



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**



**MARIA ALVANY BATISTA**

**A GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA  
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO SEMÂNTICO-DISCURSIVO DAS PREPOSIÇÕES**

**CAJAZEIRAS - PB  
2021**

**MARIA ALVANY BATISTA**

**A GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA  
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO SEMÂNTICO-DISCURSIVO DAS PREPOSIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração Linguagens e letramentos, linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: **Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa**

CAJAZEIRAS -PB  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

B333g Batista, Maria Alvany.

A gramática no livro didático de língua portuguesa: uma análise do comportamento semântico-discursivo das preposições / Maria Alvany Batista. - Cajazeiras, 2021.

124f.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)  
UFCG/CFP, 2021.

1. Língua portuguesa - ensino. 2. Gramática - ensino. 3. Livro didático. 4. Morfologia. 5. Preposição. 6. Proposta didático-metodológica. 7. Ensino fundamental. I. Barbosa, Maria Vanice Lacerda de Melo. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3(043.3)

**MARIA ALVANY BATISTA**

**A GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA  
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO SEMÂNTICO-DISCURSIVO DAS PREPOSIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração **Linguagens e letramento**, linha de pesquisa **Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes**, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**APROVADA EM 19-02-2021**

**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa  
(CFP/UFCG – **ORIENTADORA**)

**PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva  
(Membro Externo - UFERSA/DLCH)

**PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa  
(Membro interno - UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS)

---

Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais  
(SUPLENTE)

Ao meu esposo, pelo apoio e compreensão nos momentos mais difíceis do curso e nas minhas ausências.

Aos meus pais José Alves Batista e Alzenir Ferreira (*in memoriam*) por sua dedicação e zelo pelos meus estudos, possibilitaram-me esta conquista.

Aos meus irmãos, amigos, alunos e colegas de trabalho a minha eterna gratidão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

A minha família.

A Sonia, pelo companheirismo.

Aos colegas de trabalho pela compreensão e ajuda nos momentos em que precisei.

Aos colegas da turma VI do PROFLETRAS e aos colegas do grupo menor: Alana, Ceiça, Dalva, Raimundinha e Romero.

Aos amigos, que torcem pela minha felicidade não apenas neste momento.

Ao Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva e à Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais pelas pertinentes contribuições e observações que fizeram na fase de qualificação desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio e fomento à pesquisa.

De maneira especial, à Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda pela atenção e pela confiança em mim depositada.

A todos os professores e colegas do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* Cajazeiras -PB.

Aos membros da banca, pela dedicação de tempo à leitura desta pesquisa e pela valiosa presença no momento da defesa.

Aos conhecidos e, em particular, aos companheiros de viagens, que transformaram esta etapa da minha vida em tempo privilegiado de encontros presenciais e *on-line*.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito — por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia.

(ROSA, João Guimarães, *Grande sertões veredas*, p. 219)

## RESUMO

As discussões propostas neste trabalho surgem a partir da observação de como os conteúdos gramaticais são abordados no livro didático de português dos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente das preposições. Nesse nível de ensino, o trabalho com a gramática em sala de aula continua sendo um desafio diário para os professores, no que tange à categorização das palavras, ou seja, ao estudo das classes de palavras, uma vez que se faz necessário explorar os seguintes critérios: funcional, morfológico e semântico. O livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) é, ainda, uma forte presença em sala de aula e, na maioria das vezes, é tido e visto como o grande centralizador das atividades desenvolvidas nas aulas. Com base nessa observação e nos critérios de ensino da morfologia, esta pesquisa apresenta como objetivo geral analisar se o estudo sobre as preposições no livro didático está centrado na perspectiva metalinguística ou se é trabalhado de forma reflexiva, por meio de atividades epilinguísticas, em que se consideram os efeitos de sentido que esses elementos linguísticos produzem no ato da interlocução. Para tanto, ancoramo-nos teoricamente no estruturalismo, nas concepções de língua(gem) e de gramática, quando trazemos os estudos de Saussure (2012 [1916]), Câmara Jr (2015), Travaglia (2009, 2011, 2013), Possenti (1996) e Koch (2018). Para encaminhamentos e sugestões sobre o ensino de gramática – considerada parte integrante do conteúdo programático do livro didático de língua portuguesa – recorreremos ao Franchi (2006), Vieira e Brandão (2011). Trata-se de uma pesquisa documental de caráter descritivo e de abordagem qualitativa. O *corpus* da pesquisa são dois livros: o livro didático de Língua Portuguesa aprovado pelo PNLD 2020 *Tecendo linguagens: língua portuguesa*, de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo e, o segundo livro adotado por algumas escolas particulares, a nona edição do sétimo ano da coleção *Português linguagens* de Willian Cereja e Carolina Dias Vianna, publicado pela Editora Atual em 2018. A análise constatou no que concerne às práticas de ensino de gramática no LDLP: uma voltada para a intensa articulação entre os eixos da Gramática Normativa, privilegiando a explicitação de conceitos, classificações e subclassificações, em consonância com as regras da variedade padrão da língua portuguesa e a segunda proposta de trabalho que segue a linha de uma abordagem que parece comprometida em despertar no aluno o aprendizado sistematizado da língua de forma produtiva e operacional, por meio de atividades que favorecem as intenções comunicativas. A partir disso, propomos, aqui, encaminhamento por meio de sugestões de atividades de cunho linguístico, metalinguístico e epilinguístico, para ampliar o estudo da categoria gramatical preposição. Ressalte-se que a proposta didática-metodológica apresentada nesse trabalho tem o intuito de complementar, subsidiar o fazer pedagógico dos professores de Língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Ensino de gramática. Livro didático. Morfologia. Preposição. Proposta didático-metodológica



## ABSTRACT

The discussions proposed in this paper arise from the observation of how the teaching of certain grammatical contents are approached in the Portuguese Textbook of the final years of elementary school, more specifically of prepositions. At this level of teaching, working with grammar in the classroom continues a daily challenge for teachers, in relation to the categorization of words, that is, the study of word classes, since it is necessary to explore the following criteria: functional, morphological and semantic. The Portuguese Language Textbook is also a strong presence in the classroom and, in most cases, is seen as the great centralizer of the activities developed in classroom. Based on this observation and the teaching criteria of morphology, this research has as its general objective to analyze if the study of prepositions in the textbook is centered in the metalinguistic perspective or if it is worked in a reflexive way, through epilinguistic activities, considering the effects of meaning that these linguistic elements produce in the act of interlocution. Therefore, we based our research theoretically on structuralism, in the conceptions of language and grammar, bringing the studies of Saussure (2012 [1916]), Câmara Jr (2015), Travaglia (2009, 2011, 2013), Possenti (1996) and Koch (2018). For forwardings and suggestions on teaching grammar - considered an integral part of the syllabus of the Portuguese language textbook - we took as reference Franchi (2006), Vieira and Brandão (2011). It is a documentary research with a descriptive character and a qualitative approach. The *corpus* of the research consists of two books: the Portuguese Language textbook approved by the National textbook plan (PNLD 2020) *Tecendo linguagens: língua portuguesa*, by Tania Amaral Oliveira and Lucy Aparecida Melo Araújo and, the second book adopted by some private schools, the ninth edition of the seventh year of the collection titled *Português linguagens* by Willian Cereja and Carolina Dias Vianna, published by Editora Atual in 2018. The analysis took place through observation regarding the teaching practices of grammar of the Portuguese language textbook: one focused on the intense articulation between the axes of Normative Grammar, privileging the explanation of concepts, classifications and subclassifications, according to the rules of the standard variety of the Portuguese language and the second work proposal that follows the line of an approach that seems committed to awakening in the student the systematic learning of the language in a productive and operational way, through activities that favor communicative intentions. From that, we propose, here, forwarding through suggestions of linguistic, metalinguistic and epilinguistic activities, to expand the study of the grammatical category of preposition. It should be noted that the didactic-methodological proposal presented in this work is intended to complement, subsidize the pedagogical work of Portuguese Language teachers.

**Keywords:** Grammar teaching. Textbook. Morphology. Preposition. Didactic-methodological proposal.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AL:	Análise Linguística
BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
CLG:	Curso de Linguística Geral
DCRC:	Documento Curricular Referencial do Ceará
LD:	Livro Didático
LDLP:	Livro Didático de Língua Portuguesa
LDP:	Livro Didático de Português
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD:	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS:	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SPAECE:	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Tipos de gramáticas e definições .....	30
QUADRO 2: Critérios para categorização das palavras.....	37
QUADRO 3: Definições encontradas em gramáticas e livros didáticos .....	38
QUADRO 4: Proposta de classes de palavras com base nos critérios: funcional, mórfico e semântico .....	39
QUADRO 5: Conceitos de preposições compilados de material escolar.....	43
QUADRO 6: Seções, subseções e boxes do LD: <i>Tecendo linguagens: língua portuguesa</i> .....	55
QUADRO 7: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística.....	86

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Capa do livro <i>Tecendo linguagens: língua portuguesa</i> .....	53
FIGURA 2: Prática de leitura. Texto 1 – Artigo de opinião.....	59
FIGURA 3: Seção: Reflexão sobre o uso da língua.....	60
FIGURA 4: Seção: Reflexão sobre o uso da língua - resposta.....	61
FIGURA 5: Seção: Reflexão sobre o uso da língua – Quadro das preposições.....	62
FIGURA 6: : Seção: Reflexão sobre o uso da língua – Resposta 2 .....	63
FIGURA 7: Subseção: Aplicando conhecimentos .....	64
FIGURA 8: Capa do livro de Cereja e Vianna <i>Português linguagens</i> , 2018 .....	66
FIGURA 9: Abertura da Unidade 3 – Cidadania.....	67
FIGURA 10: Tópicos da Unidade 3.....	68
FIGURA 11: Seção: A língua em foco .....	69
FIGURA 12: Seção: Conceituando - <i>Português linguagens</i> .....	70
FIGURA 13: Seção: Conceituando – combinação e contração.....	71
FIGURA 14: Seção: Conceituando – Exercícios .....	72
FIGURA 15: Os valores semânticos das preposições .....	73
FIGURA 16: Semântica e discurso.....	74
FIGURA 16A: Semântica e discurso.....	75
FIGURA 17: Foto da <i>Caixinha prepositiva: artefatos em atividades</i> .....	82
FIGURAS 18: Foto da caixinha e as fichas.....	83
FIGURA 19: Ficha verde e ficha azul.....	87

