are fundamentally the same" (idem, p.165). Por exemplo, na aquisição de L1, a criança comete desvios como "This Mummy chair" em vez de "This is



Mummy's chair". Esses desvios, como aponta Corder, não são considerados incorreções; são interpretados como "evidence that he is in the process of acquiring the language" (apud Robinett, p.166).

Tanto esse artigo de Corder quanto o de Lee, mencionado acima, tocam em pontos essenciais como os erros cometidos pelos aprendizes e os estágios no processo de desenvolvimento linguístico. Esses pontos são investigados por pesquisadores posteriores à AE e AC sob uma nova ótica, como veremos a seguir.

Foi a partir de Corder (1971) e mais particularmente de Selinker (1972) que algumas dessas questões surgiram com uma nova roupagem: a da interlíngua (IL). Selinker, por ser estruturalista e behaviorista, se propôs a analisar a estrutura de superfície dos enunciados dos aprendizes (o observável). Esses dados observáveis constituem-se em "(1) utterances in the learner's native language (NL) produced by the learner; (2) IL utterances produced by the learner; and (3) target language (TL) utterances produced by native speakers of that TL" (apud Robinett, p.177). Essa nova metodologia de análise difere da AC e da AE no sentido de que pressupõe a existência de um sistema linguístico "based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm" (Robinett, p.176): a interlíngua. Assim, as interlínguas dos aprendizes possuem, além da influência da L1, características que diferem tanto da L1 quanto da L2.

No entanto, apesar das diferenças apontadas acima entre AC, AE e IL, as três conservam o mesmo objetivo pedagógico. Segundo Brown, são três as categorias que resumem a relevância da AE e da IL e, nós acrescentamos, da AC: "correction of error in the classroom, providing grammatical explanations, and designing

materials and curricula (1980:184).

Desta feita, depois de analisarmos os caminhos percorridos por pesquisadores na área, voltamos a atenção para a sala de aula, uma vez que os objetivos das três linhas de pesquisas são, como já foi apontado anteriormente, de natureza pedagógica. Assim, para começar, examinaremos os métodos didáticos, mais especificamente, o papel da gramática (ou seja, das normas da língua-alvo, do ponto de vista de falantes nativos ideais) e dos erros dos aprendizes (isto é, aproximações ao sistema da língua-alvo) nesses métodos. É importante considerar o papel da gramática e dos erros por dois motivos: (1) a gramática, ou melhor, as formas gramaticais são necessárias para a explicitação das funções, para a comunicação, enfim; (2) os erros, por outro lado, constituem os "desvios" da língua-alvo, ou seja, tentativas, por parte do aprendiz, de aproximar sua produção oral/escrita da de um falante nativo, na tentativa de se fazer entender.

## O PAPEL DA GRAMÁTICA

Para analisarmos o papel da gramática na sala de aula, iremos abordar dois pontos essenciais: (1) a gramática, segundo os vários métodos de ensino de línguas (direto, áudio-lingual, etc.) e (2) a gramática, tal qual é tratada no ensino de L2 e LE.

### O uso da gramática em material didático

Cada método ou abordagem trata a gramática de forma própria,

que determina como o professor deverá abordá-la na sala de aula. Vale ressaltar que em todos os métodos ela tem exercido papel de destaque, porém em graus variáveis. Para termos uma idéia objetiva e neutra desse papel, examinaremos o quadro abaixo, que desenvolvemos a partir das observações e da análise de Larsen-Freeman (1986):

Métodos/abordagens	Regras gramaticais explícitas	Regras gramaticais implícitas
1. Grammar-Translation	X	
2. Direct		X
3. Audio-oral		X
4. Silent Way		X
5. Suggestopaedia	X	
6. Community Language Learning		X
7. Total Physical Response		X
8. Communicative Approach		X

São os seguintes os argumentos centrais, depreendidos do livro. A gramática, o sistema da língua-alvo, é ensinada/aprendida e/ou adquirida explícita ou implicitamente em todos os métodos. No método tradicional (Grammar-translation), as regras gramaticais desempenhavam papel primordial. Aprendizagem de línguas significava aprender a ler e escrever. Daí a importância da explicitação das regras. E por língua, entendia-se o veículo que permitia ao aluno ler e traduzir os clássicos gregos e latinos e de outras literaturas também. Foi a partir do behaviorismo que a gramática prescritiva passou a ser descritiva, isto é, passou-se a estudar a língua como ela é e não como deveria ser. Aprendizagem de línguas passou a ser, então, automatismo de estruturas, através de

repetição ("drills"). O pressuposto teórico era que "the learning of a foreign language should be the same as the acquisition of the native language" (Freeman 1986, p.42). E a ênfase recaía sobre a modalidade oral.

A partir do audio-lingualismo, a gramática vai se constituir em pano de fundo para o professor/aprendiz de línguas. Pano de fundo, em linhas gerais, pois para muitos professores de formação estruturalista, o sistema da língua ainda ocupa lugar de destaque. Haja visto o grande número de livros didáticos que, ainda hoje, dão um tratamento especial à estrutura da língua, à forma. De qualquer forma, o ponto fundamental de todas as abordagens posteriores ao método tradicional é a predominância da linguagem oral. E os métodos posteriores ao audio-oral vão enfatizar o uso da L2 ou LE em situações de comunicação (reais ou simuladas). Assim, a internalização das regras da L2 se dá implicitamente. Desses métodos, apenas o Suggestopaedia permite a explicitação de regras gramaticais, mas, como ressalta Larsen-Freeman, o professor "should not dwell on them" (p.78).

Em suma, a partir da análise de Larsen-Freeman sobre os oito métodos, podemos concluir que o sistema da língua não pode ser ignorado, já que forma e significado são interdependentes no discurso oral e escrito. Há dois posicionamentos com relação ao assunto. Até o audio-lingualismo, a forma precedia a função, e, a partir de Suggestopaedia, ocorre o contrário. Essa questão será desenvolvida nos próximos parágrafos.

O papel da gramática no ensino de L2 e LE

Nesta parte, analisaremos a prática da gramática, o modo como é trabalhada na sala de aula. A partir de observações empíricas e de alguns trabalhos sobre o assunto, concluímos que o aspecto formal das línguas ainda exerce papel importante. Por exemplo, segundo Nice A. Ribeiral (1989:34), o aprendiz de línguas no Brasil, é treinado, desde o início, a se concentrar principalmente na estrutura formal da língua, devido aos seguintes motivos, assim resumidos:

1. ênfase dada, pela escola, ao ensino da gramática e da tradução;
2. a língua-alvo não tem função comunicativa real;
3. as interlínguas dos aprendizes são consideradas erros;
4. a exposição à língua-alvo se dá apenas em situação formal.

É preciso salientar que os itens acima se aplicam ao aprendiz de línguas em situação de não-imersão (L1), em particular. Quanto ao aprendiz em situação de imersão (L2), a língua-alvo é também usada, e a maior parte do tempo, em situações reais de comunicação. De forma que, para este, a sala de aula é o lugar ideal para se aprender sobre a língua.

Do ponto de vista do professor, talvez um dos argumentos mais fortes seja exatamente aquele apontado por Allen & Corder nos idos de 1975: "to promote quick and efficient language learning" (p.47). Um outro fator de peso pode ser também a avaliação, por ser, em geral, escrita, por exigência da própria instituição de ensino. Além disso, para a grande maioria de professores, as interlínguas dos aprendizes constituem-se em "erros," e o parâmetro é exatamente o sistema da língua-alvo. Em resumo, via de regra, a prática em ensino de línguas no Brasil, muitas vezes, se

distancia da teoria devido a circunstâncias atenuantes.

Contudo, a gramática não é prioritária, como queriam os gramáticos prescritivos. Uma postura essencialmente tradicional com relação à linguagem, em ensino de L2 ou LE, se define por meio de (1) regras gramaticais absolutas, (2) correção sistemática dos "erros" dos alunos e (3) forte ênfase em atividades escritas, como a tradução.

A gramática, segundo nossa experiência com ensino de português como segunda língua, deve ser aprendida implicitamente, a partir do uso, da comunicação. As explicações gramaticais surgem apenas por solicitação do aluno. Há aprendizes que preferem aprender mais sobre o sistema da língua, e há outros que optam pela comunicação. Os orientais, por exemplo, ao contrário dos latinos, são os que mais enfatizam a aprendizagem das regras da língua. Existem, assim, fatores culturais e individuais que influenciam os estilos de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a prática em sala de aula.

Além disso, existe um ponto de suma importância com relação ao ensino da gramática, i. é, da forma (e que podemos perfeitamente extrapolar para o ensino das funções). O fato de "ensinarmos" determinado ponto gramatical (ou determinada função) não implica em aquisição nem de um ou nem de outro. O aluno só irá adquirir quando ele estiver pronto para isso. Além disso, com relação à aquisição de forma-função, há dois argumentos, aparentemente contraditórios, que se complementam. De um lado, afirma Ellis (1985: 85), "when learners first internalize new linguistic items, they do not know precisely what functions they realize in the target language," isto é, o aprendiz começa a adquirir as

formas primeiro. De outro lado, existe o argumento de Hatch (1978), segundo o qual o aprendiz primeiro aprende a conversar, "and out of this interaction syntactic forms develop" (apud McLaughlin, pp. 73-75), ou seja, o aprendiz adquire as funções primeiro. Ele sente necessidade de interagir através da língua pois, "by learning how to interact in conversation first - and second-language learners acquire vertical then horizontal -- i. e., syntactic -- constructions" (McLaughlin, p.76).

Contudo, como apontam Long & Sato (apud McLaughlin, p.75), os dois tipos de análise acima são necessários para que se compreenda o processo de aquisição de L2. De fato, evidências do primeiro tipo (form - to - function) podem ser encontradas em (1) aprendizagem de LE ( em situação de não-imersão), (2) em situação formal (na sala de aula) e (3) aprendizes cuja motivação seja basicamente instrumental. Evidências do segundo tipo (function - to - form) poderão ser encontradas em (1) aquisição de L2 (em imersão), (2) situações reais de comunicação e (3) aprendizes cuja motivação seja basicamente integrativa.

## OS ERROS

Para analisarmos como os erros têm sido tratados, segundo as propostas dos diversos métodos de ensino de línguas, partiremos novamente do livro de Larsen-Freeman (1986):

Tratamento dado aos erros	Gram. - Tran.	Dir.	Aud.- oral	Sil. way	Sug- ges.	Comp. Lang. Learn.	Tot. Phy. Resp.	Comm. Appr.
1. devem ser corrigidos pelo professor imediatamente	X							
2. devem ser corrigidos pelo(s) próprio(s) aluno(s)		X		X				
3. devem ser evitados			X					
4. devem ser tolerados							X	X
5. são decorrências naturais do processo de aprendizagem				X				X
6. não devem ser corrigidos imediatamente					X			
7. devem ser corrigidos de forma não-ostensiva				X	X	X	X	

Como vemos, foi a partir do audio-lingual que a postura com relação aos erros se modificou. As teorias behavioristas tratavam o erro como um desvio da norma da língua, a ser evitado a todo custo. A partir de "Silent Way", os erros passam a ser encarados com menos rigidez, como parte do próprio processo de aquisição de línguas. Essa mudança decorre do papel que a gramática desempenha em cada um desses métodos. Ela deixa de ser considerada prioritária para se tornar apenas necessária, um ponto de apoio. De tal forma que, pode-se dizer, quanto menos ênfase se dá ao estudo do sistema formal da língua, maior será o nível de aceitação dos "erros" dos alunos. Nesse sentido, o método comunicativo, como podemos verificar pelo quadro acima, é o mais tolerante com



relação aos erros e o que menos importância atribui à forma.

No entanto, já que existe uma preocupação com os "erros", isso, por si só já revela uma preocupação com a correção gramatical, pois os erros são, em suma, "desvios" das normas da língua. Assim, no ensino de LE e L2, o papel exercido pela gramática e pelos erros tem sido de destaque. Isso porque os aprendizes de línguas, ao quererem aprender uma língua, o que têm em mente é o padrão (e não uma interlíngua). Para atingir a meta almejada, eles vão acertar e errar. Parece não haver outro caminho (ROUTE).

Mas para acertar, os aprendizes cometem "erros", que não deveriam, no entanto, ser tratados como desvios. Trabalhos mais recentes sobre aquisição de L2 tratam os erros como sistemas aproximativos à língua-alvo, ou como as gramáticas do aprendiz em diversos momentos do processo de aquisição, i. é, como interlínguas (Ellis, 1985; Cook, 1985; McLaughlin, 1987). Essas interlínguas recebem um tratamento equivalente ao das línguas naturais. As interlínguas são, assim, indicativas das regras que os aprendizes depreendem a partir do input que recebem.

Neste ponto do trabalho, devemos esclarecer a linha de pesquisa que seguimos, tendo em vista o papel dos erros e do input em aquisição de línguas. Assim como em L1, os "erros" em L2 não são considerados incorreções, porém apenas teoricamente. Na prática, como professores de línguas, temos que avaliar nossos alunos e o parâmetro usado continua sendo a língua-alvo (ver avaliação de desempenho, p.28-29). Quanto às três posturas (inativista, behaviorista e interacionista), achamos que em L2, o quadro diverge radicalmente da aquisição de L1, pelos seguintes motivos. Um determinado aprendiz nunca irá adquirir uma L2 da mesma forma

que adquiriu sua língua nativa. Entre as diferenças entre os dois processos, podemos citar o desenvolvimento cognitivo do aprendiz de L2, a motivação integrativa ou instrumental, as características individuais do aprendiz já adulto, e a situação de imersão versus não-imersão. Uma postura behaviorista, como aponta Ellis (1985: 129), "seeks to explain progress purely in terms of what happens outside the learner," a visão nativista "emphasizes learner-internal factors," enquanto que a linha interacionista "treats the acquisition of language as the result of an interaction between the learner's mental abilities and the linguistic environment."

Desta maneira, a perspectiva behaviorista deixaria de lado, por exemplo, as características individuais dos aprendizes, o tipo de motivação, entre outros fatores. Uma visão puramente inatista deixaria de considerar o input que, em aquisição de L2, assim como em L1, é fundamental. Finalmente, uma postura interacionista, apesar de considerar os mecanismos inatos e também a importância do input no processo de construção da linguagem, não encontra, no que se refere à aquisição de L2, respostas para a questão da aquisição em situação formal.