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 ESTRUTURALISMO LINGUÍSTICO: PRINCÍPIOS E MÉTODOS.....</b>	<b>17</b>
2.1 O ESTRUTURALISMO: UMA ORIENTAÇÃO PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM.....	17
2.2 AS PROPOSTAS DE FERDINAND DE SAUSSURE.....	19
2.3 A LINGUAGEM COMO PRESSUPOSTO SOCIAL DA LÍNGUA.....	24
<b>3 GRAMÁTICA: DA ESTRUTURA SINTÁTICA AOS ASPECTOS SEMÂNTICOS.....</b>	<b>28</b>
3.1 CONCEITOS DE GRAMÁTICA.....	28
3.2 GRAMÁTICA: DIMENSÃO ESTRUTURAL E DIMENSÃO SEMÂNTICA.....	31
3.3 CATEGORIZAÇÃO: CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS.....	33
3.4 A CATEGORIA GRAMATICAL: PREPOSIÇÃO E SEU VALOR SEMÂNTICO.....	42
3.5 O ENSINO DE GRAMÁTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	44
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>49</b>
4.1 DESCRIÇÃO DO PERCURSO.....	49
<b>5 TRATAMENTO DAS PREPOSIÇÕES EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>53</b>
5.1 O LIVRO DIDÁTICO <i>TECENDO LINGUAGENS</i> E AS PREPOSIÇÕES.....	53
5.2 O LIVRO DIDÁTICO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i> E AS PREPOSIÇÕES.....	65
<b>6 AULA DE GRAMÁTICA: PROPOSTA PREPOSITIVA.....</b>	<b>77</b>
6.1 A DESCRIÇÃO DA CAIXINHA PREPOSITIVA: ARTEFATOS EM ATIVIDADE.....	81
6.2 AS FICHAS DA CAIXINHA.....	83
6.2.1 TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA CAIXINHA.....	84
6.2.2 AS PREPOSIÇÕES NA PROSA POÉTICA DE MONTEIRO LOBATO.....	84
6.2.3. ENSINO DE GRAMÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	85
6.2.4 UMA FICHA VERDE E UMA FICHA AZUL.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza das palavras é uma solenidade de amor.  
(Manoel de Barros, 2008)

Inúmeros são os estudos e reflexões voltados para o ensino e para a aprendizagem da língua materna. Com efeito, subjazem estudos nas áreas de linguagem e do ensino da Língua Portuguesa que buscam propor mudanças na prática escolar. Esses estudos e reflexões nos proporcionam subsídios para analisarmos a língua por diversos caminhos e, ao trilharmos pela *beleza das palavras* não desconsiderar nenhum dos aspectos ligados ao estudo e ao ensino que nos fazem refletir e compreender textos carregados de dizeres poéticos ou não como ocorre no trecho da supracitada epígrafe retirado da obra do poeta Manuel de Barros *Memórias inventadas*.

Um recorte pertinente a essas reflexões está ligado ao ensino da gramática, uma vez que tem se tornado um desafio para os professores e, porque não dizer, para os alunos. Mediante essa premissa, pergunta-se: Para que ensinar gramática na escola? Que gramática é mais adequada para termos uma aprendizagem significativa da língua portuguesa?

Diante do cenário de desafios que encontramos, hoje, no ambiente escolar, particularmente na sala de aula, em especial nas *aulas de português*, é notória essa busca por saídas (seria utópico dizer solução) que venham acalentar os profissionais que trabalham com o ensino da língua materna diante das práticas de linguagens contemporâneas imersas em uma sociedade multiletrada. Em que o fazer pedagógico do professor de português atrelado ao material didático norteador desse fazer, no caso o livro didático, precisa contemplar os quatro eixos que perpassam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: leitura/escuta, escrita, oralidade, análise linguística e semiótica. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o componente curricular Língua Portuguesa deve considerar o texto como o centro das práticas de linguagem e relacioná-lo aos seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades que contemplem os eixos (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) organizadores dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem aprendidas e/ou consolidadas nos anos finais do Ensino Fundamental.

No entanto, durante nossa prática docente, como professora de língua portuguesa na educação básica, mais especificamente nos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), percebemos que uma boa parte das horas/aulas destinadas ao ensino de português é centrado no estudo da gramática tradicional. Essa observação se deve a lamentações e/ou reclamações de alguns professores ao analisarem o material de divulgação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que ainda elegem como critério de escolha os aspectos gramaticais, ou seja, acredita-se, ainda, que a gramática equivale à língua, e não considera aquela com um dos componentes desta.

Depois de avaliado e aprovado pelo MEC o livro didático (doravante LD) é divulgado e disponibilizado para o grupo de professores e profissionais da secretaria de educação do município para ser analisado e escolhido, e assim passa a ser o instrumento pedagógico indispensável na realização do planejamento das aulas. O LD é apresentado para o professor como livro-roteiro para o seu fazer didático-pedagógico. No contexto escolar, essa ideia de exclusividade do LD adotado não é imposta ao professor que pode elaborar e/ou utilizar outro material, porém parece que a sociedade absorveu e disseminou a ideia de que o LD representa uma verdade absoluta e inquestionável, em que ele é entendido como fonte segura do conhecimento.

Diante desses fatos apresentados, interessamo-nos por um estudo/pesquisa centrado em como o livro didático de português tem abordado o ensino de gramática, com ênfase na preposição.

Há muitas críticas ao ensino de gramática, principalmente no Ensino Fundamental. E também não muito diferente no ensino médio. No entanto, percebemos que isso ocorre devido a inúmeros motivos, dentre os quais, a ausência de um ensino produtivo e operante que traga sentido prático e significativo. E, para que isso aconteça, é necessário que o professor proponha momentos de estudos linguísticos que aproximem o aprendizado às situações de uso da língua, não por meio de fixação de regras, muitas vezes sem valor semântico-discursivo.

A crença de que o ensino de português se confunde com o ensino de gramática é tão criticada, ridicularizada por não oportunizar ao aprendiz refletir sobre a língua e o desenvolvimento da competência comunicativa. Sabemos que qualquer indivíduo, a não ser que apresente algum problema de déficit de aprendizagem, consegue se expressar, se comunicar no seu idioma e o faz com maestria, todavia é necessário aprimorar essa competência por meio de estratégias/atividades de ensino; e esse recurso deveria ser função da escola, porém verifica-se

que nem sempre cumpre o seu papel de oferecer uma formação satisfatória e por conseguinte uma aprendizagem significativa.

Por esse viés, a partir dos problemas enfrentados pelos professores e alunos em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática em suas abordagens: Gramática Normativa, Gramática Descritiva, Gramática Teórica e Gramática de Uso, as inquietações de ensiná-la ou não de forma mais operacional nas aulas de Língua Portuguesa e a falta de sentido e da contextualização como são ministradas as aulas de gramática, principalmente no anos finais do Ensino Fundamental, conforme destacam os estudos de Franchi (2006), Antunes (2003,2014), Possenti (1996, 2011) e Travaglia (2009, 2011, 2013), dentre outros, pretendemos propor incrementos para o ensino dessa disciplina, mais especificamente no estudo da categoria gramatical das preposições, tendo como base a contextualização e o uso de atividades epilinguísticas.

Nessa perspectiva, recorreremos à linguística moderna e ao estruturalismo para contrapor os conhecimentos básicos teóricos imprescindíveis para o desenvolvimento da prática docente, no ensino da língua materna, e, na tentativa de auxiliar e de contribuir para a consecução desse trabalho, optamos em buscar aporte teórico nas ideias defendidas por Câmara Jr (2015), Costa (2008) no âmbito do estruturalismo e Ilari (2011), Martelota (2008) com seus estudos ligados ao funcionalismo e linguística do texto, os alicerces necessários à compreensão e o domínio da estrutura e do funcionamento da língua portuguesa, pré-requisito necessário ao exercício da profissão de professor de português.

Ademais, entendemos que na escola, principalmente pública, a presença do livro é muito forte em sala de aula e, em geral, é o único recurso didático impresso disponível para o professor e para o aluno. Às vezes, tido como o centralizador das atividades docentes e dos roteiros de estudos propostos nas aulas. ou seja, o livro didático é a principal ferramenta de apoio pedagógico. Talvez toda essa importância se deva ao pressuposto do LD prometer tudo pronto, detalhado, e assim basta ao professor apenas coordenar o processo. Destacamos que quando utilizado à risca, sem um complemento, pode vir a prejudicar o atendimento do objetivo primordial do ensino de língua que é, para nós, a expansão da competência comunicativa do aluno.

A partir dessa discussão, analisamos se o trabalho com determinado aspecto gramatical exposto pelo LD extrapola o campo metalinguístico, o qual toma a linguagem como objeto e constrói uma metalinguagem sistemática por meio de atividades que incluem a formulação de conceitos, definições, sistematizações, classificações, a partir de contribuições ou não de



especialistas ou se oferece ao aluno atividades oriundas do uso que explicitem a estrutura e o funcionamento da língua e, conseqüentemente perceba os efeitos de sentido dos elementos linguísticos escolhidos no ato da interlocução. Assim, procuramos estabelecer uma reflexão sobre o LDLP, no que concerne às propostas de ensino de gramática.

Foram essas, as motivações que nos impulsionaram a escolher a temática aqui apresentadas para desenvolver a pesquisa junto ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus Cajazeiras* na Paraíba.