Apesar disso, o interacionismo é a corrente teórica que, em nossa opinião, mais se aproxima da realidade do aprendiz de L2 se levarmos em conta duas variáveis: o input e a situação de aprendizagem. Em situação de imersão, o input é fornecido por falantes nativos, uma situação semelhante à do aprendiz de L1. Porém, em situação de não-imersão, o input a que o aprendiz se acha exposto é, em geral, escasso (devido ao número reduzido de aulas) e "malformed" (os professores, via de regra, falam uma interlíngua), e a situação não é de aquisição natural, ou seja, o

processo se desenvolve na sala de aula. Como bem aponta Ellis, "the learner's processing mechanisms both determine and are determined by the nature of the input, similarly, the quality of the input affects and is affected by the nature of the internal mechanisms. The interaction between external and internal factors is manifest in the actual verbal interactions in which the learner and his interlocutor participate" (p.129). No entanto, em se tratando de aquisição de LE, até que ponto e em que medida o aprendiz e o interlocutor (em geral, o professor) podem efetivamente interagir? A comunicação em sala de aula se dá, via de regra, através de simulação. São poucos ou raros os momentos em que podemos observar professor e aluno interagindo em situação formal, devido a uma série de fatores (grande número de alunos na sala, obrigação de se cumprir o conteúdo programático do semestre, entre outros). O próprio contexto (em sala de aula) já limita e direciona para um tipo apenas de interação, que é assimétrica e que gira em torno do programa a ser cumprido, isto é, sobre as formas da língua.

Além disso, o aprendiz de L2 e LE já adquiriu a L1, ou seja, a língua nativa irá, muitas vezes, interferir no processo de aquisição/aprendizagem de línguas. Essa interferência, que pode ser consciente ou inconsciente, resulta da necessidade do aprendiz adulto de saber sobre o sistema da língua nova e de transferir regras da L1 para a L2 ou de apreender, a partir do input, as possíveis regularidades da L2. Tanto em aquisição de L1 quanto em aquisição de L2, percebe-se a consciência metalingüística do sujeito, ou seja, a sua reflexão sobre o sistema da língua nova.

A propósito, em sua dissertação de mestrado (Unicamp, S.P.,

1990), Ximena Cecilia Salas Muñoz analisa uma interação 'entre a interlocutora, a mãe, e sua filha (3;11) em processo de aquisição bilíngüe (espanhol, a língua nativa, e português, a língua nova). Nessa interação, transcrita a seguir, percebe-se a consciência metalingüística do sujeito por meio de "comentários explícitos [do sujeito] sobre as formas das línguas que está adquirindo, para desenvolver os parâmetros de distinção lexical" (pp. 29-30).

(1) P e M falam enquanto P prepara-se para dormir.

P: Mamá, como é biciqueta? (perguntando como se diz bicicleta em português)

M: Bicicleta é bicicleta.

P: Igual! (misto de surpresa e incredulidade)

M: Umff.

P: Poque tem otas palabras que no son iguais, como lalanja e naranja.

M: É, hay palabras que son iguales y otras que son diferentes.

(P: 3;11)

Como vemos, aquisição de línguas não é, assim como se pode pensar, um processo totalmente inconsciente ou intuitivo por excelência.

Para concluir, resumiremos nossa postura com relação ao papel da L1 na aquisição de L2. Segundo observações empíricas e também a partir de estudos longitudinais com falantes orientais, o papel da língua nativa do aprendiz não é tão grande quanto se pensava na AC. Mas está ligado à questão da distância entre as línguas. Por exemplo, um aprendiz falante de uma língua muito próxima ao português (como o francês) irá se desenvolver muito mais rapidamente que um falante de línguas distantes (como o japonês). Dois

fatores atuam aqui. O falante de francês, por exemplo, vai transferir, com acertos, grande parte do sistema da L1 para a L2. Para testar suas hipóteses sobre o sistema do português, ele conta com grande margem de acertos provenientes da semelhança tipológica entre as duas línguas. O que lhe resta, então, é descobrir as diferenças. O falante de japonês, ao contrário, terá que testar hipóteses para inferir as diferenças entre a L1 e a L2, que constituem a maior parte. Decorre daí que o processo de aquisição de L2 se desenvolverá muito mais lentamente devido à distância tipológica entre as duas línguas. Assim, a tipologia das línguas vai interferir no ritmo (RATE) da aquisição e também no percurso (ROUTE). Por exemplo, o falante de coreano tem dificuldade em adquirir formas preposicionadas como "garrafa d'água," porque na L1 se diria "água uma garrafa." Observemos a seguinte interação entre um coreano e o caixa de uma lanchonete na Unicamp. O coreano está fazendo mestrado na área de línguas, fala português fluente, mas ainda enfrenta problemas com as preposições. Ao fazer seu pedido na lanchonete, ele (C) faz três tentativas:

T1: Tem um copinho de água?

T2: Tem uma água de copinho?

T3: Tem um copinho de água?

O que C tinha em mente era um copo d'água. Assim, depois de fazer, corretamente a 1ª tentativa, sentiu que a ordem estava errada e se "corrigiu," isto é, supercorrigiu (T2). Em T3, C voltou a dizer a expressão corretamente. Esses exemplos mostram a dificuldade do coreano com a ordem de palavras do português. Por outro lado, um

falante de francês não terá dificuldade com a expressão "copo d'água" (verre d'eau), de modo que, enquanto o coreano tenta entender e aplicar a inversão nestas regras, ou enquanto ele pede explicações sobre elas, o francês irá se preocupar com outros fatos da linguagem.

Desta forma, consideramos importante o papel da L1, porém, não segundo a proposta da AC behaviorista, uma vez que esta se propunha a prever e/ou explicar todos os erros dos aprendizes de línguas como resultados da interferência da L1. Esta postura teórica extremista já foi amplamente refutada por vários pesquisadores: Richards & Sampson (1974), exatamente com base no argumento de que "it can only predict a limited number of errors" (apud Hamers & Blanc, p. 224); Nickel (1971), sob a alegação de que a AC "makes false predictions" (idem); Hamp (1965) e van Buren (1974), devido às sérias dificuldades teóricas para se comparar as estruturas gramaticais de duas línguas. Mas, como continua Hamers & Blanc (p.225), a AC tem sido reavaliada. Segundo Sridhar (1981), a interferência pode ser uma estratégia do aprendiz "and L1 knowledge can serve as input to L2 learning; for instance, when a learner experiences difficulties in L2 because of a lack resources he may borrow from L1" (apud Hamers & Blanc, p.225). No entanto, para efeito deste trabalho, partimos dos seguintes pressupostos: concordando com MacLaughlin (1984), consideramos que, "the use of L1 knowledge in L2 learning strategies might be the manifestation of a general psychological process, that is, the reliance on previous knowledge to facilitate new learning" (apud Hamers & Blanc, p.225).

Apesar de considerarmos, após análise de dados em estudos

longitudinais, que a interferência (ou, na terminologia de Corder, 1981, a intercessão) exerce influência sobre o processo de aquisição de L2, reconhecemos que essa influência é pequena em relação aos erros desenvolvimentais ou intralinguais (Richards, 1971). Segundo Richards (1974), os erros dos aprendizes de L2 resultam de "overgeneralization, ignorance of rule restrictions, incomplete application of the rules, or by developing false concepts about L2" (apud Hamers & Blanc, p.225). No entanto, em línguas tipologicamente distantes, como no caso do português e outras línguas posposicionais, como o coreano, certas peculiaridades da L2, como as preposições, podem ser muito salientes para os aprendizes por ocorrerem praticamente em qualquer enunciado.

Neste ponto, retomaremos dois fatores mencionados num desses últimos parágrafos: RATE e ROUTE. Tanto um quanto o outro irão influenciar a avaliação do desempenho dos aprendizes. Por exemplo, o desempenho de um falante de línguas orientais não poderá ser comparado ao de um falante de línguas românicas (caso estes tenham que fazer o mesmo curso). A avaliação deverá levar em conta, por tudo que foi explicitado até aqui, que o ritmo de aprendizagem e o percurso desenvolvimental de aprendizes falantes de línguas próximas e os de línguas distantes difere radicalmente. Para dar uma idéia mais clara da diferença entre os processos desses dois tipos de aprendizes, vamos atribuir porcentagem, que terá valor meramente ilustrativo. Enquanto, por exemplo, numa escala de 0% a 100%, onde 100% representa, a grosso modo, o desempenho de um nativo ideal, um falante de francês, ao final de 120 horas de português, atingiria em média 35%, um falante de línguas de distância média do português, como o inglês, chegaria a 25% mais

ou menos, e o falante de língua distante não passaria de 15% possivelmente.

Para ilustrar o papel da L1 na aquisição de L2, segundo a distância tipológica entre as línguas, vamos reproduzir os resultados de uma pesquisa feita nos Estados Unidos durante e depois da Segunda Guerra mundial. O quadro abaixo apareceu primeiramente em Cleveland et al. (1960), depois em Jakobovits (1970) e foi reproduzida por Allen & Corder (1975:272):

'Time requirements for foreign language achievement (in months)'

Languages	Class hours per day	Levels of proficiency					
		I		II		III	
		High Apt.	Av. Apt.	High Apt.	Av. Apt.	High Apt.	Av. Apt.
Italian, French, Spanish, German, Danish, Portuguese, Dutch, Swedish, Rumanian, Norwegian)	1	4	6	No	No	No	No
	2	2	3	4	6	9	12
	3	1½	2	3	5	6	9
Russian, Polish, Persian, Greek, Finnish, Hungarian)	1	6	8	No	No	No	No
	2	3	4	9	12	15*	18*
	3	2	3	6	9	12*	15*
Chinese, Korean, Japanese)	1	6	9	No	No	No	No
	2	4	6	15	16	24*	30*
	3	3	4	12	15	18	24
Arabic, Vietnamese, Thai)	1	6	9	No	No	No	No
	2	4	6	12	15	18*	24*
	3	3	4	9	12	15*	18*

(a) 'No' entries indicate that it is not practical to achieve that level of proficiency on a one-hour-a-day basis.

(b) Entries with an asterisk indicate that one must add three months in part-time training and using the language, preferably in the field.

Como se vê, o quadro acima revela que para os falantes nativos de inglês, as línguas mais fáceis para serem aprendidas



são as germânicas e as românicas, "while non Indo-European languages are the most difficult, i.e., they require a longer time to learn to comparable standards of proficiency" (Allen & Corder, p.273). Desta forma, fica evidenciado o papel da L1 na aquisição de L2/LE, que tem como fator facilitador a proximidade entre as línguas e como dificultador, a distância. Nesse sentido, o professor de línguas não deveria ignorar a influência da língua materna do aprendiz sobre a aquisição/aprendizagem de L2/LE e, concomitantemente, sobre o desempenho dos aprendizes. Daí a idéia de desenvolvermos esta tese sobre as preposições, com as quais os falantes de línguas posposicionais, como o coreano, enfrentam grandes dificuldades.

## CAPÍTULO II. CONCEITUAÇÃO

### PREPOSIÇÕES

Existem línguas sem preposições, como "várias línguas indígenas da América, da Oceânia e da Austrália" (Borba, 1971:47). E existem línguas preposicionais com casos, como o alemão e o latim e sem casos e com preposições, como o português e todas as línguas românicas. As línguas preposicionais utilizam preposições para estabelecerem relações entre dois nomes, entre um verbo e um nome e entre dois verbos. Além desses dois grupos, existe um terceiro: o das línguas posposicionais. Greenberg (apud Borba, 1971:214) "examinou trinta línguas de diversas estruturas e de distribuição geográfica e formulou universais fundamentando-se em traços comuns a todas." Quanto à ordem básica dos elementos na frase mínima -- Sujeito, Verbo e Objeto -- se observaram três fatores dominantes: grupo I - VSO, grupo II - SVO e grupo III - SOV. As 19 línguas que pertencem aos grupos I e II são preposicionais enquanto as 11 que pertencem ao III são posposicionais. O português pertence ao grupo II e o coreano ao III.

Entre os muitos exemplos em que se constata o modo diferente de se expressar o mesmo valor no mesmo contexto em duas línguas, por exemplo, o português e o coreano, podemos citar os seguintes: 1) o valor dos sintagmas preposicionados no português na ordem N1 + Prep. + N2 é expresso no coreano na ordem inversa, sem a classe correspondente à preposição (N2 + N1). Por exemplo, 'sorvete de uva', 'curso de português' e 'saco de plástico' são expressos no coreano como 'uva sorvete', 'português curso' e 'plástico saco';

2) os sintagmas preposicionados 'no português do tipo N1 + Prep. + N2 podem ter a ordem inversa com a presença da posposição no coreano N2 + Posp. + N1. Por exemplo, 'roupa de médico', 'o livro do menino' e 'capital da Coréia', em coreano, são expressos da seguinte maneira: 'médico de roupa', 'menino de livros' e 'Coréia de capital'.

Quanto às línguas preposicionais, segundo Borba (p.32), o número de preposições varia conforme a língua. As de maior número são o russo (44), o inglês (40) e o alemão (34). Nas línguas românicas, o número é menor: italiano (15), português e espanhol (16) e francês (20).

A preposição tem uma função sintática e uma função semântica. A nível da sintaxe, ela exerce um papel semelhante ao das conjunções, i. é, o de unir elementos. A única diferença é que a conjunção une orações e a preposição une termos. A nível semântico, as preposições indicam relações temporais, espaciais e nocionais entre duas palavras: a precedente e a conseqüente.

#### Histórico das preposições do português

Para conhecer melhor o funcionamento e o significado das preposições do português, achamos importante traçar sua origem diacronicamente. O latim é uma língua sintética que apresenta sintagmas léxicos, que podem ser simples ou flexionados, enquanto o português é relativamente analítico já que tem sintagmas locucionais. O português é uma língua oriunda do latim vulgar que diferia do latim clássico. Este era composto de flexões indicativas dos casos, ou melhor, de desinências casuais que, por sua vez,

representavam funções sintático-semânticas na frase. O latim vulgar sofreu uma desflexionalização dos termos, passando a desenvolver o emprego de preposições para preencher a lacuna resultante dessa desflexionalização. No entanto, convém lembrar que o latim já tinha preposições, paralelamente às desinências casuais, para expressar o que estas não conseguiam.

Das antigas preposições latinas, várias delas (ad>a; ante; cum>com; contra; de; in>em; inter>entre; per; pro>por; sine>sem; sob; super>sobre; trans>trás) continuam em pleno uso, exceto a preposição trás que, praticamente se arcaizou. Entretanto, o número da classe preposicional aumentou com as preposições derivadas das aglutinações processadas no romance -- ad + post> após; de + ex + de>desde; per + ad> para; per + ante>perante (Ladeira, 1977:14).

Diante do desaparecimento dos casos, para dar clareza e precisão de expressão, o emprego da preposição se tornou mais importante. Em outras palavras, as preposições assumiram as funções sintático-semânticas do caso. Mas parece que não há uma correspondência exata entre a preposição e o caso ainda que as preposições tenham assumido as funções e os valores do caso. Segundo Borba (1971:164), "enquanto a preposição tem alguma conexão com o mundo exterior e tem certo valor significativo básico -- espaço, tempo, direção, afastamento, etc., -- a desinência casual aparece com valor meramente gramatical, sem nenhuma relação com o mundo dos objetos sendo, pois, puro conceito de relação." Porém, Guimarães (1985) tem outro posicionamento. Ele alega que "o caso é uma flexão, por excelência semântica ou semântico-sintática." Assim, para Guimarães, a desinência casual

possui também um valor semântico-veiculador de um significado ou valor de cada caso em relação ao mundo exterior. Entretanto, para Borba, não há relação direta entre preposição e caso. Pelo contrário, as línguas que têm casos não teriam preposições ou teriam muito poucas. Fillmore (1966) considera que há na estrutura subjacente, um elemento K (para "Kasus"), que representa uma categoria, que pode se realizar diferentemente em línguas diversas, ou seja, através de preposições, posposições ou afixos casuais (apud Pereira, 1977:6).

#### Definição de preposição

A preposição tem autonomia fônica e léxica e serve de conectivo, isto é, tem a propriedade de ligação entre termos. A preposição é uma forma dependente que se realiza só no contexto em que se encontra. Como o seu próprio nome indica, a preposição se situa antes do terminal que, por sua vez, é, em geral, um nome ou seu equivalente. Ela exerce também grande papel nas transformações estilísticas como nominalizações, passivações, adjetivações, etc.

Antigamente, a classe preposicional era considerada pelos gramáticos como um mero elemento relacionador sintático sem significado em si. Mas os gramáticos e lingüistas modernos, como Brøndal e Pottier, têm dado maior atenção ao comportamento das preposições. Ela é um relacionador, com um papel relevante no enunciado, já que não é possível comunicar sem relacionar os conceitos das palavras na língua. Além disso, ela apresenta seu significado em várias categorias. Brøndal (apud Hoyos, 1984), partindo da tese histórica de que as preposições tinham inicial-

mente um valor espacial, alega que esta origem é, na verdade, espaço-temporal, pois não pode haver espaço sem tempo. E os outros sentidos das preposições são derivados da noção espaço-temporal. Borba (1971) comenta também que o espaço e o tempo são inseparáveis porque ambos constituem duas faces de um mesmo continuum, sem ser o tempo secundário em relação ao espaço. Pottier (apud Antonio, 1977) considera a preposição como a partícula que põe em relação um termo A e um termo B, podendo ocorrer que o segundo não esteja expresso na estrutura sintagmática. Ele distingue as preposições em dois grupos: retrospectivo e prospectivo. O primeiro mantém uma união antes da referência (movimento de aproximação) e o segundo uma união depois da referência (movimento de afastamento). Pottier faz divisão quanto ao valor significativo das preposições: universo dimensional, que se divide, por sua vez, em dois universos (espaço e tempo); e um universo nocional, de acordo com seu emprego no discurso. Cunha e Cintra (1985) seguem a linha de Pottier. Para eles, as preposições, que são invariáveis, relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (conseqüente). E elas podem exprimir movimento ou a situação resultante do movimento em referência ao espaço, ao tempo e à noção.

Para concluir, citaremos Borba (1971:206), novamente, pois, em nossa opinião, é quem melhor define a preposição: "As preposições são partículas que põem unidades livres em relação de subordinação em nível vocabular." E, ainda segundo o autor, nas línguas românicas, como o português, tais partículas são invariáveis (sem flexão) e se colocam antes do termo regido, além de

constituírem uma classe paradigmática. Além disso, as preposições cumprem três grupos de funções bem características: semântica, morfo-sintática e expressiva. Quanto à função, a preposição é uma unidade sintática; quanto à forma, uma unidade lexical e quanto ao sentido, uma unidade semântica (Borba, 1971:208).

### Tratamento das preposições em material didático

Nesta parte, ofereceremos uma visão panorâmica de dois tipos de organização de manuais didáticos: o indutivo e o dedutivo. Exemplificaremos com dois livros, um do português e um do inglês, que tratam somente de preposições. O do português é Prática de português: valores de preposições, de Madre Olívia. Nesse livro, a preocupação é essencialmente prática. Segundo a autora, "a prática ensina melhor que a teoria." Foram enumerados em "Explicação Prévia", um tipo de prefácio, 16 valores semânticos expressos pelas preposições, estas divididas em três blocos: essenciais, acidentais e locuções prepositivas. O livro traz exercícios de preenchimento de lacunas, de múltipla escolha, de completar frases e de explicitação dos valores das preposições em frases isoladas. Por meio da indução, isto é, a partir de exemplos, o aluno depreende os valores das preposições.

Do inglês, escolhemos um livro da Longman, Prepositions, de R. A. Close, que é didático e que contém explicações explícitas sobre o uso das preposições, acompanhadas de ilustrações gráficas, desenhos, textos e exercícios de preenchimento de lacuna e de múltipla escolha. As preposições são classificadas quanto ao

espaço, tempo e outras realizações nocionais. Além disso, os exemplos, que são bem claros, estão organizados não só quanto aos valores das preposições mas também quanto aos contrastes entre elas, e tudo aparece contextualizado. A organização do livro é dedutiva, isto é, parte das regras de uso para a aplicação.

Finalmente, há dois pontos a ressaltar. De um lado, existe a idéia (tanto por parte de professores de línguas quanto de lingüistas aplicados) de que as preposições não exercem papel importante nem a nível da sintaxe nem a nível do discurso. De outro lado, existe a necessidade dos aprendizes, no nosso caso, dos estrangeiros, em obterem explicações explícitas e, ao mesmo tempo, de terem exemplos contextualizados sobre as preposições. Para esses alunos, as preposições são "difíceis" e, em geral, "ilógicas." Assim, ambos os enfoques (dedutivo/indutivo) são fundamentais e complementares. É necessário para o processo de aquisição de preposições (e de semântica) que os aprendizes obtenham explicações seguidas de exemplos (Cf. R. A. Close) e que também façam exercícios práticos que dispensam explicações (Cf. Madre Olívia).



### Frequência das preposições

Como conclui Borba (1971:35), as preposições, por estabelecerem ligações e interdependência, independem de qualquer contexto para ocorrerem. Isso se deve à sua grande implicação gramatical. Os verbos e os nomes, por outro lado, têm maior valor lexical e são, portanto, menos freqüentes que as preposições (ou conjunções e artigos). Para ilustrar a importância funcional-estrutural das preposições, citamos a pesquisa de Borba (1971:36).

Em Realidade, p. 108, há 58 ocorrências de nomes, 54 de verbos e 23 de preposições, o que atesta a freqüência das três classes, mas das 23 preposições, apenas três são usos individuais (a, sem, com), as demais são repetições, enquanto dos nomes, só 7 são repetições; os outros são individuais.

Entre as preposições essenciais portuguesas, de, em, a, para, com, e por têm freqüência mais alta; sem, sobre, até, entre, contra, desde, após, e sob, freqüência média e ante, e perante, freqüência mais baixa. As preposições de e em se destacam por serem as mais freqüentes, sendo que de é a mais freqüente de todas. A alta freqüência de uma preposição proporciona maior número de realizações semânticas. Conseqüentemente, essas realizações variadas resultam no valor menos específico da preposição. Assim, a preposição de, sendo a mais freqüente, tem valor semântico genérico, menos específico e mais abstrato por causa de seus empregos em contextos diferentes.

Neste trabalho, foi constatada a frequência de algumas preposições mais frequentes em um texto oral com os seguintes resultados:

Em LDB<sup>1</sup>, 73 ocorrências de de, 15 de em, 10 de por, 8 de a, 3 de até, 2 de com.

Em Projeto NURC/SP<sup>2</sup>, 595 de de, 275 de em, 132 de para, 108 de a, 83 de por, e 36 de com.

Esse resultado coincide com o da pesquisa de Borba (1971) apesar de uma ligeira variação. Nos dados de Borba, foram constatados 4158 de de, 1620 de em, 816 de a, 658 de para, 540 de com e 524 de por.

Adotamos, como diretriz para a nossa análise, a classificação das principais realizações semânticas da preposição de, feita com base no conteúdo semântico dos lexemas relacionados pela preposição por Borba (1971:84):

- ponto de partida, separação no espaço
- origem, idéia de extração
- lugar onde
- direção no espaço
- tempo quando
- idade

Portanto, os significados das relações que a preposição de estabelece se resumem numa significação geral de movimento de afastamento de um ponto dado. Esse valor é elementar na língua em

---

<sup>1</sup> Soares, Carmen Lúcia. "LDB: Lei Diretriz e Bases." Jornal Adunicamp, ed. outubro:12, 1989.

<sup>2</sup> Castilho, Ataliba Teixeira e Dino Preti (orgs.). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo. São Paulo: T. A. Queiroz, 198 , vol. , pp. 61 - 99.

três campos: espaço, tempo e noção. Opõe-se fundamentalmente à preposição a que tem significado contrário: movimento a um ponto dado. A partir de um ponto de vista central de mostra o movimento retrospectivo e a, prospectivo. Entretanto, a preposição pode ser empregada não só com seu valor nocional básico mas também como mero relacionador gramatical, por exemplo, no caso de gostar de. Em outros casos de delimitação dos verbos, o significado básico da preposição tem algo em comum com o do verbo (por exemplo, concordar com, implicar em, etc).

#### A PESQUISA

Entre as pesquisas e/ou estudos sobre as preposições, citaremos o de Sousa da Silveira (apud Borba, 1971) sobre a preposição de e Uma preposição portuguesa de Rocha Lima (1954) sobre a preposição a. Esses estudos mostram os diversos empregos das preposições sob a visão normativa. Ambos podem servir de guia para o professor e para o aprendiz de línguas.

Também há a obra inédita de Eneida Bonfim, Tentativa de sistematização dos empregos da preposição 'de', que se baseia em Pottier (apud Ladeira, 1977:23) e a tese de livre-docência Sistemas de preposições em português, do já citado Borba (1971), que é um estudo mais amplo e sistemático, que leva em consideração os planos gramatical, semântico, morfológico e fonológico.

Com relação às dissertações de mestrado que tratam da preposição, mencionaremos sete:

1) Estudo das ocorrências da preposição "com", de Centola (1972).

em que a autora faz uma análise das relações linguísticas representadas pela preposição "com" nas orações do português de acordo com os postulados da gramática transformacional, com base principalmente na teoria de Fillmore;

2) Problemas de termos regidos pela preposição "de", de Ledeira (1977), em que o autor, citando Souza da Silveira, menciona o fato de que a preposição de é talvez a mais frequente e de mais variado uso nos idiomas românicos (p.21). O autor apresenta os possíveis termos regidos pela preposição de e examina suas relações com a mesma. Seus exemplos, em sua grande maioria, foram tirados de escritores como Veríssimo, R. de Queiroz, Drummond, J. Amado e outros;

3) Aspectos sintático e semântico das preposições portuguesas, de Antonio (1977), em que o autor analisa as estruturas sintagmáticas e alega que as preposições só admitem um substantivo ou um equivalente nominal como consequente. Quanto às accepções semânticas, o autor apresenta um quadro de representações das preposições portuguesas com base nas accepções temporal e espacial, a nível de "lugar" com os possíveis registros no plano do discurso. E ele enfatiza o discurso, onde as preposições exercem papel importante e alega que elas devem ser estudadas ao nível do discurso. Seus exemplos são também tirados de textos literários (Veríssimo, Herculano, entre outros);

4) Complementos e adjuntos do nome regidos da preposição "de", de Cavalcante (1978), em que o autor analisa as funções das construções preposicionadas e faz distinção entre o complemento nominal ("analista de sistemas"), o adjunto adnominal ("relógio de ouro") e o agente nominal ("o choro da criança"), conceituando as noções

de transitividade e regência. Ele comenta que através do estabelecimento de uma estrutura subjacente anterior às transformações, é possível detectar o aspecto semântico que dificulta a análise dos sintagmas preposicionados;

5) Os verbos de movimento e a transitividade, de Gurpilhares (1984), em que a autora busca soluções para os problemas relativos à transitividade dos verbos de movimento no domínio espacial e alega que os complementos dos verbos de movimento são preposicionados na estrutura profunda, podendo atualizar-se ou não no nível superficial. Com relação às preposições que se atualizam no nível superficial, "é no enunciado que os semas da lexia verbal se relacionam com os semas da preposição, atualizando-se aquela preposição que tem um ou mais semas em comum com o verbo" (p.100). O levantamento do corpus foi feito a partir do Dicionário de verbos e regimes, de Francisco Fernandes, com base apenas no enunciado. O segundo corpus consta de uma crônica de F. Sabino, "O homem nu";

6) Uma proposta de tratamento automático das locuções prepositivas no português, de Dias (1984). Baseando-se nas análises das locuções prepositivas quanto à sua composição interna, quanto à classe gramatical de seus núcleos e quanto às preposições mais frequentes que nelas aparecem, Dias estabelece quatro critérios que abrangem os aspectos formal, semântico e de emprego para o reconhecimento das locuções prepositivas: (A) Adv. + Prep. ("depois de"); (B) locução adverbial + Prep. ("em cima de"); (C) Prep. + N + Prep. ("de acordo com") e (D) outras categorias + Prep. ("devido a"), (p.43). A autora explicita que esses critérios serviriam à indexação automática dos textos e também ao ensino;

7) Sintaxe das preposições: seu valor na estrutura sintagmática portuguesa, de Guimarães (1985), em que a autora mostra que as preposições, na passagem do latim ao português, devem ter assumido o valor nocional inerente ao caso latino ao assumirem um valor relacional dentro do sintagma. O estudo enfoca especificamente o objeto indireto e o adjunto adverbial (segundo a terminologia da gramática tradicional).