Nesse caminho, o objetivo geral do presente trabalho consiste em: analisar se o tratamento didático conferido a categoria das preposições no livro didático está centrado na perspectiva metalinguística ou se é trabalhado de forma reflexiva, por meio de atividades epilinguísticas, em que se consideram os efeitos de sentido que esses elementos linguísticos produzem no ato da interlocução. Seguindo essa direção, os objetivos específicos da pesquisa consistem em: (i) Construir um arcabouço teórico metodológico, com ênfase no ensino de gramática na educação básica (ii) Evidenciar quais abordagens teórico-metodológicas, de acordo com este arcabouço, são sugeridas como as mais adequadas ao ensino da gramática nos anos finais do ensino fundamental; (iii) Examinar como o livro didático de língua portuguesa aborda a categoria gramatical preposição; (iv) Apresentar uma proposta de intervenção denominada *Caixinha prepositiva: artefatos em atividade*.

Concernente aos aspectos metodológicos desta pesquisa tomamos como diretrizes os estudos da Linguística moderna contrapondo-se ao estruturalismo linguístico e as bases legais a BNCC que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e medeiam o ensino da gramática – análise linguística/semiótica – especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

O percurso desta pesquisa apresenta o primeiro capítulo introdutório, o qual traz uma reflexão sobre o ensino da língua materna, as inquietações para o desenvolvimento deste trabalho, o objeto de estudo, os objetivos: geral e específicos, a metodologia, as partes que o compõem, bem como o aporte teórico da referida pesquisa.

O segundo capítulo discute, com base em estudos teóricos, o estruturalismo linguístico à luz do *Curso de linguística geral* de Ferdinand de Saussure (2012 [1916]) e estudiosos que discorreram sobre os escritos do linguista e suas propostas para o estudo da língua(gem), do estruturalismo como orientação para os estudos de linguagem e suas concepções.

Dando continuidade, o terceiro capítulo, embasado em estudos teóricos, discute as principais concepções de gramática, sua dimensão estrutural e semântica e um breve apanhado sobre os tipos de gramática e conceitos ancorados em textos basilares de Bechara (2014),

Travaglia (2009, 2013) e Castilho (2019). Trazemos nessa seção uma reflexão a respeito do ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa que deve trilhar por meio de atividades que articulem reflexões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

No quarto capítulo, abordamos o percurso metodológico desta pesquisa, em relação aos aspectos metodológicos, seguimos o seguinte caminho. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, em relação aos objetivos ela é descritiva e quanto aos procedimentos de coleta de dados e fonte de informação caracteriza-se como documental.

O quinto capítulo traz uma discussão sobre a categoria gramatical preposição e a presença ou não do valor semântico no material *corpus* da pesquisa. O *corpus* da pesquisa são dois livros: o livro didático de Língua Portuguesa aprovado pelo PNLD 2020 e adotado nos anos finais do Ensino Fundamental (7º ano), na E.E.F Padre Cristiano Coelho, Nova Olinda - CE, *Tecendo linguagens: língua portuguesa*, de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo e, o segundo livro adotado por algumas escolas particulares, a nona edição do sétimo ano da coleção *Português linguagens* de Willian Cereja e Carolina Dias Vianna, publicado pela Editora Atual em 2018.

No sexto capítulo, apresentamos uma proposta de complementação didático pedagógica das abordagens de conteúdo gramatical presente na matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente, no sétimo ano, a partir da adoção da prática do ensino de Gramática como atividade reflexiva, articulando atividades de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico.

Por fim, as considerações finais momento em que apresentamos algumas reflexões sobre a nossa pesquisa e a relevante importância do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS para a formação acadêmica do professor-pesquisador que leciona o componente curricular Língua Portuguesa na educação básica. Em seguida, apresentamos as referências utilizadas nesta pesquisa e arquivos que compõem os anexos.

## 2 ESTRUTURALISMO LINGUÍSTICO: PRINCÍPIOS E MÉTODOS

Neste capítulo, cumpre-nos fazer uma descrição da teoria escolhida para embasar esta dissertação, a partir da teoria do Estruturalismo. Temos como aporte teórico o livro *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure (2012), Câmara Jr (2015), Carvalho (2013), Martelotta (2008), Ilari (2012) e artigos publicados em *sites* e revistas da área. Visualizamos que as teorias estruturalistas representam o grande marco para o desenvolvimento das pesquisas da linguística moderna.

### 2.1 O ESTRUTURALISMO: UMA ORIENTAÇÃO PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Inspirado na linguística, o estruturalismo é uma corrente de pensamento nas ciências humanas que tem como objetivo interpretar sistemas específicos das diversas áreas do conhecimento. De acordo com Costa (2008), não há um conceito único para o termo estruturalismo. Faraco (1991, p. 196) diz que “costumamos reunir sob o nome de estruturalismo um conjunto de diferentes elaborações teóricas que compartilham uma concepção imanentista da linguagem verbal”. Diante dessas colocações podemos observar que o termo estruturalismo mesmo no campo da Linguística é impreciso porque “[...] se aplicou e se aplica, conforme as pessoas e os momentos, a escolas linguísticas bastante diferentes (DUBOIS, 1978, p.248). Não obstante, de um modo ou de outro, essas escolas têm em comum uma certa quantidade de concepções e métodos que implicam na definição de estrutura na linguística e que em maior ou menor grau, decorrem das ideias de Ferdinand de Saussure contidas no *Curso de linguística geral*.

Ao conceituar o termo estruturalismo Costa (2008, p.113) nega a existência de um conceito único, mas reconhece ser a língua “uma estrutura, ou sistema, e que é tarefa do linguista analisar a organização e o funcionamento dos seus elementos constituintes”. Para compreendermos o que é um sistema devemos considerar os três aspectos descritos por Martelotta (2008, p.54), o primeiro aspecto diz respeito a existência de um conjunto de elementos que se unem e formam unidades maiores, o segundo destaca que um elemento só tem sentido em relação a outros “o fato de que cada elemento só tem valor em relação a outros, organizam-se solidariamente em um todo, que deve sempre ter prioridade sobre as partes que contém” e o terceiro trata da existência de um conjunto de regras que organiza e estrutura os elementos maiores.

O precursor do estruturalismo, Ferdinand de Saussure, enfatizou a ideia de que a língua é um sistema. Por esse viés, podemos depreender, conforme os estudos basilares de Costa (2008) que a língua é formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constituindo, assim, uma organização, um sistema, uma estrutura.

Essa organização dos elementos se estrutura seguindo leis internas estabelecidas dentro do próprio sistema. Para Costa (2008, p. 114), o modelo estruturalista “apresenta a linguagem como um sistema articulado, [...] tal como no jogo de xadrez (analogia abundantemente utilizada por Saussure), o valor de cada peça não é determinado por sua materialidade, ele não existe em si mesmo, mas é instituído no valor do jogo.”

De acordo com Costa (2008, p. 115), entender a língua na abordagem estruturalista é reconhecer “a necessidade da análise da substância para que se possa formular hipóteses acerca do sistema a ela relacionado” e ressalta que a estrutura da língua deve ser descrita a partir de suas relações internas.

Ao estudar o Estruturalismo saussuriano depararmo-nos com um grupo de distinções teóricas, dentre as quais se incluem: língua e fala, sincronia e diacronia, significante e significado, sintagma, paradigma, entre outras.

Ao referenciar Saussure, Costa (2008) afirma que a língua corresponde ao lado social, à parte essencial da linguagem, constituída por um sistema gramatical, latente no cérebro de um grupo de pessoas pertencentes a uma mesma comunidade linguística, enquanto a fala constitui o uso individual do sistema que caracteriza a língua.

O método de investigação adotado pelos linguistas em suas pesquisas, tem como base a dicotomia saussuriana: diacronia e a sincronia. Segundo Costa (2008, p.117), “o estudo sincrônico de uma língua tem como finalidade a descrição de um determinado estado dessa língua em um determinado momento no tempo, o estudo diacrônico busca estabelecer uma comparação entre dois momentos da evolução histórica de uma determinada língua”.

No tocante a essa distinção, Costa (2008, p.117) cita a análise da *variação* entre o uso dos termos “ter” e “haver” como estudo de caráter sincrônico no português contemporâneo no Brasil, já que o vocábulo “variação” se refere à coexistência de duas ou mais formas em uma mesma época; como estudo de caráter diacrônico, é citada a análise da trajetória de mudança dos termos *pane*>*pãe*>”*pão*”, do latim ao português.

O estruturalismo saussuriano não aponta, apenas, as diferenças entre as duas formas de investigação: sincrônica e diacrônica, mas sobretudo registra a prioridade do estudo da primeira sobre a segunda, ou seja, para Saussure, segundo Costa (2008, p.118), “o linguista deve estudar

principalmente o sistema da língua, observando como se configuram as relações internas entre seus elementos em um determinado momento do tempo”.

Uma vez expostas as dicotomias saussurianas – língua e fala, sincronia e diacronia –, e ao referir-se à afirmação de Saussure de que a língua é um sistema de signos, parte-se para a abordagem do signo linguístico. Costa (2008, p. 118-119) afirma que o signo, por constituir a unidade do sistema linguístico, é formado por duas partes absolutamente inseparáveis: significante e significado.

Para Costa (2008, p. 119), “o significante, também denominado de imagem acústica”, deve ser identificado com a impressão psíquica desse som, enquanto o signo, também chamado de conceito, representa o sentido que é atribuído ao significante. Surge daí o entendimento de que o signo linguístico resulta da associação de uma imagem acústica com um conceito.

Assim, ao partir, mais uma vez, do pressuposto de que a língua é um sistema, buscamos compreender a forma como as unidades constitutivas desse sistema se relacionam umas com as outras. Ao descrever essas relações, abordamos a dicotomia saussuriana: sintagma e paradigma.

Relações sintagmáticas, segundo Costa (2008, p. 121), são as mantidas “entre dois ou mais termos” que estão presentes em um mesmo contexto sintático, enquanto as paradigmáticas dizem respeito à associação mental que se dá entre a unidade linguística que ocupa um determinado contexto e todas as outras unidades ausentes que poderiam substituí-la no mesmo contexto.

Ainda segundo Costa (2008, p. 121), as relações sintagmáticas e paradigmáticas ocorrem concomitantemente e o “que permite o funcionamento da língua é o sistema de valores constituído pelas associações, combinações e exclusões verificadas entre as unidades linguísticas”.