Há também duas teses de doutoramento:

1) Preposições espaço-temporais em português e em inglês: Análise Contrastiva, de Rodrigues (1978), que estuda o sistema das preposições nas duas línguas, com o "objetivo de verificar o que se passa nas duas línguas" (p.1). Na sua tese, nota-se a preocupação didática da autora em fornecer subsídios para o ensino do inglês como segunda língua. Ela apresenta um quadro de correspondências lexicais nas duas línguas a partir do sema fundamental de cada preposição. E se restringe ao estudo do contraste entre as preposições quanto ao conteúdo espacial e temporal que abrange um campo limitado e concreto (por referir-se ao mundo sensorial) e deixa o conteúdo nocional, (por ser abstrato e indefinido) para o fim da análise. O corpus compõe-se de textos de escritores contemporâneos ingleses: Agatha Christie, Maugham e Arnold Wesker;

2) As estruturas verbais preposicionadas em espanhol e português, de Hoyos (1984), em que a autora estuda estruturas verbais preposicionadas em busca de soluções práticas para os problemas que os aprendizes brasileiros enfrentam na aprendizagem do espanhol. A autora explicita que "um dos problemas que mais dificultar o manejo de uma segunda língua é, sem dúvida, o que se relaciona com o de estruturas linguísticas que incluem preposição"

(p.6). Mais adiante, a autora comenta que esse problema é sentido até por aprendizes de nível avançado e por tradutores. Delimitando o escopo do estudo à observação da língua escrita, "marginalizando textos orais," (p.17) a autora faz uma análise das estruturas verbais preposicionadas, levando em consideração os aspectos sintático e semântico. A análise se baseia na obra de escritores contemporâneos de romances, crônicas, contos e peças de teatro.

Quanto às pesquisas sobre aquisição e desenvolvimento das preposições, há o artigo de Grimm (1975), citado por Pereira (1977), e a dissertação de mestrado intitulada Aspectos semânticos na aquisição de preposições por criança brasileira, de Pereira (1977), em que a autora pesquisa a aquisição e o desenvolvimento das preposições do português como língua materna em uma criança brasileira, e procura estabelecer a ordem de aparecimento das preposições e uma hierarquia de complexidade subjacente a esta ordem. Ao mesmo tempo, procura "verificar se as relações semânticas expressas por preposições refletem a ordem de complexidade de seus correlatos perceptuais" (Cf. Resumo). No fim do trabalho, Pereira faz uma apresentação dos dados que validam as propostas de Clark de correlação e de complexidade. Para Clark, "a hipótese de correlação refere-se à existência de correlatos perceptuais a qualquer traço ou marcador semântico subjacente a expressões de relações espaciais nas línguas naturais" (p.15). E a hipótese de complexidade "fundamenta-se na idéia de que a ordem de aquisição dos termos espaciais no inglês é restringida pelas suas regras de aplicação, as quais devem ser definidas primeiramente no campo perceptual" (p.16).

Porém não tivemos acesso a nenhum estudo específico sobre a

adquirição de preposições do português como segunda língua por adultos. Quanto à aquisição de preposições em L2, encontramos um artigo, Thai difficulties in using English prepositions, de Phon Khampang (1974), no qual investiga, segundo metodologia transversal, as dificuldades quanto ao uso das preposições do inglês por 40 falantes da língua Tai, 48 japoneses, 38 falantes de espanhol e 43 de outras línguas (persa, coreano, italiano, chinês, português e árabe). As perguntas de pesquisa são: 1) Os falantes de Tai têm maior dificuldade para aprender as preposições espaciais e temporais ou as preposições são igualmente difíceis para todos os aprendizes de inglês como segunda língua? ; 2) Algumas preposições são mais difíceis que outras dependendo da língua materna dos aprendizes? ; 3) A análise contrastiva e a análise de erros podem prever, de modo equivalente, o desempenho dos estudantes a partir de um teste sobre as preposições inglesas?

O autor constata que o uso das preposições era uma das áreas mais difíceis para aprendizes de inglês como segunda língua. O resultado da pesquisa foi obtido através de testes (multiplicidade escolha, correção de erros e choice) que incluíam as 8 preposições essenciais (at, by, for, from, in, on, to e of). Todos os grupos demonstraram "dificuldade" com o manejo das preposições inglesas. O autor comenta que grupos diferentes parecem não se distinguir notadamente quanto ao desempenho no uso das preposições em inglês. Também o sexo, a idade, tempo de estudo e número de aulas por semana pareciam fatores não relevantes. Esse artigo, por ter sido escrito nos anos 70, segue os pressupostos da análise de erros e da análise contrastiva. É um estudo quantitativo sobre as preposições, sem considerar, no entanto, nem as suas realizações



semânticas nem o processo de aquisição. Os dados não exemplificam as "dificuldades" que os aprendizes têm ao usar essas preposições para se comunicarem.

## INTERFERÊNCIA

Antes de definir o que vem a ser interferência, segundo alguns pesquisadores da área, vamos considerar o papel da língua materna na aquisição de segunda língua. Como já vimos na introdução do trabalho, o papel exercido pela língua materna na aquisição de segunda língua tem sido polêmico na literatura.

Até o final da década de 60, dentro da perspectiva behaviorista, havia, entre os lingüistas americanos, tais como Fries (1945) e Lado (1957), duas tendências predominantes com respeito à transferência (em sentido amplo, que engloba a transferência positiva e negativa): (1) a existência das diferenças lingüísticas entre as duas línguas faz com que a aquisição de segunda língua seja diferente da de primeira língua; (2) as dificuldades com a aquisição da segunda língua podem ser determinadas através de análises contrastivas (apud Odlin, 1989). Com base nisso, Fries (1945) e Lado (1957) destacaram a importância do desenvolvimento de material didático específico para os diferentes grupos de aprendizes. Assim, as análises contrastivas passaram a predizer os erros oriundos das diferenças lingüísticas entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo.

Mas na década de 70, os resultados de várias pesquisas empíricas sobre as dificuldades na aquisição de segunda língua

foram questionados quanto à validade predicativa das análises contrastivas com base no argumento de que essas dificuldades nem sempre surgem das diferenças linguísticas entre as línguas. Havia várias evidências de que as dificuldades na aquisição provêm das similaridades também, o que a análise contrastiva desconsiderava. Além disso, segundo Odlin (1989:18), a análise contrastiva foi criticada a partir da constatação da ocorrência de erros não relacionados com a transferência da língua materna, ou seja, os erros que poderiam derivar da transferência de treino (o modo pelo qual foi ensinado) e supergeneralizações, onde há aplicações inapropriadas das regras apreendidas pelo aprendiz. As pesquisas em ordem de aquisição de morfemas (morpheme order) e análise de erros (error analysis) contribuíram para explicitar as ocorrências de transferência e também os erros independentes da transferência da língua materna na segunda língua. Esse fato teve sua repercussão na literatura por chamar a atenção para o processo de aquisição em si.

Segundo Ribeiral (1989), Corder (1983) analisa a transferência como uma estratégia de comunicação e rejeita os termos "transferência e interferência" justamente por sua origem de cunho behaviorista, enquanto Meisel (1983) analisa o fenômeno da transferência como uma das estratégias de aquisição na tentativa de apreender a estrutura da língua-alvo e de facilitar sua aprendizagem. Ainda segundo Ribeiral, para Taylor (1974), nos estágios iniciais de aprendizagem de segunda língua aparecem mais casos de transferência devido à necessidade que o aprendiz tem de se comunicar com um conhecimento linguisticamente limitado. Um outro ângulo desenvolvimental da transferência, fornecido por

Sridhar (1981), mostra que "the learner's first language knowledge can serve as one of the inputs into the process of hypothesis generation" (apud Ellis, 1986:37). Assim, o papel exercido pela língua materna é variado, ou seja, a transferência pode se dar positiva ou negativamente de várias formas em aquisição de segunda língua.

No entanto, Odlin afirma (1989:24) que, "much of the empirical research in the 1970s and 1980s has led to new and ever more persuasive evidence for the importance of transfer in all systems... And with the growth of transfer research, there have appeared more studies that give some idea of how transfer interacts with many other factors in acquisition." As análises contrastivas baseadas somente em comparações estruturais não poderiam fornecer todas as informações sobre o entendimento da transferência, já que a transferência da língua materna interage com fatores não-estruturais.

Também como Meisel (1983) apontou, o mero fato de que uma determinada forma ocorre em ambas, primeira língua e interlíngua, não é suficiente para determinar se é caso de transferência ou não (apud McLaughlin, 1987:77). Assim, para estabelecer a ocorrência da transferência (apud Odlin, 1989:28), seria necessário um outro tipo de análise que comparasse o desempenho de vários grupos de aprendizes de línguas maternas diferentes.

Quanto ao valor do estudo da transferência, Odlin (1989:4) comenta que, "Teaching may become more effective through a consideration of differences between languages and between cultures. An English teacher aware of Spanish-based and Korean-based transfer errors, for example, will be able to pinpoint

problems of Spanish-speaking and Korean-speaking ESL students better, and in the process, communicate the very important message to students that their linguistic and cultural background is important to the teacher." Assim, um estudo das diferenças e/ou similaridades linguísticas e culturais poderá oferecer subsídios não só para os aprendizes mas também para professores de línguas. Um estudo nessa linha poderá servir como recurso para um entendimento de como a aquisição da segunda língua ocorre e também para um entendimento da sua natureza.

Com relação à terminologia, vamos nos basear na definição de Odlin. Para ele (1989:27), transferência é a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida, e interferência significa transferência negativa. Também para McLaughlin (1987), Ellis (1986), e Kramers & Blanc (1989), a transferência tem sua influência positiva e negativa, esta última sendo considerada como interferência.

Neste trabalho, consideraremos como interferência a "transferência negativa" (Ellis, 1986; McLaughlin, 1987; Kramers & Blanc, 1989; Odlin, 1989), porque, em alguns casos, a influência da L1 é bastante evidente (Cf. Análise dos Dados). Segundo nossas pesquisas com aquisição de português como L2 e segundo observações empíricas, a língua materna exerce influência mais forte a nível da fonologia que a nível da sintaxe. Apesar disso, os casos de interferência sintática aparecem na fala do aprendiz, seja qual for a sua língua nativa.

## INTERLÍNGUA

O termo foi criado por Selinker (1972) para se referir às gramáticas provisórias construídas pelos aprendizes no processo desenvolvimental de segunda língua. As cinco estratégias básicas, centrais para a teoria de Selinker, eram (1) transferência de regras da L1 para a L2; (2) transferência de treinamento, quer dizer, certos traços presentes na interlíngua do aprendiz podem resultar do próprio processo de ensino; (3) super-generalização das regras da língua-alvo; (4) estratégias de aprendizagem e (5) estratégias de comunicação em L2. Assim, "interlíngua," para Selinker, era a gramática do aprendiz, que se desenvolvia por meio dessas estratégias cognitivas (McLaughlin, pp.60 - 62).

Enquanto Selinker enfatizava o aspecto cognitivo do processo, Adjemian (1976) voltava sua atenção para a sistematicidade da interlíngua, que deveria ser analisada linguisticamente, isto é, a partir das gramáticas do aprendiz, do seu sistema de regras. Desta forma, enquanto Selinker via a interlíngua como um sistema estruturalmente equidistante tanto da L1 quanto da L2, resultante de estratégias de aprendizagem, Adjemian examinava o caráter dinâmico da IL, a sua permeabilidade, ou seja, o fato de estar sempre "in a state of flux" (McLaughlin, p.63). Para ele, na língua nativa existe uma relativa estabilidade mas na interlíngua não. Em decorrência, as estruturas da IL são passíveis de interferência da L1, em algumas situações. O aprendiz, com o objetivo de se comunicar, pode "stretch, distort, or overgeneralize a rule from the target language in an effort to produce the intended meaning" (McLaughlin, p.63).

Ainda segundo McLaughlin (p.64), Tarone (1979) alega que a interlíngua pode ser analisada como um conjunto de estilos que dependem do contexto de uso real. Para ela, os enunciados do aprendiz variam sistematicamente de acordo com o contexto e com a tarefa usada para a sua elicitación. McLaughlin comenta que Tarone (1983) propôs explicar a variabilidade por meio de um sistema de regras categóricas e baseadas em contextos específicos de uso que, por sua vez, vão do formal ao vernáculo.

Segundo esses três modelos iniciais de interlíngua (o de Selinker, o de Adjemian e o de Tarone), nos anos 70, os aprendizes de L2 possuíam um conjunto de regras ou de gramáticas intermediárias. Segundo os dois primeiros, a L1 exercia forte influência sobre as interlínguas do aprendiz. A diferença era que para Selinker, as interlínguas eram "the product of different psychological mechanisms than [sic] native languages" (McLaughlin, p.65). Decorre daí que, para ele, as interlínguas não eram línguas naturais. Já para Adjemian e Tarone, elas eram línguas naturais pois ambas operavam segundo os mesmos princípios. A diferença entre Adjemian e Tarone é que esta enfatizava "the notion of variability in use and the pragmatic constraints that determine how language is used in context" (McLaughlin, p.65), enquanto aquele considerava a sua "permeabilidade."

Com a introdução do termo "interlíngua," muitas pesquisas em aquisição de segunda língua começaram a revelar a natureza do processo de aquisição de segunda língua, e, assim, desafiaram a visão behaviorista predominante, que dava maior ênfase aos fatores externos e atribuía à interferência um papel central. Começou-se a questionar a influência da L1 na L2. Constatou-se que a análise

contrastiva cometeu dois graves enganos: o de prever erros que, na verdade, os aprendizes não chegavam a cometer e o de não prever outros tipos de erros que apareciam durante o processo de aquisição, inclusive de aprendizes de línguas nativas diferentes. Essas são as conclusões destas duas linhas de pesquisa: ordem de aquisição de morfemas e análise de erros.

Resumidamente, apontaremos as críticas essenciais feitas às duas. A análise de erros, alegou-se, só examinava os "erros" dos aprendizes, deixando de lado os acertos. Além disso, ela se baseava num determinado ponto do processo, sem levar em conta a trajetória desenvolvimental do aprendiz (como por exemplo, a pesquisa de Corder, 1971). Quanto à pesquisa em ordem de aquisição de morfemas (por exemplo, a de Dulay & Burt (1974), segundo metodologia longitudinal), analisava-se todo o processo de aquisição e não apenas um ponto deste do processo. Contudo, a crítica alegava que não havia base teórica suficiente para se chegar à conclusão de que "the accuracy with which learners use morphemes corresponds to the order in which they are acquired" (Ellis, p.69).

As pesquisas recentes em interlíngua investigam, entre outras questões, as seguintes:

(1) a sistematicidade e a variabilidade da interlíngua; (2) o modo como as interlínguas são adquiridas e (3) o papel da língua nativa (McLaughlin, p.69). A seguir, desenvolveremos apenas o terceiro item, objeto do nosso estudo.

Há uma série de pesquisas mais recentes sobre a interferência da L1 na L2, que consideram, não o produto, mas o processo de aquisição. Os resultados dessas pesquisas nos levam a concluir que

a interferência não se dá apenas nos níveis sintático, lexical e fonológico, mas ela também decorre de estratégias de aprendizagens e de comunicação.

Para exemplificar esse ponto, mencionaremos os resultados de alguns pesquisadores citados por Susan Gass (1984) e reproduzidos por McLaughlin (1987: 77-79). Segundo Wode (1981), para que haja transferência, é necessário que as estruturas da L1 e da L2 apresentem uma certa similaridade tipológica. Kellerman (1989), por outro lado, argumenta que a transferência é um processo cognitivo, resultante da percepção do aprendiz quanto (1) à semelhança entre as estruturas da L1 e da L2, e (2) ao grau de "markedness" das estruturas da L1. Segundo Kellerman, "transfer is predicted to occur when the perceived similarity between the two languages is great and when the structures involved are marked" (McLaughlin, p.79). Schachter (1983), apesar de concordar que o conhecimento linguístico anterior (L1) opera sobre as hipóteses que o aprendiz constrói a respeito da L2, considera que o processo de transferência exerce influência sobre a própria elaboração de hipóteses a respeito da nova língua.

Um outro tipo de constatação foi feito por Schachter & Rutherford (1979) quanto ao uso excessivo de construções inglesas do tipo "it is fortunate that" e "there is a", nas falas de aprendizes Japoneses e chineses. A explicação dada foi que "these languages are topic prominent and that first language discourse functions are retained through second language syntactic forms" (McLaughlin, p.78).

Como vemos, a interferência da L1 passa a ser considerada sob um outro ângulo. Sua influência não é nem previsível e nem



predominante (como na análise contrastiva). A interferência é um processo que ocorre na aquisição de L2 e que pode ser evidenciado a partir da análise das interlínguas do sujeito.

Para concluir, a interlíngua é uma teoria de aquisição de L2 "[as it] realizes the goals of any good theory: transformation of thinking, prediction and understanding" (McLaughlin, p.61). Segundo o mesmo autor, "good theories fit the data well, are consistent with related formulations, are clear in their predictions and are heuristically rich" (p.18).

### CAPÍTULO III. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

#### LEVANTAMENTO DE DADOS

##### O sujeito

O sujeito (S) desta pesquisa, Stella, imigrou para o Brasil em julho de 1989, sem que tenha tido nenhum contato com o português ou com falantes de português até então. Optamos por esse sujeito, por dois motivos: além de não ter nenhum conhecimento do português, ela, por pretender ficar no Brasil, estava motivada para aprender a língua a fim de se integrar na cultura brasileira.

Na época, Stella tinha 17 anos de idade. Stella e a pesquisadora se conheceram 15 dias depois de sua chegada ao Brasil, quando começaram a se relacionar, logo tornando-se amigas. Stella cursava o ginásio antes de vir para o Brasil, e tinha estudado inglês por cerca de 5 anos.

No início, ela estava sob grande tensão, preocupada com a adaptação à nova cultura e à nova língua, pois não sabia nada de português. Nos primeiros dois meses, fase de adaptação, ela não teve aula de português. Contou, no entanto, com a ajuda de amigos coreanos da colônia. A partir do final de agosto, ela começou a ter aulas regulares de português com uma professora coreana. Assim, seu contato com brasileiros era apenas indireto (TV, rádio, etc.). Frequentava a igreja coreana, e até a professora de português, a investigadora, era coreana. Por volta de outubro de 1989, ela trocou de professora, que, por sua vez, também era

coreana. Contudo, como precisava se preparar para se matricular no colégio no ano seguinte e, já que a segunda professora não podia continuar com as aulas, Stella arranjou uma professora brasileira. Era a primeira vez que interagia diretamente com uma falante de português, e isso começou exatamente no dia 18 de dezembro de 1989. A professora era estudante universitária, 22 anos de idade, amiga da pesquisadora. Assim Stella, agora com aulas regulares com uma falante nativa, ia se preparando para um grande desafio: o colégio. Em fevereiro de 1990, ela se matriculou e foi a partir daí que sua interação com brasileiros foi aumentando gradativamente, até o final da coleta de dados.

#### Coleta de dados

Os dados foram coletados regularmente 2 ou 3 vezes por mês através de instrumento áudio. As gravações começaram no dia 3 de agosto de 1989 e duraram até 05 de junho de 1990, tendo sido feitas, a maioria das vezes, na casa do sujeito. No total, são 30 gravações, numa média de 30 minutos cada.

As primeiras três gravações tiveram duração menor (respectivamente, 6, 10 e 10 minutos), de 4<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup>, a duração foi sendo maior (14, 18 e 22 minutos, respectivamente), e a partir da 10<sup>a</sup>, cada gravação durou, em média, 30 minutos.

As primeiras 12 gravações foram realizadas entre o sujeito e a pesquisadora. A partir da 10<sup>a</sup>, as gravações foram conduzidas pela professora brasileira, a estudante universitária. As gravações foram transcritas por uma estudante universitária da Unicamp, com muita prática em transcrições de dados em segunda

língua, e revistas pela pesquisadora.

### Dados para análise

Do vasto volume de dados transcritos, isolamos alguns trechos para análise, segundo os seguintes critérios:

- 1) trechos em que a preposição "de" foi usada ou omitida, a fim de traçarmos o processo desenvolvimental;
- 2) trechos ilustrativos das realizações semânticas que aparecem ao longo do processo;
- 3) trechos em que aparecem casos de interferência da L1.

Assim, através da análise dos trechos selecionados, observaremos como o sujeito estabelece as relações semânticas entre os sintagmas e que tipo de realizações aparecem e, além disso, verificaremos como se dá a interferência da L1 (sem preposições) na aquisição do português. Com base no resultado dessa análise, esboçaremos algumas diretrizes para o ensino de preposições do português para falantes de coreano.

### ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho se desenvolve com base nestes dois pressupostos: interlíngua, como um sistema aproximativo à L2 e interferência da L1 na L2. Contudo, como a aquisição de L2 é um processo, no qual co-ocorre uma série de fatores interligados (estratégias cognitivas, motivação do sujeito, interação, input, entre outros), dividiremos a análise em três partes, interligadas entre si. Na

primeira, ofereceremos uma visão panorâmica do processo de aquisição como um todo. Na segunda, analisaremos várias instâncias onde a preposição "de" aparece (ou deveria aparecer). Na terceira, isolaremos vários exemplos em que se constata a interferência da L1 na L2.

Essa divisão tem os seguintes objetivos:

1. dar exemplos de algumas estratégias usadas pelo aprendiz;
2. mostrar que nas interlínguas do sujeito, o número de realizações semânticas da preposição "de" vai aumentando ao longo do processo. Além disso, a forma de expressar essas realizações pode, num determinado ponto do desenvolvimento do aprendiz, ser completamente diferente, idêntica ou apenas aproximada à da língua-alvo. Esses três tipos se alternam durante o processo.
3. mostrar que as formas aproximativas (ou seja, os desvios das normas da L1) decorrem entre outros fatores, da interferência da língua materna na L2.

### O processo de aquisição

Para dar uma idéia global dos vários fatores que co-ocorrem ao longo do processo de aquisição de L2, dividiremos o Corpus em duas fases, que chamaremos de inicial (I) e seqüencial (II). Evitamos a divisão em etapas ou estágios, devido à conotação dos termos. Optamos por "fase" para dar a idéia de um fluxo contínuo, no decorrer do qual os sintagmas preposicionados vão aparecendo e se modificando. Assim, os termos "Fase Inicial" e "Fase Seqüencial" não têm um começo fixo, nem um fim, que culmine com a

aquisição da preposição "de." Em resumo, para ser mais específico, o primeiro se refere ao início do processo e o outro à sequência. Entre as duas, existem alguns pontos comuns, outros divergentes e dois pontos característicos apenas da fase sequencial.

Pontos comuns entre a fase inicial (I) e a sequencial (II):  
estratégias comunicativas e de aprendizagem

Durante sua interação com a entrevistadora, S usa algumas estratégias não-cooperativas (Ellis, pp.184-5), isto é, que independem da ajuda do interlocutor ("Code-switching," repetição, auto-correção) e cooperativas (idem), ou seja, que dependem da cooperação da interlocutora (pedidos de ajuda, por exemplo). A seguir discorreremos sobre as cinco estratégias mais recorrentes em nossos dados. As duas primeiras são estratégias conversacionais e as outras três de aprendizagem.

1) alternância de códigos ("Code switching") a nível lexical:

S alterna códigos sempre que não sabe uma determinada palavra em português. O uso do inglês se deve ao fato de que S sentia que não devia falar coreano, mas quando não sabia o termo em inglês, recorria à L1 (durante as gravações com a entrevistadora coreana), ou quando S não podia falar coreano (durante as gravações com a entrevistadora brasileira, que fala inglês).

"...e sobre (...) eu nas/ ne/ nascer (...) Happy birthday to you." (4ª gravação, 01/09/89)

"inglês é beside, core/ coreana coreano é ((em coreano)),

português?" (5ª gravação, 13/09/89)

"camarão eu gosto (...)mas hum (...) só (...)ã (...) fish  
peixe/ peixe eu não gosto." (14ª gravação, 26/12/89)

"ela ela tá continua é de Hair Style? é cabelo?" (29ª  
gravação, 26/05/90)

2) uso de repetição como intensificador:

"eu gosto muito muito." (2ª gravação, 11/08/89)

"porque ã ã de repente de repente marido morreu." (29ª  
gravação, 26/05/90)

No primeiro caso, o falante nativo usaria ou um advérbio como "denaia" ou então "muito", com prolongamento da 1ª sílaba, ou ainda, no registro mais formal, o superlativo sintético "multíssimo." A repetição na fala do estrangeiro é uma estratégia comunicativa. A nível da sintaxe, ela é um duplicador e a nível semântico, tem o sentido equivalente ao do superlativo sintético. No segundo caso, "de repente de repente" tem o sentido de "de uma hora para a outra," "de repente mesmo."

3) repetição como estratégia de monitoramento, que pode resultar em auto-correção:

(a) "ele tem, ele tem." (2ª gravação, 11/08/89)

- (b) "eu vou (...) ela ela vai." (5ª gravação, 13/09/89)
- (c) "eu (...) eu goste-te gosto." (5ª gravação, 13/09/89)
- (d) "...mas eu gosto gosto de dela gosto dela né mas eu (...)  
eu não querer ei/ela..." (23ª gravação, 16/04/90)
- (e) "então é seu irmão namorado dele namo/namorada dele é  
dele é dele do irmão irmão..." (28ª gravação, 21/05/90)

Em (a), o sujeito não se corrige, uma vez que percebe ter feito a concordância S-V corretamente. Em (b), acontece o contrário, e em (c) enquanto repete "ela ela," S pensa na forma verbal apropriada e acerta na primeira tentativa. Em (d), ao usar "gosto," S parece ter se lembrado de que este verbo pede a preposição "de". Deí, ele disse "gosto gosto de." Logo ele percebeu que de + ela = dela e acrescentou "dela," seguido da forma-padrão "gosto dela." Em (e), para dizer "a namorada do seu irmão," S começa a usar a ordem do coreano (seu irmão namorada), dizendo "seu irmão." Deí há uma reestruturação ("namorado dele") e a correção do gênero masculino para feminino. Como vemos, são várias as tentativas que precedem o acerto.

4) repetição como reforço de aprendizagem ou de memorização:

- (a) "Seu é (...) desenvol/ desenvolvida desenvolvida (...)"  
(5ª gravação, 13/09/89)
- (b) "eu eu preciso lição de casa né? (...) fazer fazer eu

?

- ( ) pausa curta
- (.) pausa de um segundo
- (..) pausa de um a dois segundos
- (...) pausa de mais de três segundos



preciso fazer lição de casa." (18ª gravação, 14/02/90)

Em (a), com a pausa de dois segundos, S parece se preparar para pronunciar aquela palavra difícil, com a qual sempre teve dificuldade (como tivemos oportunidade de observar). Ao errar, S se corrige e logo depois repete a palavra de novo. Essa repetição, a nosso ver, funciona como um exercício de fixação de estruturas. Em (b), S percebe ter omitido o verbo fazer, que é repetido duas vezes. Em seguida, ela repete a frase inserindo o verbo no lugar certo.