Em linhas gerais, “as ideias acima formuladas representam o alicerce da linguística estrutural e, ao mesmo tempo, fundam a linguística moderna” (COSTA. 2008, p. 122), em que, portanto, nesta ocasião, imprescindíveis para a execução do presente projeto.

## 2.2 AS PROPOSTAS DE FERDINAND DE SAUSSURE

O interesse por estudar os fatos da linguagem é muito antigo. Inicia-se pela tradição hindu e passa pelas escolas grega e romana, passeando pela Idade Média, pelo Renascimento até chegar ao século XIX (1979). Todavia, antes do *Curso de Linguística Geral* (2012 [1916]), os estudos dos fenômenos linguísticos, embora tenham sido importantes, tiveram motivações

externas à própria língua, pois acreditava-se que a língua pertencia ao passado, isto é, a descrição era histórica, diacrônica e os registros escritos eram considerados o ponto alto para o estudo do idioma.

Quando falamos em língua, concomitantemente pensamos na manifestação concreta de uma capacidade universal humana abstrata. Por isso, faz-se necessário este aporte teórico da linguística, considerada por alguns estudiosos como uma disciplina nova e que tem como objeto de estudo as línguas naturais. Surge, assim, a importância e a relevância de buscarmos subsídios em estudos realizados por Ferdinand de Saussure em 1907 a 1911 e que ficaram conhecidos mediante a vulgata do *Curso de linguística geral* (doravante CLG).

Alicerçado em estudos histórico-comparativos, realizados no século XIX, Saussure, em três cursos ministrados em Genebra entre 1907 e 1911, explicita suas ideias sobre língua e linguagem. Tais estudos passam a ter concepção científica porque, além de descreverem os fatos linguísticos, buscam uma explicação para sua ocorrência. Portanto, a importância de Ferdinand de Saussure deve-se ao fato de ter definido um objeto de estudos para a Linguística e suas ideias terem acarretado mudanças.

Saussure (2012 [1916], p.39) é responsável pelo desenho da linguística contemporânea em que o CLG molda a ciência da linguagem do século XX e defende a necessidade de haver uma ciência da linguagem. Mas essa ciência da linguagem, além de se definir como pensa prospectivamente Saussure, ela precisa apresentar, com clareza, qual o seu objeto de estudo. “Qual é o objeto, ao mesmo tempo integral e concreto, da Linguística? A questão é particularmente difícil”.

Assim, verificamos a presença genial dos estudos do linguista, ao defender esse objeto como coletivo, não individual, homogêneo, e nos apresenta o mundo da linguagem dividido em *langue* e *parole*. A *langue* se conceitua como o sistema inconsciente presente no cérebro de todos os indivíduos. Portanto, esse é o objeto de estudo da linguística e o objetivo do linguista implica em descrever esse sistema. De acordo com Saussure em (2012 [1916], p.39) “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”. Essa expressão no CLG causou enorme impacto na linguística contemporânea porque se percebe a língua como objeto de estudo científico. Coube ao linguista definir, a partir de que ângulo, de que ponto de vista ele iria estudar a linguagem. Então, a linguagem se mostra complexa e heteróclita, como afirma Saussure, e é no circuito da fala que devemos eleger a dimensão que é comum a todas as línguas. Heteróclito é algo constituído por elementos variados, pouco homogêneo. “Para achar, no conjunto da linguagem, a esfera que corresponde

à língua, é necessário colocarmo-nos diante do ato individual que permite reconstruir o circuito da fala” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 43).

Ao se apropriar da língua como objeto supremo da Linguística, Saussure (2012 [1916], p. 41) distingue claramente linguagem de língua: à primeira atribui um caráter multiforme e heteróclito, “cavaleiro de diferentes domínios”, ou seja, percorre os domínios físico, fisiológico e psíquico, além de pertencer ao social e ao individual – língua e fala. À segunda, atribui um aspecto convencional, de “algo adquirido”, por ser “ao mesmo tempo um produto social da faculdade nos indivíduos”

Para ele, a linguagem não se apreende; enquanto a língua, sim. Como sustentação inicial, o CLG propõe que a língua seja considerada a partir do circuito de fala, para o qual são exigidos, pelo menos, dois falantes. Nesse circuito, Saussure (2012 [1916]) observa três aspectos fundamentais: a) psíquico (associação da imagem acústica com o conceito); b) fisiológico (transmissão do resultado aos órgãos fonadores; ou audição); e c) físico (propagação das ondas sonoras de um indivíduo para outro). Há nele a ordem inversa para que o circuito continue sendo classificado e subdividido em: exterior e interior; psíquico e não psíquico; ativo e passivo (também chamados executivo e receptivo, respectivamente).

Carvalho (2013, p. 26) diz que “hoje meio século depois do seu desaparecimento, Saussure é estudado [...]”. A importância dos seus postulados para a Linguística moderna é considerado um divisor de águas no estudo científico da linguagem. Assim, a partir de Ferdinand de Saussure, o objeto de estudo de linguistas e de estudiosos da linguagem passa a ser a língua por si mesma.

Segundo Saussure (2012 [1916]), a língua é um sistema em que um elemento se define pela relação com outros elementos. Isto é, um determinado estado de uma língua, denominado sincrônico, é visto como um sistema de relações, sem preocupação com mudanças históricas. Verificamos que o Estruturalismo saussuriano não considera a fala como importante e adota como objeto de estudo a língua por ela mesma, pois a intenção era descrever os diversos sistemas linguísticos. Na prática, isso ocorre até hoje, uma vez que estudiosos da língua desenvolvem suas pesquisas e têm como ponto de partida as ideias saussurianas.

Saussure defendeu a linguagem como um módulo científico, filosófico. Sua postura sobre a língua proporcionou a outros pesquisadores meios de desenvolverem seus próprios métodos de estudo. No Curso de Linguística Geral (2012 [1916]), são apresentados os conceitos que sintetizam sua análise da língua: diacronia/sincronia; língua/fala; significante/significado e

paradigma/sintagma. A diacronia estuda as mudanças sofridas pela língua através do tempo, enquanto a sincronia estuda a língua em um determinado tempo.

Nos estudos basilares de Saussure (2012[1916], p. 45) a língua é um sistema supraindividual que os membros de uma comunidade utilizam como meio de comunicação e a fala “é um ato individual de vontade e inteligência [...]”. Para corroborar com esse pensamento, recorremos a Costa (2008, p. 116) que nos apresenta o seguinte axioma “[...] a língua é necessária para que a fala seja compreensível e para que o falante, conseqüentemente, possa vir a atingir os seus propósitos comunicativos [...], por isso não podem ser estudadas/analísadas como objetos independentes”. E que “[...] a língua só se estabelece a partir das manifestações concretas de cada ato linguístico efetivo.” O autor supracitado conclui afirmando que “a língua é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto da fala”.

A língua é um sistema, enquanto a fala é o uso desse sistema. O signo é a união do significante com o significado. Signos colocados em ordem formam uma relação sintagmática. Esta se baseia nos elementos que são combinados. As relações sintagmáticas e paradigmáticas ocorrem em todos os níveis da língua, isto é, dos sons, dos morfemas e das palavras. O pensamento de Saussure continua a despertar interesse, por contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua. De acordo com Carvalho (2013), os estudos de Saussure passaram a orientar, nortear os estudos linguísticos.

Para Milani (2016), Saussure definiu a Linguística como o estudo da língua, porque ela é passível de uma definição concreta. No entanto, a definição de língua esbarra em inúmeras dificuldades que acarretam diferentes pontos de vista, deixando o objeto de estudo sujeito a diversas possibilidades de estudo. “O estudo da linguagem comporta duas partes: uma, essencial, tem por objeto **a língua**; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, **a fala**” (SAUSSURE, 2016, p. 51 – grifo nosso).

O mundo saussuriano é dicotômico e o linguista que segue esses pressupostos deve prestar atenção na *langue* como um sistema psíquico, mental, depositado no cérebro dos indivíduos. Esse sistema é entendido com entidades compostas por duas faces, uma conceitual e outra da representação sonora. A primeira, chamada por Saussure de significado e a segunda de significante que está organizado sincronicamente no cérebro, ou seja, há um sistema simultâneo de signos que se opõe à dimensão diacrônica da linguagem.

E nesse viés a linguística busca os elementos contemporâneos sistêmicos, assim compreendemos a metáfora do jogo de xadrez apresentada no CLG e acreditamos que, na perspectiva de Saussure, a imagem do xadrez representa bem mais do que um mero exemplo.



Por meio dela, é apresentada uma visão imaterial de língua cuja base é composta por um complexo conjunto de relações. E é na famosa metáfora com a partida de xadrez que, sem dúvida, encontramos delineamentos da visão saussuriana de língua. Para Saussure (2012 [1916], p. 130), “de todas as comparações que se poderiam imaginar, a mais demonstrativa é a que se estabeleceria entre o jogo da língua e uma partida de xadrez”.

No jogo de xadrez há uma quantidade limitada de peças que funcionam de determinada maneira e estão em relação umas com as outras. Elas se definem não pelo que são, nem pelo material, mas pelas diferenças que apresentam entre si. Para Saussure, tudo no sistema das línguas é relacional, o que configura, assim, a grande revolução estruturalista, ou seja, o conceito de relação. Ao substituir, no jogo de xadrez, “as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema, mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a ‘gramática’ do jogo” (SAUSSURE, 2012, p.56). O valor das peças depende de sua posição no tabuleiro.

Toda palavra que possui um sentido é considerada um signo linguístico. Ex: “livro”. Quando se observa o signo “livro”, percebe-se que ele é a união de som (ou escrita) e conceito, ou seja, significante e significado, respectivamente. O signo apresenta duas características básicas:

- (i) **arbitrariedade:** uma das características do signo linguístico é o seu caráter arbitrário. Não existe uma razão para que um significante (plano de expressão) esteja associado a um significado (plano do conteúdo ou ideia). Isso explica o fato de que cada língua emprega significantes diferentes para um mesmo significado (conceito). Ex.: *mesa* (português); *table* (inglês);
- (ii) **linearidade:** os componentes que integram um determinado signo se apresentam um após o outro, tanto na fala como na escrita. É o eixo sintagmático.