5) auto-correção, decorrente da consciência metalingüística:

(a) "eu nasce/ nacer, eu nasceu, eu nascei? nascei?" (6ª gravação, 20/09/89)

(b) "meu/ minha mãe?" (7ª gravação, 27/09/89)

(c) "eu (...) eu telefonará? telefonarei? telefona..." (11ª gravação, 14/11/89)

(d) "eu não gosto dele, dela." (16ª gravação, 23/01/90)

(e) "é (...) e (...) para quem para quem de (...) quem de quem ganhou?" (23ª gravação, 16/04/90)

Os quatro primeiros exemplos são claros. S demonstra dúvidas quanto ao (a) passado de "nacer" na primeira pessoa, (b) concordância do possessivo com o nome, (c) futuro do verbo "telefonar," e (d) o gênero. Em (e), S confunde "movimento para" com "procedência." Uma segunda explicação seria a dúvida de S

quanto à preposição que acompanha o verbo "ganhar" na interrogativa, i. é, com inversão na ordem de palavras.

Pontos divergentes entre a fase inicial (I) e a seqüencial (II)

1) o mundo exterior vs. o mundo interior do sujeito:

Na fase I, S fala de objetos, pessoas, lugares, ações. Na II, S começa a exprimir sentimentos. É quando S volta-se para si mesmo.

"feira feira de Mandaemun (...) tem muito muitas pessoas..."

(5ª gravação, 13/09/89)

"problema, esse problema de Coréia." (7ª gravação, 27/09/89)

"ah, tenho medo. eu não posso." (17ª gravação, 30/01/90)

"é, meu pai chega aqui (...) que bom!" (17ª gravação, 30/01/90)

2) ausência vs. emergência de conectivos:

Na fase I, S usa bastante o conectivo "e (adição)," que é muito usado na linguagem coloquial, inclusive de falantes nativos:

"ela ela estu/ estudeu estudeu difícil (...) e Coréia muito quente (...) e (...) namorado da irmã dela (...) e sobre (...) eu

nas/ na/ nascer (...) happy birthday to you." (4ª gravação, 01/09/89)

Na fase II, começam a aparecer, por exemplo, os contrastes, i. é, oposições à(s) idéia(s) anterior(es) e o conectivo "então," também muito empregado na linguagem coloquial de falantes nativos:

"eu não eu não gosto pessoas da igreja, então, uhh igreja também." (9ª gravação, 18/10/89)

"mas ainda não sei falar português muito bem." (13ª gravação, 18/12/89)

"mas então ele ele vai dar loja loja dele né." (29ª gravação, 28/05/90)

3) frases curtas vs. frases maiores:

"sorvete melhor Brasil." (6ª gravação, 20/09/89)

"vocabulário, gramática, eu não sei nada." (12ª gravação, 20/11/89)

"mas ainda não sei falar português muito bem." (13ª gravação, 18/12/89)

Como vemos, há um aumento do número de vocábulos e consequente redução do silêncio na fala de S, o que acelera o ritmo, tornando-o mais natural, como podemos observar pelas gravações.

4) muitas pausas vs. preenchimento do silêncio:

(a) "eu (...) eu gos-ta gosto." (5ª gravação, 13/09/89)

(b) "muito. hum, mas, hum, eu, hum, meu dedo, meu dedo é, está (...) está dor ah com dor." (11ª gravação, 14/11/89)

(c) "ocidental. é. ocidental comi/ comida da ocidental tudo fácil, né? e gostoso." (20ª gravação, 15/03/90)

No início do processo de aquisição, as falas de S são intermeadas por longos silêncios, como mostra o primeiro exemplo. Depois, o silêncio vai sendo substituído ou por "hum", ou por repetições, como em (b). Em (c), no entanto, o silêncio desaparece, embora permaneçam a repetição e auto-correção.

5) poucas ocorrências de preposições vs. aumento no número de ocorrências de preposições (e conseqüentemente, aumento de realizações semânticas - o que será desenvolvido mais extensamente ao traçarmos o desenvolvimento da preposição "de", nos próximos parágrafos):

"...ela irmão (. ) ela irmão (. ) universidade universidade aluno." (4ª gravação, 01/09/89)

"...eu não gosta eu não gosto eu não gosto aqui coreano..." (9ª gravação, 12/10/89)

"...cê gosta de pão de natal?" (14ª gravação, 26/12/89)

"...amigo dele é ã capitães de de South né?" (25ª gravação, 03/05/90)

6) repetições com desvios vs. repetições sem desvios:

- (S) "Ginásio."  
 (S) "Ginásio? Ginásio?" (7ª gravação, 01/09/89)  
 (S) "Ser (...) eu telefonaria? telefonaria?"  
 (E) "Vou telefonar."  
 (S) "Vou telefonar para ela." (12ª gravação, 20/11/89)

Como vemos, no primeiro exemplo, S não consegue repetir "Ginásio." No segundo exemplo, no entanto, a entrevistadora lhe fornece o futuro do verbo telefonar, e ela repete certo, acrescentando ainda para quem ela iria telefonar.

#### Características específicas da fase sequencial

- 1) emergência de subordinação e de "tags" (= não é?, é?, etc.):

"acho que frango mais delicioso (...) Peru (...), não é?" (14ª gravação, 26/12/89)

"...minha família está aqui (...) está está aqui (...) por isso meu pai mais fraco, entendeu?" (14ª gravação, 26/12/89)

"...tudo feio? né?" (26ª gravação, 03/03/90)

- 2) a primeira narrativa de S (17ª gravação, 30/01/90):

(E) "e como foi a aula de piano hoje?"

(S) "ah, hoje muito cansada é (...) hum (...) porque ô/ ônibus muito (...)"

- (E) "cheio."
- (S) "hum, hum, cheio e # (...) atrasada atrasado e (...) # calor."
- (E) "é, o calor deixa a gente mais cansada ainda."
- (S) "e (...) che/ che/"
- (E) "cheiro?"
- (S) "hum, cheiro é."
- (E) "das pessoas no ônibus, eh?"
- (S) "hum hum é (...) um um homem."
- (E) "ai meu Deus! é horrível isso ah!"
- (S) "retiró também (...) berrinho aque/ aquele nigró negro, sabe # (...) muito muito negro né (...) ah (...) muito berrinho,"
- (E) "gritando? os negros foram gritando? mas o quê, tocando alguma coisa?"
- (S) "nãó, nãó, nãó."
- (E) "sô gritando?"
- (S) "é cry cry gritando."
- (E) "que equitói! mas eles estavam fazendo o quê? era uma briga, tavam brigando ou tavam conversando?"
- (S) "é, brigando é (...) muito."
- (E) "essas coisas dão muito medo né? eu também tenho medo disso."

Nessa narrativa, percebe-se a ríligão de S em decorrência dos atropelos que precederam a gravação. S deve ter deixado transparecer, por meio de linguagem não-verbal, que algo fora do comum havia acontecido, e que tinha a ver com "mau cheiro." Tanto que E supre o item lexical que S não sabia. E a entrevistadora continua

"adivinhando," na sua ansia de saber toda a estória, o que acontecera. As duas, enquanto negociam o sentido, emitem basicamente o mesmo número de palavras. Pela primeira vez, percebe-se S e E afinadas, se comunicando de fato, ou seja, S não está apenas respondendo perguntas. Ela está narrando uma estória sua.

#### Aquisição da preposição "de"

Na 1ª gravação (03/08/89), a preposição "de" temporal foi utilizada em duas instâncias, quando o sujeito falou do seu aniversário:

"Meu aniversário, é, deze/ dezesseis de julho de setenta e dois."

E também apareceu um caso de uso espacial ("Coréia do Sul). Consideramos ambos como unidades lingüísticas fixas.

Ao final da gravação, o sujeito responde "nada" à entrevistadora que lhe diz "obrigada." A preposição "de" foi emitida, possivelmente por ser imperceptível a S, uma vez que, na fala cotidiana, ela é pronunciada com pouca intensidade.

Na 2ª (11/08/89), 3ª (25/08/89) e 4ª (01/09/89) gravações, observa-se o uso predominante da preposição "de" nas seguintes realizações (assunto, origem e posse):

"livro de português", "povo de China", "nome dela" e

"nancorado da irmã dela."

Nestas três gravações, nenhuma ocorrência de "de" com valor temporal ou espacial foi observada. É também interessante observar que a expressão "de nada" ocorre na segunda gravação com acerto.

Na 5ª gravação (13/09/89), aparece um caso de "de" (=lugar onde), como no primeiro dos exemplos abaixo:

(a) "feira feira de Namdaemun (...) tem muito muitas pessoas...".

(b) "...feira de Namdaemun (...) todo dia todo dia (...) abrir abriu da manhã. eu gos/ gosta gosto Seul."

(c) "...eu gosto mais cantores grupos de cantores do que grupos de pintores."

Observa-se em (b), uma ocorrência da preposição "de" temporal (da manhã) e um caso de omissão da preposição "de" depois do verbo 'gostar'. Em (c), aparece nessa gravação a expressão comparativa de estrutura [é (do) que] e a noção de "composto de" em "grupos de cantores."

Na 6ª gravação (20/09/89), surge a primeira locução prepositiva "antes de", com noção temporal, três ocorrências com sentido espacial ("lugar onde") e uma em que a preposição aparece com o sentido de "matéria":

"essa (...) antes de antes de (...) eu vir para eu vir para



Brasil, livro."

"Lugar lugar é (...) Lotte Lotte Hotel de Coréia...ah, lá comi/ e (...) comida de lá comida de lá e..."

"minha amiga (...) de Seo/ Seul."

"mandou (...) amel de prata."

Surge ainda um caso em que a preposição "de" é usada entre nome e adjetivo, talvez em decorrência de supergeneralização (cf. 2ª gravação: livro de português, povo da China, etc.). Ao falar sobre um presente que recebeu de um amigo, S' diz:

"...meu amigo mandou carta (...) hum e (...) interessante livro, e, livro de interessante (...) e (...) estojo estojo."

Quanto a "interessante livro," trata-se de interferência da II (embora, em português, o adjetivo também possa preceder o substantivo).

Além desse, surge um outro exemplo de construção prepositiva, que parece ser uma variação de "livro de interessante," mencionado acima:

"...excelente de universidade de Coréia."

Na realidade, o que S quer dizer, é que aquela é a melhor universidade da Coréia. Note-se o uso da preposição "de" (= lugar).

Na 7ª gravação (27/09/69), nota-se uma ocorrência de preposi-

ção com sentido nocional (= "relativo a"):

"um passado de passado de vir..."

Um outro exemplo, ainda nesta gravação, oferece mais evidências quanto à regra que S depreende: a respeito da preposição "de." Para S, a preposição "de" serve para unir várias classes de palavras:

"eles têm exame de muito muitas vezes."

Aplicando essa regra, S vai produzir umas construções idênticas às da língua-alvo ("anel de prata") e outras distantes ("exame de muito muitas vezes"). Outras formas interlinguais, distantes da L1 e da L2, só podem ser entendidas por um conhecedor da cultura L:

"...pa/ pais de Coréia (...) sempre (...) para estudante estudante (...) primeiro!..."

No exemplo acima, S quer dizer que, na Coréia, os pais exigem que seus filhos sejam os primeiros da escola.

Na 8ª gravação (10/10/89), começa a aparecer a preposição "de" por delimitação do verbo 'gostar':

"...eles gostam de reuniões (.) eu toco piano."

Depois de dizer "gosto da" (sem concordar com o termo

conseqüente "reuniões"), S repete corretamente "gosto dela," segundo o modelo fornecido pela entrevistadora (E). Logo depois, nota-se um caso de extensão da regra ("overgeneralization"), que é uma estratégia que ocorre muito no processo de aquisição de L2 (Cf. "quero ficar del/ dela):

"...eu eu gosto ela eu gosto (E) gosto dela (S) eu gosto dela. eu quero ficar del/ dela."

Um pouco mais adiante, S omite de novo a preposição "de" depois de "gostar":

"...ele go/ gosta muito ( ) ã e/ ele gostarei ( ) gostará muito comida."

"...meu namorado ( ) gostará comida comida."

Esse exemplo revela que "gostar de" ainda não foi adquirido, e uma das razões é, talvez, o fato de a preposição não ter sentido semântico. Seu valor é meramente sintático.

Na 9ª gravação (18/10/89), surge mais um caso de omissão da preposição também com valor sintático (depois da expressão "[iter] possibilidade [de]"):

"Brasil possibi/ possibilidade? possibilidade desenvolver desenvolve."

Ainda nessa gravação, há uma ocorrência da preposição depois

de "gostar" e, em contrapartida, dois casos de omissão depois do mesmo verbo, o que evidencia a dificuldade de S em apreender (internalizar) as realizações com valor meramente sintático.

Na 10ª gravação (01/11/89), observam-se muitos usos variados da preposição "de" nas seguintes acepções, assunto, posse e especificação:

"eu tenho aula de piano."

"...carro dele entrar na oficina."

"Universidade de Yeounsé."

"...essa problema problema problema de Coréia."

Nesta mesma gravação, segundo a mesma regra mencionada acima, S diz:

"...estudante de Coréia ah ( ) importar/ importante de boa nota."

Ou seja, para os coreanos, é muito importante tirar boa nota. Em ambos os casos acima, a preposição "de" liga nome com nome e adjetivo com adjetivo, seguido de nome. Além disso, em "estudante de Coréia," o "de" tem o mesmo valor semântico de "povo da China" (05. 2ª gravação), isto é, "procedência."

Por último, mencionaremos um caso em que a preposição "de" aparece no lugar de "por":

"...uma carta espera espera, está esperando ( ) à ( ) de eu."

As pausas podem ser indicativas de monitoramento. Parece que S não tem certeza de que aquela preposição é adequada. De qualquer forma, podemos perceber que, na dúvida, S opta pela preposição que lhe é familiar.

Na 11ª gravação (14/11/89), aparece outro verbo que exige a preposição "de":

"...preciso brasileira professor...eu preciso amiga ( )  
amiga, amigo não."

Nesse trecho, há duas instâncias em que a preposição "de" deveria aparecer, mas, como aconteceu nos casos anteriores, houve omissão. Por analogia com "gostar de", podemos levantar a hipótese de que vão aparecer formas interlinguais, alternadas com formas resultantes de interferência da L1, para que, finalmente, S venha a internalizar a forma-padrão.