Tais dicotomias saussurianas sistematizam os elementos essenciais para a definição da linguística como ciência. A dicotomia língua e fala define a língua como objeto da linguística; a dicotomia sincronia e diacronia define os estudos linguísticos ao se afastar da gramática histórica. A dicotomia significante e significado torna-se a base para os estudos semióticos.

Castelar de Carvalho (2013) procura esmiuçar essas dicotomias saussurianas de uma maneira mais clara e mais objetiva, do ponto de vista da escrita. O autor faz uso de seus conhecimentos sobre Ferdinand de Saussure e discorre sobre as dicotomias de maneira bastante didática, o que faz jus a sua obra, intitulada *Para Compreender Saussure*.

Para o autor, as dicotomias são, sobretudo, manifestações semânticas da língua, mesmo a semântica em si, como ciência, não ter sido o foco do pesquisador genebrino. Ainda nesse sentido, institui-se que as dicotomias formam um ponto de vista interessante quando se tem a língua como foco (CARVALHO, 2013).

Constatamos, pois que Ferdinand de Saussure (2012 [1916]) propunha a língua como um sistema, de maneira a considerar que os fenômenos linguísticos que analisava encontrava resposta em si mesmo, desconsiderava o contexto social e cultural maior. Diante dessa proposta de problematização da língua, o pesquisador apresentou as dicotomias – espécie de duplicidade semântica que alicerça os estudos do genebrino. Por meio de suas dicotomias, Ferdinand de Saussure influenciou várias vertentes dos estudos contemporâneos da linguagem, que se ramificaram em várias correntes de pesquisas no século XX e XXI.

Acreditamos que os estudos saussurianos são fundamentais para que possamos entender muitas correntes dos estudos linguísticos contemporâneos, uma vez que todos eles, de alguma maneira, partem da ideia estruturalista de Ferdinand de Saussure. Graças aos seus estudos a linguística adquiriu autonomia, objeto e método próprios. Seus conceitos serviram de base para o desenvolvimento do estruturalismo no século XX.

### 2.3 A LINGUAGEM COMO PRESSUPOSTO SOCIAL DA LÍNGUA

O homem sempre se preocupou em entender a linguagem porque ela se coloca “entre o homem e o mundo que o cerca como uma espécie de mapa que o orienta para a percepção das coisas e das relações entre as coisas” (AZEREDO, 2010, p. 16). O autor supracitado compara a linguagem a um mapa quando afirma que “a língua organiza o mundo como uma estrutura dotada de significado”.

Compreendemos que a língua é um sistema de signos simbólicos admitidos na intercomunicação social para comunicar, expressar ideias e sentimentos. Dessa forma sendo considerada um sistema, o seu funcionamento, de acordo com Saussure (2012 [1916]) assemelha-se a um jogo de xadrez em que os significantes (peças) não apresentam valor por si, todavia só adquirem valor linguístico ao se relacionarem com as demais peças/palavras do segmento.

A linguagem é uma habilidade única aos seres humanos. Saussure (2012 [1916]) apresenta o universo da linguagem a partir da língua que deve ser tomada como o eixo de todas

as manifestações da linguagem. Nessa afirmação, apresenta-se a distinção entre a tricotomia básica dos conceitos da linguística saussuriana: linguagem, língua e fala.

Saussure considerou a linguagem “heteróclita e multifacetada”, pois abarca vários domínios, por ser ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; concernente ao domínio individual e social. Para Milani (2016, p.61) a linguagem é também “multiforme porque assume todos os ângulos de manifestações simbólicas por meio dos signos”.

Já a língua é o produto social da capacidade de linguagem humana, por isso é considerada o objeto único nos estudos linguísticos. A língua se forma no interior da coletividade, logo passa a ser estabelecida e aceita por seus participantes. E é da necessidade de comunicação entre os indivíduos que nasce o acordo linguístico.

Na visão do linguista Saussure, a língua é um sistema supraindividual utilizado como meio de comunicação pelos membros de uma comunidade; desse modo corresponde à parte essencial da linguagem. Um sistema articulado gramaticalmente inserido no cérebro de um conjunto de indivíduos pertencentes à mesma comunidade linguística. E, assim, comprovamos seu caráter social.

No que se refere à fala, o autor recapitula que

A fala é, na construção do conjunto de elementos que compõem a organização linguística humana, o elemento final e material. O indivíduo possui a capacidade de linguagem, teve a oportunidade de aprender a língua de seu povo e, no contato com os outros indivíduos em sua coletividade, em seu grupo social, materializa esse conhecimento em forma de fala. A fala é a realização voluntária do conhecimento e da interação entre os indivíduos. [...] Tudo na organização linguística humana está na dependência da fala. Essa, ao mesmo tempo em que é regida pela língua, é o impulso libertador que força os mecanismos a serem sempre diferentes. Esse procedimento contínuo é que dá à língua uma forma coletiva. (MILANI, 2016, p. 68-69)

Nesse sentido, compreendemos que os indivíduos se falam porque estão inseridos em um ato coletivo, em que a individualidade não pode ser revelada pela linguagem, porque “a fala é um ato de vontade e de inteligência individual” (MILANI, p.69). O autor supracitado acrescenta que “Saussure não disse no curso e nem em nenhum outro lugar, mas o entendimento da individualidade requer mecanismos que não sejam sociais, como a língua” (MILANI, p.69).

A discussão proposta neste capítulo segue o viés de que “a língua é necessária enquanto organização sistêmica. É ela que permite que a fala seja inteligível e produza os efeitos comunicativos (MILANI, 2016, p. 69). E não pode ser confundida com a linguagem, ela é apenas uma parte dela. A fala, por sua vez, de acordo com Milani (2016, p.69) “é livre em

certas medidas e, por isso, faz a língua se atualizar, sendo necessária para que a língua se estabeleça e não morra”. O autor supracitado complementa essas reflexões ao afirmar que “de acordo com o CLG, o indivíduo molda dentro de si a língua por meio da fala. Esta é o agente que movimenta suas entranhas e leva até ele a língua. Juntas, língua e fala, são a capacidade de linguagem em movimento”.

Na intenção de delimitarmos nosso olhar no que tange à concepção de linguagem, buscamos subsídios teórico em Koch (2018, p. 7). De acordo com os estudos da autora a linguagem humana tem sido concebida, ao longo da História de maneiras diversas e sintetiza a linguagem como: (i) representação “espelho” do mundo e do pensamento; (ii) instrumento “ferramenta” de comunicação; (iii) forma, ou seja, “lugar” de ação ou construção de interação

A linguagem como expressão de pensamento, de acordo Koch (2018, p. 7), é sem dúvida a mais antiga das concepções e, é por meio dela que “o homem representa para si o mundo, através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (-refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo”.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se, segundo Perfeito (2005), na tradição gramatical grega perpassando pelos latinos, pela idade Média e pela Moderna, e somente no início do século XX é rompida quando os pressupostos estruturalistas defendidos por Ferdinand de Saussure (2012 [1916]) são figurados. Tal concepção preconiza que a expressão ocorre, primeiramente, no interior da mente do indivíduo e que a exteriorização acontece devido à capacidade do indivíduo de organizar a lógica do pensamento, por meio de uma linguagem articulada e organizada.

E é por meio desse modelo que a língua é, teoricamente, definida como um sistema de caráter abstrato, homogêneo, estável e imutável. Segundo estudos de Santos (2018) na concepção de linguagem como *Expressão do Pensamento*, a língua é compreendida como um construto individual, homogêneo e monológico, configurando “reflexos” do pensamento. O ato de comunicação não exerce nenhuma influência na linguagem, uma vez que desconsidera todas as circunstâncias que fazem parte da situação social em que o ato acontece. De acordo com Travaglia (2009, p.21), “a expressão se edifica no interior da mente e sua exteriorização funciona como uma espécie de tradução do pensamento”.

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, “a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações” (KOCH, 2018, p. 7). Nessa segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista

fora de seu contexto de utilização, fundamenta-se nos pressupostos do estruturalismo. Nesta concepção, a língua é um sistema de códigos que deve ser aprendido por seus falantes para que possam se comunicar.

Segundo Perfeito (2005), o aprendizado é necessário para que a mensagem seja transmitida de um emissor a um receptor. Essa forma de ver a língua está intrinsecamente relacionada às novas ideias propostas por Saussure (2012 [1916]), quando estabelece a dicotomia *langue x parole*, elegendo como objeto de estudo da linguística a *langue*, pois, conforme, aponta Perfeito (2005), a *langue* é constituída por subsistemas, que isolados da realidade levam a desconsiderar o contexto de uso da língua, visto que o estudo se baseia na análise das relações estabelecidas entre as partes que constituem a estrutura da língua.

E para Travaglia (2009, p. 22), nessa concepção, a língua “é vista como código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. Entendemos, assim, que são ideias que comungam e é também nessa concepção que está ligada a teoria da comunicação.

Por esse viés, discorremos sobre a terceira concepção que, para Koch,

é aquela que encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação* interindividual finalisticamente orientada: como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (2018, p. 7-8, grifos da autora).

A concepção da linguagem como meio de interação a situa como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais e, para Travaglia (2009, p.23), nessa concepção “o que o indivíduo faz, ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas, sim, realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor”. Assim, nessa concepção, a linguagem, seja ela escrita ou oral, processa-se por meio de enunciados que se materializam nas diversas situações de comunicação/interações.

Nesse sentido, compreendemos que esta última concepção de linguagem vem alterar a essência do ensino de língua, pois é a partir dela que a linguagem passa a ser vista como processo de interação, por não desconsiderar os diferentes sentidos que esta assume em diferentes situações sociocomunicativas. É de suma importância, no fazer pedagógico, mostrar como o professor entende a linguagem, pois é a partir dessa concepção que se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.

### 3 GRAMÁTICA: DA ESTRUTURA SINTÁTICA AOS ASPECTOS SEMÂNTICOS

Assim como Travaglia (2009), compreendemos que refletir sobre a concepção de língua e de gramática e os respectivos tipos desta, faz-se necessário para o ensino da gramática. Azeredo (2010, p.31) diz que qualquer que seja “a acepção em que se empregue o termo gramática, duas noções interligadas sempre estarão presentes: a de sistema e a de sincronia”. A gramática de uma língua é impreterivelmente “um sistema de unidades e de regras que as combinam em construções de extensão variável”. E para que essas unidades se associem na gramática da língua, é necessário que elas coexistam no tempo, isto é, que pertença à mesma sincronia.

#### 3.1 CONCEITOS DE GRAMÁTICA

Há inúmeras definições para o conceito de gramática, e o mais divulgado/apresentado com base no senso comum é o da gramática tradicional, que é vista como um conjunto de regras de “bem falar e escrever bem”, que prescreve o que é “correto e o que é ‘errado” em uma língua. No *Dicionário de linguagem e linguística*, encontramos o significado e/ou definição do vocábulo gramática

**gramática** (grammar) – As regras para construir palavras e sentenças numa língua particular, ou o ramo da linguística que estuda esse tema. Toda língua tem uma **gramática**: ou melhor, toda língua tem muita gramática. Língua faladas como o latim, o inglês, o chinês e o navaho diferem substancialmente em suas gramáticas, mas têm uma quantidade considerável de gramática. [...] O estudo linguístico da gramática costuma ser dividido em duas partes: a **morfologia**, ou estudo da estrutura das palavras, e a **sintaxe**, ou estudo da estrutura da sentença. Estudar a gramática é uma tradição veneranda: os indus, gregos e romanos na Antiguidade, e os chineses, árabes e judeus na Idade Média produziram importantes trabalhos gramaticais sobre suas línguas prediletas, e os gramáticos de Port Royal, na França do século XVII, já olhavam para a gramática de um ponto de vista universalista. [...] As maneiras de abordar o estudo da gramática são muitas e variadas. As abordagens anteriores ao século XX representam a gramática tradicional, ao passo que a maioria das abordagens utilizadas no século XX são variantes do **estruturalismo**. (TRASK, 2004, p. 126 – grifos do autor).

É comum procurarmos em dicionário o significado de uma palavra quando ela nos causa estranhamento ou divergências. No entanto, o caso não é esse, conscientes disso, buscamos o léxico como aporte teórico para situarmo-nos nas discussões sobre o arcabouço conceitual sobre

o termo em estudo. Evidentemente, trata-se de um conceito amplo, que permite depreender inúmeras acepções e que, conforme as concepções teóricas que o comportam, podem apresentar diferenças significativas.

O termo gramática, oriundo do grego *grammatikê*, significa “arte de ler e de escrever”. Isto posto, a história da gramática nasceu na Grécia de Platão e Aristóteles, na Grécia dos sofistas, compreendido com um período histórico de embates filosóficos e políticos em torno da manutenção do *status quo* da aristocracia grega.

Para Neves (2010, p.154), o termo gramática refere-se ao “conjunto de particularidades estruturais de uma língua, que permitem identificar as regularidades fonológicas, morfológicas e sintáticas e a representação destas particularidades”. Nesse caso, a gramática é responsável pela identificação das regularidades estruturais de uma língua e não pela prescrição de regras de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

Segundo Travaglia (2009, p. 24), “a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Uma segunda concepção apresentada também por Travaglia (2009, p. 27 -28) diz que gramática é “uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função”. E uma terceira concepção de gramática, apresentada pelo autor supracitado “é aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado”. Ou seja, a gramática é compreendida, nesse momento, como um conjunto das regras em que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao se comunicar.

No livro *O texto na sala de aula*, de Geraldi (2012), Sírio Possenti, no item *Gramática e política*, afirma:

1. No sentido mais comum, o termo *gramática* designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente” [...].
2. Gramática é um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um método [...].
3. A palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar. [...]. O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico (p. 47- 48).

No que se refere ao termo gramática, Bechara (2014, p. 19) diz que “o termo gramática é polissêmico” e para corroborar com esta afirmativa e fomentar esse pensamento recorreremos

a Castilho (2019, p. 42), que traz o conceito de língua em quatro direções para conceituar gramática: (i) a língua é um conjunto de produtos estruturados; (ii) a língua é um conjunto de processos estruturantes; (iii) a língua é um conjunto de produtos e de processos em mudança: gramática histórica; (iv) a língua é um conjunto de “usos bons”.

Respaldo em Bechara (2014), Travaglia (2009, 2013), Castilho (2019) apresentamos, a seguir, um quadro resumitivo sobre os tipos de gramática e definições sob a ótica de diferentes autores.

**QUADRO 1 – Tipos de gramática e definições**

AUTOR	TIPO DE GRAMÁTICA	DEFINIÇÃO
Bechara (2014)	1.Descritiva	1. É uma disciplina científica que registra e descreve um signo linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico)
	2.Normativa	2. Não é uma disciplina com finalidades científicas e sim pedagógica e recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.
	3. Geral	3. Denominada <i>de teoria gramatical</i> , de estudo dos fundamentos teóricos dos conceitos gramaticais. Esta gramática investiga o plano universal da linguagem e, por isso, não tem como objeto uma língua particular.
	4. Comparada	4. Estudo comparado de línguas pertencentes a um tronco ou “família” procedente de uma fonte comum primitiva, com vista a estabelecer os fatos manifestados pela relação de “parentesco”.
	5. Histórica	5. Estudo diacrônico de um só sistema idealmente homogêneo.
Travaglia (2009, 2013)	1. Normativa	1. Estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua [,,] é uma espécie de lei que regula o uso da língua de uma sociedade.
	2. Descritiva	2. É a que descreve e registra para determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos.
	3. Internalizada	3. É o mecanismo da língua que está em nossa mente e que nos permite usar a língua em situação de interação comunicativa. (2013, p.32)
	4. Implícita	4. Possibilita o uso automático da língua, está diretamente relacionada com o que se chama no ensino de gramática, ao trabalho escolar com a gramática, <i>de gramática de uso</i> .
	5.Explicita/teórica	5. É representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicar sua estrutura, constituição e funcionamento.
	6. Reflexiva	6. É a gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua.



	7. Contrastiva/ transferencial	7. É a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperadas na outra. Usada no ensino de línguas.
	8. Geral	8. É a que compara o maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realiza.
	9. Universal	9. De base comparativa descreve, classifica e investiga quais características linguísticas são comuns a todas as línguas do mundo.
	10. Histórica	10. É a que estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe os fatos desde o seu aparecimento até o momento atual.
	11. Comparada	11. É a que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns.
Castilho (2019)	1. Descritiva	1. Interpreta a língua como uma estrutura homogênea composta por signos, os quais são identificados pelos contrastes que estabelecemos entre eles; distribui os signos por unidades organizadas em níveis hierárquicos: fonológicos, morfológicos e gramaticais.
	2. Funcionalista/ Cognitivista	2. Não é um conjunto de regras rígidas que devem ser adotadas para produzir sentenças gramaticais. As categorias gramaticais não são discretas, pois a mudança gramatical é mais previsível do que se pensa, já que a gramática é moldada pelo discurso.
	3. Histórica	3. Estuda a origem e o desenvolvimento de uma língua através de unidades isoladas.
	4. Prescritiva/ Normativa	4 Também conhecida como Gramática Escolar, preocupa-se com a variedade culta da língua, a norma padrão, caracterizada como um conjunto de “usos bons”.

**Fonte:** Elaborado com base em: BECHARA (2014), TRAVAGLIA (2009, 2013), CASTILHO (2019)

De acordo com o quadro 01, identificamos que, em relação aos tipos de gramáticas, podemos perceber que Bechara (2014) apresenta cinco tipos: a descritiva, a normativa, a geral, a comparativa e a histórica. Travaglia (2009, 2013), além dessas cinco apontadas por Bechara (2014), acrescenta mais seis tipos: a internalizada, a implícita, a explícita, a reflexiva, a contrastiva e a universal. Já Castilho (2019) apresenta apenas quatro tipos: a descritiva, a funcionalista, a histórica e a prescritiva/normativa.

### 3.2 GRAMÁTICA: DIMENSÃO ESTRUTURAL E DIMENSÃO SEMÂNTICA

Vários são os conceitos e definições para o termo e/ou palavra *gramática* como: conjunto de regras a serem seguidas; conjunto de leis que regem a estruturação sintática e semântica dos enunciados produzidos pelos falantes; conjunto de regras que o falante de fato

aprendeu e emprega nas mais diversas situações de comunicação. Gramática é *conhecimento* que todo falante tem da sua língua materna; é o conhecimento que usamos inconscientemente “sem pensar”. Além disso o termo gramática pode ser usado para designar o funcionamento da própria língua, que é o objeto a ser descrito pelo cientista e também é vista com a finalidade de regulamentar e orientar o uso da língua. E sendo a língua um sistema tríplice porque é estruturada por meio de um sistema de formas (mórfico), um sistema de frases (sintático) e um sistema de sons (fônico), tradicionalmente, a Gramática divide-se em: morfologia – parte que abrange o sistema mórfico ou estudo das palavras ou parte das palavras que constituem o vocabulário da língua; sintaxe – abrange o sistema sintático; fonologia/fonética – focaliza o sistema fônico.

Os estudiosos da linguagem, desde a Antiguidade Clássica, vêm sugerindo interpretações em relação ao funcionamento das línguas, bem como propostas de sistematização apoiadas nessas interpretações são apresentadas. No entanto, no decorrer desses estudos linguísticos, segundo Martellota (2013, p. 44), “essas interpretações foram sendo aperfeiçoadas, abandonadas e até mesmo retomadas em função de novas descobertas científicas”. Para o autor supracitado o conjunto dessas interpretações e descrição acerca do funcionamento da língua recebe o nome de *gramática*. A palavra gramática pode ser usada para designar o funcionamento da própria língua e também para designar os estudos que buscam descrever os elementos que compõem uma língua e suas restrições e combinações.