Ainda nesta gravação, aparece um exemplo interessante:

"eu ach/ eu acho ( ) eu acho escola de escola, de escola,  
acho escola. hum nome de escola é Sallette. você sabe?"

Com esse verbo, há duas construções muito usadas na linguagem coloquial, que S, possivelmente, já ouviu muito:

(a) O que você acha da escola? (b) Acho que é boa.

O que S queria dizer era "eu acho que o nome da escola é Sallette." Por estar em dúvida quanto ao nome correto, pergunta à entrevistadora se ela conhecia. Aqui, há dois pontos a considerar:

(1) as orações subordinadas, por não existirem na I1 de S, são adquiridas mais tarde; (2) quando S quis dizer "acho que," parece que houve interferência de "achar de." Daí a forma "acho escola de escola."

Na 12ª gravação (20/11/89), S continua a omitir a preposição "de" depois do verbo 'gostar':

"...Paulinho, ê gosta primeiro cozinha". "... criança gosta (...) ê comêda."

Na primeira frase, não há pausa depois do verbo 'gostar', mas na segunda tem, o que pode ser um indício de que o sujeito percebe que está faltando algo (a preposição) embora acabe não usando nenhuma.

Na 19ª gravação (18/12/89), observam-se 3 ocorrências do uso da preposição "de", por delimitação do verbo 'gostar', entre elas a que segue:

"...ele gos/ ele gosta ( ) (E) Ma (S) eu de e/ (E) de mim (S) de mim (E) de mim."

Primeiro, o sujeito omite a preposição, faz uma pausa, e reestrutura a frase, acrescentando a preposição. Note-se também que E reforça bastante a estrutura. Contudo, ainda houve, na mesma gravação um caso de omissão:

"...acho sê (...) brasileiro não gosta, não gostam música."

Na 14ª gravação (26/12/89), nota-se que o uso da preposição "de" por delimitação do verbo 'gostar' consolidou-se, pois há 7 ocorrências com acerto contra 1 de omissão. Entretanto, aparece agora o primeiro caso de extensão da regra (o que serve para reforçar o fato de que a estrutura já foi internalizada):

"eu gosto de muito."

Consideramos que o processo de aquisição de "gostar de" serve de amostra para todos os outros casos de delimitação do verbo. Por isso, daqui para a frente, não iremos nos deter em casos de delimitação.

Um segundo exemplo surge quando S diz que seu pai, que está na Coreia, lhe contou pelo telefone, que estava fazendo frio lá. S acrescentou que, em sua opinião, seu pai sentia mais frio ainda porque a família estava longe dele (no Brasil):

"...minha família está daqui (...) está está daqui isso meu pai mais frio, entender?"

Nesse exemplo, "estar de" pode ser interpretado como mais um caso de extensão de regra (Cf. ficar de e achar de).

Um último exemplo surge numa pergunta à entrevistadora:

"...você gosta de coreano/ comida de coreano?"

Parece que S ia dizer "você gosta de coreano comida?" onde se vê a interferência do coreano na ordem de palavras ("coreano" "comida"). S logo reconhece seu engano e reformula sua fala, o que resulta em uso interlingual da preposição "de." Para S, "comida de coreano" tem o sentido de "comida coreana." Para falantes nativos de português, no entanto, a forma preposicionada tem sentido pejorativo. Contudo, no momento da interação nativo/não-nativo, essas questões são facilmente resolvidas pelo contexto. Tanto que a entrevistadora respondeu "eu gosto," sem hesitar.

Casos idênticos a esse aparecem até o final das gravações ("chiclete de coreano," na 24ª gravação; "comida de brasileira," e "carro de coreano," na 27ª gravação; e "comida de ocidental" na 30ª gravação).

Na 15ª gravação (15/01/90), observam-se as seguintes acepções semânticas temporais e nocionais com acerto:

"É, depois de amanhã ele chegou."

"É hum hum (...) à (...) de na/ manhã."

"...casa da Francisca eu escrevi."

"aniversário da São Paulo."

Na 16ª gravação (23/01/90), observam-se usos corretos da preposição "de" em unidades fixas (nomes dos estados, de ruas e de parques). Nesses casos, desde o começo do processo, nunca houve omissão nem substituição por outra preposição.

Na 17ª gravação (30/01/90), ocorre a omissão da preposição



"de" nas accepções semanticas indicativas de idade e matéria:

"ele tem trinta e trinta e trinta e cinco (...) idade."

"brinco é (...) ouro?", "...eu tenho ouro (...) & brinco ouro."

Na 18ª gravação (14/02/90), predomina o uso da preposição

"de" temporal e nocional com acerto:

"meu aniversário é & dezesseis de junho."

"..hoje é dia quatorze de fevereiro (...)"

"recreio horário de recreio ainda é eu (...) eu.."

"idade de coreano (...) é diferente aqui."

"ligção de casa tinha mas aqui não.."

Na 19ª gravação (22/02/90), também o uso da preposição "de" nocional é predominantemente:

"..bolo de cenoura né?"

"..torta de ma/ rage."

"..& casa de sorvete né?"

"..loja de sorvete não tem."

Os dois exemplos acima foram mais um caso de extensão de regra, perfeitamente lógico: "casa/loja de sorvete," isto é, onde se vende sorvete, por analogia com "loja de roupa" e outras expressões semelhantes. Segundo Ellis (p.184), casos como este, de invenção de palavras ("word coinage") fazem parte das estratégias

conversacionais não-cooperativas.

Um outro caso de extensão de regra (V + de), por analogia com "gostar de," é o seguinte:

"...mas (...) ele mora de ele mora de Amazonas, aí."

A diferença entre "gostar de" e "morar de" é que em "gostar de" a preposição não tem valor semântico ao passo que em "morar de," ela se realiza semanticamente como "em" (= lugar onde).

Contudo, o verbo "morar" se aplica a pessoas e não a animais, como é o caso acima. S está falando sobre Jacarés, que viver no Amazonas. Há duas explicações possíveis para o fato: interferência lexicai, já que na li de S existe apenas um verbo com os dois sentidos, e/ou S ainda não sabe usar esses verbos em seus devidos contextos.

Na 20ª gravação (15/03/90), observa-se a dificuldade do sujeito ao empregar a preposição "de" com sentido espacial, quando se refere à amiga que assiste atrás dela na classe:

"Não só escrever (...) minha (...) minha três (3) amiga de três (3) amiga de três."

Como vemos, a entrevistadora intervém e fornece o input necessário.

Na 21ª gravação (21/03/90), há dois exemplos com a locução prepositiva "(ao) lado de," com a omissão da preposição "a":

"lado de Ibirapuera parque Ibirapuera, lado do parque Ibirapuera."

"lado da Aclimação."

Na 22ª gravação (29/03/90), nota-se a ocorrência do uso da preposição "de" de delimitação, com acerto, do verbo 'precisar'.

"...eu preciso quando eu preciso dela (...)"

Na 23ª gravação (18/04/90), observa-se um momento interessante em que o sujeito oscila entre duas preposições:

"É (...) e (...) para quem para quem de (...) quem de quem ganhou?"

S oscila entre noções opostas: "direção a" e "procedência." A interpretação que parece mais plausível é a de que S se confunde quanto à preposição que acompanha o verbo "ganhar" (mais um caso de delimitação do verbo).

Na 24ª gravação (23/04/90), há um momento interessante em que S tenta se referir à sogra da irmã de uma amiga:

"...irmã dela já casada... porque ah (...) ca/ ela ela marido dela e mãe (E) aqui no Brasil ou na Coréia? (S) não não não marido dela de mãe (E) a mãe do marido dela (S) hum hum a mãe do marido dela (E) a sogra."

O desconhecimento, por parte de S, da palavra "sogra" (= a mãe do marido dela) fez com que S tentasse explicar o grau de parentesco por partes. Aqui, a ordem de palavras do coreano também interferiu, pois, ao invés de dizer, por exemplo, "mãe marido dela," S optou por "marido dela de mãe."

Ainda nessa gravação, há o uso da preposição "de" como complemento do verbo [verbo + de + nome]:

"hum hum eu eu aprendi (...) de minha mãe."

Nessa sentença, podemos notar a pausa em que S parece procurar a preposição adequada. A escolha de "de" parece ser interferência do coreano (equivalente a "aprendizagem proveniente de").

Na 25ª gravação (03/05/90), observa-se um momento em que a acepção semântica "procedência (com movimento)" apareceu através da preposição "em", ao invés de "de":

"(S) hum hum ela saiu no no palace pal/ (E) de palácio (S) palácio de palácio então..."

Na 26ª gravação (09/05/90), apareceram somente 2 ocorrências do uso da preposição "de" porque a gravação durou apenas 20 minutos. Foi durante a aula de piano, na qual S não falou quase nada:

"é, de que de que esse né?"

"Rakmaninov concerto dela é difícil?"

Na 27ª gravação (14/05/90), observam-se muitas realizações temporais e nocionais. E o número de acertos aumentou:

"hoje dia quatorze de maio..."

"...hoje casa da Lim."

"fim de semana."

Na 28ª gravação (21/05/90), aparece um caso de relações espaciais com substituição da preposição ("com" em vez de "de"):

"ah Morumbi é tá perto USP com USP."

Na 29ª gravação (28/05/90), há um caso semelhante ao da 24ª. S não sabe dizer "cunhado" (= "o marido da irmã de sua amiga"). Neste caso também, S inverte a ordem ("irmã dela do marido em vez de "marido irmã dela"). A diferença é que neste caso S pergunta a E como se diz, o que já significa um progresso:

"é nas hum hum irmã dela irmã dela do marido né (E) hum hum (S) da mã/ marido como assim fala? (E) O cunhado."

Na 30ª gravação (03/06/90), notam-se, nas seguintes instâncias, usos nocionais da preposição "de" (= posse e especificação):

"...quando mãe su/ mãe dela sumiu né?"

"só voz dela."

"e feira de ciências hum é..."

### A interferência da língua materna

A interferência da L1 na L2 pode se dar nos vários níveis lingüísticos: fonológico, morfológico, sintático. Isso deve-se ao fato de que qualquer aprendiz adulto traz consigo os conhecimentos lingüísticos anteriores. Levando em consideração as diferenças tipológicas entre o coreano e o português, vamos observar e analisar os momentos em que há interferência do coreano no processo de aquisição do português. Para compreender como se dá essa interferência, no que se refere às estruturas prepositivas, iremos isolar os casos representativos, surgidos no decorrer do processo (isto é, durante os dez meses de gravação) e analisaremos cada um.

Na 2ª gravação (11/08/89), S só usa sentenças simples com sujeitos formados por um substantivo (sem artigo) ou, no máximo, por um adjetivo e um substantivo. Mais adiante, notamos um aumento no número de sintagmas nas frases. E no final da gravação, S começa a utilizar a preposição "de":

"médico de roupa."

Nota-se a interferência do coreano, ou seja, ao invés de dizer "roupa de médico", S usa a ordem de palavras do coreano.

Na 3ª gravação (25/08/89), a entrevistadora pergunta com quem está estudando português e S responde:

"minha professora coreana coreana, ela ela ela nome In Sun Kim."

Nessa sentença, S fala sobre a sua professora de português. Como podemos observar, além da inversão na ordem das palavras, S não usa a preposição "de."

Na 4ª gravação (01/09/89), ao falar de sua melhor amiga na Coreia, S diz:

"ela é colégio estudante."

Nessa fala, é clara a interferência do coreano: inversão na ordem de palavras e omissão da preposição. Nessa mesma gravação, S continua falando de sua melhor amiga:

"...hum ela irmão (. ) ela irmão (. ) universidade universidade elinc."

E logo depois, diz:

"ela mãe (...) não tem diz."

Nessas duas frases, S fala que o irmão de sua amiga é estudante universitário e que a mãe da amiga, fala pouco (isto é, "diz"). A

interferência do coreano se dá novamente segundo as mesmas regras: inversão na ordem de palavras e ausência de preposições.

Uma outra instância em que aparece interferência é na 5ª gravação (13/09/89). S fala sobre uma cidade em que há muitas universidades:

"...esse nome, esse nome é Shinchon. Shinchon tem mui/ muita (...) muito universidade (...) por exemplo, por exemplo, Ihwa mulher Universidade, Yeounsê Yeounsê Universidade e Seogang univer/ Universidade."

Na expressão "Ihwa mulher Universidade," há dois tipos de interferência. No nível sintático, ela aparece na ordem das palavras e no lexical ela aparece por meio da palavra "mulher." No coreano, como não existe o adjetivo "feminino," a palavra que o substitui é "mulher," colocada antes do nome.

Ainda na 5ª gravação (13/09/89), S fala que Seul é a capital da Coreia:

"Seul é han Coreia do capital, ah Seul é capital de Coreia, Seul."

Nessa frase, S falou, primeiro, na ordem do coreano (Coreia do capital) mas logo reconheceu o engano, usando uma interjeição 'ah' e se corrigiu. Aqui, S já demonstra saber que a ordem do português é diferente embora ainda não seja capaz de usá-la sem pensar.



Na 6ª gravação (20/09/89), há o seguinte recorte:

"meu amigo, e, ele (...) ele é (...)ele é filho de meu pai amigo (...) e filho de amigo de meu pai..."

Nessa frase, S introduz primeiro o tópico ("meu amigo"), um tipo de construção que aparece tanto em português, quanto em coreano. (Além, o coreano, como o japonês, é uma língua "TOPIC-PROMINENT" e "SUBJECT-PROMINENT.") O amigo de S, de quem está falando, é "filho do amigo do seu pai." Ao tentar dizer isso, a ordem de S interfere parcialmente ("meu pai amigo"). No entanto, a preposição "de" (= parentesco) não foi omitida.

Na 9ª gravação (18/10/89), há duas instâncias em que o coreano interfere na fala de S: a primeira, ao responder sobre o tipo de contato que tinha com os coreanos de colônia, e a outra, ao falar sobre o Brasil, daquilo que se lembra primeiro quando pensa no Brasil:

"uhm aqui coreano? um e/ou não gosta eu não gosto aqui coreano..."

"...sai de quente, quente ah, quente sai e primeira..."