Neste tópico, fundamentamos também nossas definições de gramática nos estudos realizados por Antunes (2007, p.25) que contribuem significativamente para a formação do profissional/professor de português com estudos teóricos sobre o trabalho com a gramática em sala de aula, o ensino de língua na escola e aponta, por meio do conhecimento científico linguístico, que “ir além da gramática implica também ir além da nomenclatura”. Antunes (2007, p.25) afirma que a gramática é uma área de muitos conflitos, equívocos, crenças ingênuas e que “normalmente quando as pessoas falam em gramática, descobrem que podem estar falando não de uma coisa só, mas de coisas bem diferentes”. E diante da importância no que concerne à gramática, a maioria dos problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de língua se deve ao uso e/ou não da gramática no processo de ensino que, de acordo com Travaglia (2011, p. 15), faz-se necessário compreender “a gramática não como teoria linguística, mas como o **conjunto de conhecimentos linguísticos** que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa [...]”. (grifos do autor).

Travaglia (2011) ressalta que o ensino de língua precisa ter como premissa o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo falante. Para desenvolver essa competência, é necessário usufruir de vários recursos da língua, adequando-a às situações de interação comunicativa. Assim, depreende-se que a língua existe para produzir significados e promover a interação e organiza-se por meio de sua gramática. Portanto, o estudo dela faz parte do processo de ensino e aprendizagem do uso da língua. No entanto, vale salientar que tal estudo não deve priorizar apenas a questão de certo e de errado, mas que seja um estudo que compreenda que a língua “é um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem repercussão na vida de todas as pessoas” (ANTUNES, 2007, p.21).

Com o aporte teórico fundamentado nos estudos de Antunes (2007, p.22) elencamos as definições de gramática apresentadas pela autora: a) gramática como “regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em gramática do português”. Ou seja, é o saber linguístico que todo falante de uma língua possui intuitivamente – gramática internalizada. b) gramática normativa: “regras que definem o funcionamento da norma culta”. c) “uma perspectiva de estudo, como em: ‘gramática gerativa’, ‘a gramática estruturalista’ [...]”, refere-se à abordagem histórica de uma tendência. d) Pode se tratar, também, “de uma disciplina escolar, como em ‘aulas de gramática’”. Tempos de aula destinados ao ensino e aprendizagem da estrutura da língua. e) E, ainda, pode remeter ao conceito “de um livro, como em: ‘a gramática de Celso Cunha’”. É o compêndio sobre a língua que pode ser tanto descritivo como normativo (prescritivo), dependendo da perspectiva do autor.

Um equívoco muito comum na conceituação de gramática ocorre ao compará-la à língua, como se fossem sinônimos. Ao alargarmos nosso campo de estudo, compreendemos que nenhuma língua se mantém parada, estática, a não ser as línguas mortas. Por ser a língua um fato social que sofre mutações com o passar do tempo, evolui, e esta evolução acarreta mudança linguística. Portanto, é necessário considerar em uma língua não só sua gramática e/ou gramáticas, mas também a forma como as unidades de significado são estruturadas, assim como o sistema semântico.

### 3.3 CATEGORIZAÇÃO: CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS

Retornemos à polissemia da palavra “gramática” que, de acordo com Leite (2014, p. 115) “se a gramática é dinâmica, necessariamente será inventiva e/ou inovadora. Mas o que faz esse instrumento, que é conhecido como tradicional, conservador, estático, ser a *contrário*

*sensu*, dinâmico, inventivo e inovador?” Corroborando para esse questionamento, discorremos que Franchi (1987, p.39) responde quando afirma que gramática é um “conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação”.

É nessa dinamicidade do termo gramática que é estudada e discutida por inúmeros teóricos e estudiosos, adentramos, gramaticalmente falando, em um bloco da organização da gramática, aqui definida de acordo com Castilho (2019, p. 138) como “um sistema linguístico constituindo por estruturas cristalizadas ou em processo de cristalização, dispostas em três subsistemas” e esses subsistemas compreendem a fonologia, a morfologia e a sintaxe. O subsistema denominado morfologia (*morphology*) palavra oriunda do grego transliterado “*morphé*” que significa forma e “*logia*” ligada ao estudo. Morfologia: “a estrutura da palavra, ou o ramo da linguística que estuda esse assunto. As palavras têm tipicamente uma estrutura interna e, em particular, são constituídas por unidades menores chamadas morfemas” (TRASK, 2024, p. 199).

A morfologia é a parte da gramática que estuda a palavra do ponto de vista de sua forma, e tem por objetivos: identificar, na estrutura da palavra, os morfemas que a constituem; reconhecer o processo de formação que dá origem a essa palavra; determinar a classe gramatical – também chamada de classe morfológica – da palavra e estudar suas possíveis variações de forma, habitualmente chamada por flexões.

Antes de discorrermos sobre classe gramatical ou classe de palavra, citamos Azevedo (2010, p. 69) que conceitua o termo palavras como “um termo geral, que adotamos para dar nome à unidade mínima autônoma dotada de significado e que vem registrada em ordem alfabética nos dicionários. Existem **palavras lexicais** [...] e **palavras gramaticais**” (grifos do autor).

Do ponto de vista da morfologia, a palavra é uma construção que se estrutura de maneira específica por meio de seus elementos formativos em uma ordem fixa, e que não permitem mudança de posição ou interferência de outros elementos. Diante do exposto até aqui, compreendemos que a morfologia é a parte da gramática da língua que se encarrega dos morfemas e suas classificações, assim como das regras que as ordenam na construção da palavra.

Reconhecemos que cada área do conhecimento, cada ciência e até mesmo de cada componente curricular – disciplina tem seu conjunto de termos e/ou expressões para se referir ao seu objeto de estudo. Desta forma, a atividade de nomear, classificar, de dar nomes às coisas,

é “uma atividade constitutiva da relação entre o homem e o mundo, e, simbolicamente, esteve presente desde a inauguração dessas relações, quando “o homem foi chamado a dar nomes às coisas” (ANTUNES, 2007, p. 77). E no que concerne ao campo de estudo da língua, esse ato de nomear, classificar faz-se presente.

Antunes (2007, p.78) comenta que “as nomenclaturas gramaticais, como o próprio nome indica, dizem respeito aos nomes que as unidades da gramática têm. Funciona como rótulos, como expressões de designação, para que a gente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes [...]”

Já na visão de Ilari e Basso (2011, p. 108), “o estudo das classes de palavras nasce da constatação de que há em toda a língua conjuntos numerosos de palavras que possuem as mesmas propriedades morfológicas e sintáticas e, portanto, podem ser descritas da mesma maneira”, Possenti (2011) brinca ao dizer que “provavelmente, há mais terminologia nas ciências biológicas que na gramática. E a morfologia das plantas talvez seja mais complexa que a das línguas” (POSSENTI, 2011. p. 21), concordando com Perini (1991, p. 74), quando afirma que “o objetivo da separação das palavras em classes é permitir a descrição econômica e coerente de seu comportamento gramatical”, facilitando, dessa forma o trabalho de descrição da língua pelo estudioso, pesquisador e/ou gramático. Os nomes e/ou as nomenclaturas, de modo geral, facilitam e ampliam a possibilidade de um entendimento mais coerente, condizente com o contexto de produção em relação à situação de comunicação, porque possibilitam que as unidades ou funções da língua sejam designadas pelos seus respectivos nomes.

Maia (2006, p. 83) diz que “nenhum falante se expressaria com uma frase contendo apenas preposições, por exemplo: ‘de para sem em com’, ou apenas substantivos: ‘casa mesa porta gente rua’. Tais frases seriam agramaticais, isto é, não poderiam ser geradas pela faculdade humana da linguagem”. Pois, quando nos comunicamos por meio da fala e/ou escrita, reunimos nas frases, palavras pertencentes às diversas categorias gramaticais, tais como substantivo, verbo, adjetivo, preposição, artigo etc. Os falantes de uma língua, mesmo aqueles não escolarizados têm o conhecimento de que as palavras pertencem a grupos distintos e as reúnem de forma adequada em suas frases.

Dessa forma compreendemos, portanto, que para formar frases bem estruturadas e claras escolhemos palavras de diferentes classes gramaticais. E compreendemos também, que todos os falantes de uma língua têm este conhecimento implícito, isto é, fazem escolhas de palavras de diferentes classes para formar frases; apenas aqueles que frequentaram a escola ou que

estudaram conscientemente a gramática, possuem o conhecimento explícito sobre cada uma dessas classes gramaticais, segundo o autor supracitado.

No entanto, as palavras podem ser classificadas de diversas maneiras, por isso nem sempre é simples definir a que família, classe e/ou categoria gramatical pertence uma palavra. O estudo das classes de palavras faz parte dos estudos gramaticais, estudo esse realizado, justamente, pela morfologia. A morfologia distribui as palavras em grupos com base nas formas que assumem, nas funções que exercem e, eventualmente, no sentido que expressam e, dessa forma, constitui um referencial para os estudos gramaticais.

O estudo das palavras e sua classificação surgem desde a Grécia Antiga. Platão, filósofo que viveu no século IV a.C, deteve-se ao estudo do discurso e se atribui a ele a distinção entre nomes e verbos os quais denotam a relação entre agente e ação. Seguindo os passos do mestre, seu discípulo Aristóteles acrescentou a essas duas classes a categoria das conjunções – que abrangeriam a conjunção, o pronome, o artigo e, provavelmente, a preposição.

Desde a Antiguidade, surgiram e alicerçaram a base para as dez classes de palavras definidas e reconhecidas, atualmente, pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) de acordo com Pinilla (2018), essa “nomenclatura oficial brasileira, datada de 1958, tem servido de apoio à terminologia empregada pelas gramáticas normativas”.