No primeiro exemplo, aparecem, de novo, a inversão de palavras e a omissão da preposição e no segundo, a ordem é a do português com uma preposição separando o substantivo do adjetivo ("sai de quente"). Para se corrigir, S omite a preposição e aplica a regra de inversão, que é interferência do coreano ("quente sai").

Na 10ª gravação (01/11/89), há dois casos em que o coreano interfere na fala de S:

"...ela ela lugar ( ) nota nota nota de lugar"

"...essa essa Coréia de ah essa problema problema problema da Coréia."

No primeiro exemplo, S se refere ao lugar que uma sua amiga obteve na escola por causa de sua média final. Há duas construções prepositivas nesse exemplo: "o lugar dela na classificação geral" e "o lugar obtido em decorrência da nota," ou seja, "o lugar dela de acordo com a nota." Em português, a solução seria usar uma relativa. Por interferência da L1, S inverte a ordem das palavras e cria a preposição ("ela lugar"). A pausa é usada para separar a primeira expressão da segunda. Nesta, a preposição "de" (em "nota de lugar") aparece com o traço semântico de "referência," ou seja, "nota referente ao lugar."

No segundo exemplo acima, ao querer dizer "é esse o problema da Coréia," S inicia a sentença segundo as regras da L1, mas logo percebe o "lapso" e reformula. Pela repetição do sintagma nominal "problema" três vezes, depreende-se que a ordem de palavras do português ainda não foi naturalmente.

Na 12ª gravação (20/11/89), observam-se duas ocorrências de interferência:

"prova, na/ matemática pra ( ) de eu."

"ela voz muito bonita."

No primeiro exemplo, "prova de matemática" aparece sem a preposição e com inversão na ordem de palavras. Notam-se também duas preposições ("para" e "de") com os seguintes traços semânticos: "direção a" e "posse," ou seja, "a prova que vão dar pra mim" e "a minha (= de mim) prova de matemática (= a prova que eu vou fazer). No segundo exemplo, cabem duas explicações:

- (1) a voz dela [é] muito bonita.
- (2) ela [tem uma] voz muito bonita.

De acordo com (1), houve interferência do coreano em "ela voz" e de acordo com (2), houve omissão do verbo e do artigo indefinido. Por estarmos acompanhando, passo a passo, o desenvolvimento de S, achamos que, neste ponto do processo, a primeira explicação é mais plausível.

Na 19ª gravação (22/02/90), o sujeito calcula o número de páginas de seu caderno:

"tem (...) cem mais não é (...) muito tem muito."

Em coreano, "tem mais de cem" seria "cem mais tem." Ao dizer "tem cem mais," S usa a ordem da LI apenas em parte e omite a preposição "de" (partitivo). Contudo, ao perceber sua dificuldade, S encontra uma solução alternativa: "muito tem muito."

Na 21ª gravação (21/03/90), ao relatar a tarefa da escola, o sujeito diz:

"é, porque geografia fichamento tem muito né?"

"...sexta-feira (...) semana passada sexta-feira."

No primeiro exemplo, o que S quer dizer é que "em geografia tem muito fichamento," ou seja, os alunos têm que fichar muita coisa. Por interferência parcial do coreano ("fichamento muito tem"), há inversão na ordem de palavras. Quanto a "geografia," que precede "fichamento tem muito," parece-nos que houve omissão de "em" (= lugar onde). No segundo exemplo, S quer dizer "na sexta-feira da semana passada." Por interferência do coreano, há inversão na ordem e omissão das duas preposições "de" e "em."

Na 22ª gravação (29/03/90), a entrevistadora faz perguntas a S:

"mas elas ficam falando das outras pessoas da classe (S) é (E) dos professores? (S) não, só classe colegas né?"

Em "classe colegas" (= colegas de classe), há, novamente, interferência da L1, por meio de inversão de palavras e omissão da preposição.

Na 23ª gravação (18/04/90), S fala sobre a viagem que seus pais iam fazer:

"...sexta-feira aqui aqui vai partir e (...) voltar aqui segunda-feira."

S queria dizer "vai partir daqui (na) sexta-feira e voltar (para

cã) na segunda." Como vemos, na interlíngua de S, a ordem ainda é coreana (inversão de palavras e verbo no final da oração). A preposição "de" também foi omitida. Quanto a "voltar aqui segunda-feira," há dois pontos a ressaltar, ambos indicativos do processo, em constante desenvolvimento: a colocação do advérbio no fim da frase (Cf. "segunda-feira," que vem no início) e o traço semântico "direção com movimento," apesar de a preposição "para" ter sido omitida.

Na 24ª gravação (23/04/90), temos um trecho em que o conhecimento novo do português e o anterior do coreano se cruzam, quando o sujeito procura saber como se diz "sogra" em português:

"...porque ah (...) ce/ ela ela marido dele e mãe (E) aqui no Brasil ou na Coréia? (S) não não não marido dela de mãe (E) a mãe do marido dela. (S) hum hum a mãe do marido dela. (E) a sogra."

Nesse trecho, já analisado anteriormente, a expressão "marido dela de mãe" é consequência de interferência do coreano ("ela marido (de) mãe"). A preposição "de" vem entre parênteses porque, em coreano, poderia ser colocada em seu lugar uma partícula com sentido equivalente.

Na 27ª gravação (14/05/90), S, depois de explicar como tinha ido da sua casa ao Shopping Paulista (pegou metrô e depois o ônibus), a entrevistadora diz:

" (E) não precisa pegar ônibus (S) eu peguei. (E) Ou você pega ônibus ou pega metrô. (S) metrô depois."

Novamente, há inversão na ordem das palavras, por interferência do coreano. S ainda não adquiriu a locução prepositiva 'depois de', isto é, "depois do metrô."

Mais adiante, surge mais um caso de interferência. S comenta sobre a necessidade do ensino de química (da qual ela não gosta), argumentando que um dos objetivos da matéria seria o desenvolvimento da inteligência:

"e e cabeça desenvolvimento."

Nessa estrutura, nota-se a ordem inversa sem a preposição "de", resultado da interferência.

Na 29ª gravação (28/05/90), S, por não saber a palavra "cunhado," diz:

"é mas hum hum irmã dela irmã dela do marido né da ma/ marido como assim fala? (E) o cunhado."

No trecho acima, também analisado anteriormente, podemos notar que há mistura das duas línguas na ordem das palavras, mas a entrevistadora entende o que S quer dizer e fornece a palavra desconhecida.

Na 30ª gravação (05/06/90), S, mostrando à entrevistadora uma

pulseira que tinha ganho de uma amiga, diz:

"é minha amiga deu para mim é ouro né?"

Em coreano, se diz "esta pulseira é ouro" ou "é ouro-pulseira" e raramente "esta pulseira é feita do ouro." Em português, há duas opções: "é de ouro" e "é ouro." O primeiro significa "feito de ouro" e o segundo "[este metal aqui] é ouro." Este é um bom exemplo em que a interferência da L1 pode também ser interpretada como transferência positiva.

## CONCLUSÃO

Como mostramos no Capítulo II, a interferência se dá, em alguns casos esparsos, a nível lexical. A nível da sintaxe, ela perpassa todo o processo, isto é, os dez meses de gravação. A ordem canônica é, algumas vezes, invertida, ou seja, aparecem alguns casos em que o verbo aparece no final (como no coreano). A ordem de palavras, por outro lado, vem sempre invertida nas primeiras gravações. Em seguida, há algumas gravações em que o sujeito mistura a ordem das duas línguas. Os "acertos" (= a ordem de palavras do português) começam a aparecer depois de mais ou menos dois ou três meses de exposição à língua-alvo.

Quanto à preposição "de", nossa análise evidenciou:

(1) o aparecimento imediato em unidades lingüísticas fixas (nomes de cidades, ruas, países, etc.);

(2) omissão nos demais casos;

(3) alternância de "acertos" e "desvios" em casos onde a preposição tem sentido nocional;

(4) omissão onde a preposição tem função meramente sintática (gostar de, precisar de, etc.);

(5) casos esparsos, com "acerto," depois de "gostar";

(6) predominância de "acertos" onde a preposição aparece em várias acepções semânticas;

(7) predominância de "acertos" depois de "gostar" e em realizações semânticas mais comuns (posse, parentesco, matéria, especificação, etc.);

(8) extensão da regra:

A. Gostar + de > "ficar de (alguém)," "morar de (lugar)";



B. N + de + N (adjetivo): "loja de sorvete," "comida de coreano," etc.

Nossa hipótese é que outras preposições de alta frequência (como "em" e "a"), vão apresentar um desenvolvimento semelhante. Por isso, é necessário que o professor de português como L2 e L3, durante o processo de aquisição/aprendizagem de seus alunos, leve em conta que (1) o fato de não existirem preposições na L1 dos aprendizes dificulta o processo de aquisição/aprendizagem das preposições em geral; (2) como algumas preposições são mais frequentes que outras, as mais frequentes tendem a ser adquiridas primeiro; (3) o aprendiz passa por um processo sequencial, na aquisição de preposições, que vai desde a omissão (que pode durar alguns meses) até a aquisição "plena"; (4) durante o processo de aquisição de preposições, uma série de fatores co-ocorre, tais como: aquisição de outros constituintes, uso de estratégias de aprendizagem, interferência da L1, entre outros, inclusive a nível da comunicação.

Em decorrência disso, nossa postura quanto à avaliação é a de que somente a partir de mais ou menos dois meses de exposição à língua (para os aprendizes em imersão) e a partir do segundo semestre (para aqueles em não-imersão) é que os professores deveriam avaliar o uso de preposições a partir da produção oral e escrita de seus alunos. Além disso, os primeiros exercícios escritos sobre preposições deveriam lidar apenas com uma preposição ("de," por exemplo) e algumas de suas realizações semânticas. Ou seja, depois de apresentar as frases contextualizadas, o professor pediria aos alunos que explicassem o sentido da preposição em cada uma das frases.

Achamos que, depois que os alunos "compreendem" os diferentes valores semânticos, a aprendizagem/aquisição de preposições se torna mais significativa, o que pode acelerar o ritmo do processo. No entanto, essa hipótese precisa ser testada, o que ficará para uma outra oportunidade. Para efeito deste trabalho, consideramos satisfatórios os nossos resultados, mediante o que nos propusemos realizar inicialmente e esperamos que este trabalho sirva de subsídio para autores de livros de português para estrangeiros e para professores de português como L2 e L3.

BIBLIOGRAFIA

Allen, J. P. B. & Corder, S. Pit (eds.) *The Edinburgh Course in Applied Linguistics. vol. 2.* London: Oxford University Press, 1975.

Antonio, Waldemar Pedro. "Aspectos sintático e semântico das preposições portuguesas." Diss. de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1977.

Arai, Noriko. "Fluência na aquisição do português como língua estrangeira." Diss. de mestrado. São Paulo, PUC/SP, 1986.

Borba, Francisco da Silva. "Sistemas de preposições em português." Tese de Livre Docência. São Paulo, USP, 1971.

Brito, Maria Eliana Duarte-Alves de. "Transitividade e intransitividade: estudos dos elementos nominais básicos do verbo de português." Diss. de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1986.

Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching.* New Jersey. Prentice-Hall, 1980.

Cavalcanti, Francisco Tarcísio. "Complementos e adjuntos do nome regidos da preposição de." Diss. de mestrado, Rio de Janeiro, UFRJ, 1978.

Centola, Ritta de Cassia Araújo. "Estudo das ocorrências da preposição 'com'." Diss. de mestrado, São Paulo, PUC/SP, 1977.

Close, R. A. *Prepositions*. London: Longman, 1967.

Cook, V. J. "Universal Grammar and Second Language Learning," *Journal of Applied Linguistics*, 6, (1985), 2-18.

Cunha, Celso. *Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, UFRJ, 1984.

Dias, Maria Carmelita Padua. "Uma proposta de tratamento automático das locuções prepositivas no português." Diss. de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1984.

Ellis, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

Fernandes, Francisco. *Dicionário de regimes de substantivos e adjetivos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 1953.

----- *Dicionário de verbos e regimes*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 1953.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário de locuções da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

- Fries, Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1956.
- Gairns, Ruth & Redman, Stuart. *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Guimarães, Maria de Nazaré Serra Silva e. "Sintaxe das preposições: seu valor na estrutura sintagmática portuguesa." Diss. de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG, 1985.
- Guimarães, Marlene Silva Sardinha. "Os verbos de movimento e a transitividade." Diss. de Mestrado. São Paulo, PUC/SP, 1984.
- Karars, Josiene P. & Michel R. K. Blanc. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Reaton, J. E. *Prepositions and Adverbial Phrases*. London: Oxford University Press, 1968.
- Hoyos, Balbina Lorenzo Felício. "As estruturas verbais preposicionadas em espanhol e português." Tese de doutoramento, São Paulo, Unesp - Araraquara, 1984.
- Krashen, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon, 1983.

- Ladeira, José Dionísio. "Problemas de termos regidos pela preposição 'de'." Diss. de mestrado, Rio de Janeiro, 1977.
- Lado, Robert. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- McLaughlin, Barry. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold, 1987.
- Muñoz, Ximena C. Salas. "Segunda feira não é lunes: code switching no discurso relatado na fala de uma criança exposta a espanhol e português. Diss. de mestrado. Campinas, Unicamp, 1990.
- Odlin, Terence. *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Olívia, Madre. *Prática de Português: valores de preposições*. São Paulo: Jonzon, s. d.
- Pereira, Maria Cristina da Cunha. "Aspectos semânticos na aquisição de preposições por criança brasileira." Diss. de mestrado. São Paulo, PUC/SP, 1977.

Ribeiral, Nice Araújo. *Variações lingüística e aprendizagem de língua estrangeira: o caso das relativas*. Dissertação de mestrado, São Paulo, PUC/SP, 1989.

Rivers, Wilga Marie. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

Robinet, Betty Wallace & Schachter, Jacquelyn. *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1983.

Rodríguez, Sonia Veasey. "Preposições Espaço-temporais em Português e em Inglês: Análise Contrastiva." Tese de doutoramento, São Paulo, Unesp - Araraquara, 1973.

Silva, Euclides Carneiro da. *Dicionário de locuções de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Bloch, 1975.