Podemos dizer que as classes se mantiveram, em parte, dentro do esquema que segundo Azevedo (2014, p. 73) são tradicionalmente definidas como as classes das palavras de acordo com suas propriedades semânticas, morfológicas e sintáticas. “Essa variação de critérios é inevitável, porque estamos lidando com entidades heterogêneas que, em comum, praticamente só tem o rótulo de ‘palavra’”. Segundo esses critérios são dez as classes de palavras de nossas gramáticas tradicionais: substantivos, adjetivo, verbo, pronome, numeral, artigo, conjunção, preposição, advérbio e interjeição.

O que chamamos de classe de palavras corresponde a uma categorização específica, a partir de critérios lexicais ou gramaticais. Outro ponto apresentado por Perini (2010, p. 290) é confusão entre classe e função “o problema se manifesta, com frequência, em afirmações de que elementos de determinada classe “funcionam” como se pertencessem a outra classe em determinado contexto”.

Segundo Perini (2010, p.290), as funções se definem no contexto em que ocorrem, enquanto as classes se definem fora do contexto: “Uma classe se caracteriza pelo potencial funcional das palavras que a formam, ou seja, pelo que as palavras podem ser [...]. Uma palavra

que esteja, em determinado contexto ocupando uma dessas funções continua podendo ocupar outras”.

Pinilla (2018, p.172) discorre que, mesmo que haja diferença entre os conceitos de classe e função, faz-se necessário empregar os critérios funcionais e afirma que há “entre os autores de gramáticas e de livros didáticos, uma concordância de que é importante considerar as palavras em seus aspectos (morfológico, funcional e semântico)”. Para tanto é preciso entrar num consenso quanto à importância de considerar os aspectos morfológico, funcional e semântico para a definição das palavras.

### QUADRO 2 – Critérios para categorização das palavras

Critérios	Segundo Marcus Maia (2006)
Semântico	Define a categoria pelo conteúdo ou natureza dos itens que a compõe, em termos de substância (coisa), qualidade (atributo) ou fenômeno (ação, estado). O significado é o principal fator para se decidir que uma palavra pertence a uma classe.
Funcional	Define a categoria em termos da função que desempenha na oração, verificando suas possibilidades distribucionais ou combinatórias. A posição da palavra na frase e/ou o seu papel em relação a outras palavras é o principal fator para se decidir que uma palavra pertence a uma classe.
Morfológico	Define a categoria com base em propriedades da forma dos vocábulos que a compõem, tais como suas flexões. As variações de forma da palavra é o principal fator para se decidir que uma palavra pertence a uma classe.

Fonte: MAIA (2006, p. 85 -86)

No intento de enriquecer a discussão sobre os critérios utilizados pelas gramáticas tradicionais para classificar as palavras nas dez classes de palavras: substantivo, artigo, adjetivo, pronome, numeral, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição, recorremos a Maia (2006), que apresenta, de forma concisa, como mostra o quadro 2 os três critérios para categorização das palavras. O semântico que define a categorização da palavra levando em consideração o significado; o funcional, a categorização leva em consideração a posição da palavra na frase e/ou seu papel em relação a outras palavras e critério morfológico a categorização tem com fator principal as variações de forma da palavra.

No quadro seguinte, Pinilla (2018, p.172) traz um recorte com definições retiradas de livros didáticos e de algumas gramáticas, adotados em unidades de ensino. A autora apresenta por meio das definições que critérios da categorização ficam mais evidentes. “[...] em geral, a definição de cada classe não leva em conta os mesmos critérios, o que resulta em definições confusas, privilegiando ora um, ora outro. [...] a classificação se apoia basicamente no critério semântico, complementado às vezes pelo critério morfológico”. Ao analisar as definições das categorias gramaticais presentes nos materiais didáticos podemos observar que critério é mais

abordado. Vejamos, por exemplo, que nas definições das categorias substantivo e numeral destaca-se o critério semântico

**QUADRO 3 – Definições encontradas em gramáticas e livros didáticos**

Substantivo	É o nome de todos os seres (critério semântico) que existem ou que imaginamos existir.
Adjetivo	É toda e qualquer palavra que, junto de um substantivo (critério funcional), indica uma qualidade, estado, defeito ou condição (critério semântico).
Advérbio	É a palavra invariável (critério morfológico) que modifica essencialmente o verbo (critério funcional) exprimindo uma circunstância (tempo, modo, lugar etc.) (critério semântico).
Verbo	É a palavra que pode sofrer as flexões de tempo, pessoa, número e modo (critério morfológico). [...] é a palavra que pode ser conjugada; indica essencialmente um desenvolvimento, um processo (ação, estado ou fenômeno) (critério semântico).
Artigo	É a palavra que antecede o substantivo (critério funcional) e indica o seu gênero e número (critério morfológico), individualizando-o ou generalizando-o (critério semântico).
Pronome	A palavra que substitui ou acompanha um substantivo (nome) (critério funcional) em relação às pessoas do discurso (critério morfossemântico).
Numeral	É a palavra que dá ideia de número (critério semântico).
Preposição	É a palavra invariável (critério morfológico) que liga duas outras palavras entre si (critério funcional), estabelecendo entre elas certas relações (critério semântico).
Conjunção	É a palavra invariável (critério morfológico) que liga orações, ou, ainda, termos de uma mesma função sintática (critério funcional).
Interjeição	É a palavra invariável (critério morfológico) que exprime emoção ou sentimento repentino (critério semântico).

**Fonte:** PINILLA (2018, p.172)

Podemos perceber que o quadro 3 apresenta, além dos conceitos, das definições - que ainda, hoje, agradam muitos professores – traz destacado que critério ou critérios se faz ou fazem presentes na classificação. Pinilla (2018, p.173) comenta que “algumas definições consideram os aspectos funcional, morfológico e semântico; outras limitam-se a um ou dois critérios”. E complementa, ao exemplificar o caso do substantivo e do numeral que são definidos apenas com base no critério semântico, enquanto o advérbio e o artigo são conceituados dentro dos critérios; morfológico, funcional e semântico. E para concluir essa análise, a autora supracitada apresenta um comentário em relação à interjeição: “Quanto à interjeição, embora reconheçam que sejam frases implícitas e não expressam função na oração, os autores a definem como palavra invariável que exprime sentimento” (PINILLA, 2018, p. 173).

O quadro 4, também fundamentado no trabalho de Pinilla (2018) que tem como base um estudo das classes de palavras para o material didático destinado ao ensino médio.



**QUADRO 4 – Proposta de classes de palavras com base nos critérios: funcional, mórfico e semântico**

Classe / Critério	Funcional (função ou papel na oração)	Mórfico (caracterização da estrutura da palavra)	Semântico (modo de significação extralinguísticos e intralinguístico)
Substantivo	Palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado.	Palavra formada por morfemas lexical <sup>1</sup> (base de significação) e morfemas gramaticais.	Palavra designa ou seres ou objetos reais ou imaginários.
Adjetivo	Palavra que funciona como especificador do núcleo de uma expressão (ao qual atribui um estado ou qualidade).	Palavra formada por morfemas lexical (base de significação) e morfemas gramaticais.	Palavra que especifica e caracteriza seres animados, reais ou imaginários, atribuindo –lhes estados ou qualidades
Pronome	Palavra que substitui o núcleo ou funciona como termo determinante do núcleo de uma expressão.	Palavra formada unicamente por morfemas gramaticais.	Palavra que serve para designar as pessoas ou coisas, indicando-as (não nomeia as pessoas ou coisas nem as qualidades, ações, estados, qualidades etc.). Pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos.
Artigo	Palavra que funciona como termo determinante do núcleo de uma expressão.	Palavra formada unicamente por morfema gramatical <sup>2</sup> (palavra variável em gênero e número)	Palavra que define ou indefine o substantivo a que se refere (definido, indefinido).
Numeral	Palavra que funciona como especificador do núcleo de uma expressão ou como substituto desse mesmo núcleo (numeral: substantivo, adjetivo).	Palavras formada unicamente por morfema gramatical	Palavra que indica a quantidade dos seres, sua ordenação ou proporção (cardinal, ordinal, múltiplo, fracionário, coletivo)
Verbo	Palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado.	Palavra formada por morfema lexical (base de significação) e morfema gramatical.	Palavra que especifica a significação de um processo verbal.
Advérbio	Palavra que funciona basicamente como	Advérbios formados por morfema lexical mais morfema	Palavra que especifica a significação de um processo verbal.

<sup>1</sup> Azevedo (2010, p. 70) define morfema lexical -135. “O *morfema lexical*, também conhecido como **radical**, é o que serve de base à estrutura da palavra e que por isso, às vezes é seu único elemento: *mar*, *marinho*; *capuz*, *encapuzar*; *feliz*, *felicidade*. ”

<sup>2</sup> Morfema gramatical definido por Azevedo (2010, p. 70) – 136 “Morfemas gramaticais. Assim se chamam os morfemas que se anexam ao morfema lexical. Podem ser de três tipos: afixos ou morfemas derivacionais, vogais temáticas, e desinências ou morfemas flexionais. ”

	determinante de um processo verbal.	gramatical. Advérbios formados apenas por morfema gramatical.	
Conectivos (preposição e interjeição)	Palavra gramatical que funciona como elemento de ligação (conexão) entre palavras ou orações. Divisão dos conectivos: preposições e conjunções.	Palavra formada apenas por morfema gramatical.	Palavra que relaciona palavras e orações, e indica origem, posse, finalidade, meio, causa etc.

Fonte: PINILLA (2018, p. 178)

Forma, função e sentido são elementos linguísticos solidários e interdependentes, cuja separação só é possível no nível abstrato. Por conseguinte, apesar da morfologia centrar a atenção na forma, o estudo e a descrição dos vocábulos, assim como a classificação dos mesmos, não poderão ser feitos plenamente sem considerar os aspectos semânticos e os sintáticos. Ao observarmos este quadro, fica evidente que é possível explorar cada classe e/ou categoria gramatical com base nos três critérios propostos por Mattoso Câmara Jr., no capítulo *A classificação dos vocábulos formais*, do livro *A estrutura da Língua Portuguesa*, que discorre sobre a classificação dos vocábulos de uma língua e quais os critérios utilizados para tanto.

De acordo com Camara Jr. (2013, p.77) para classificar os vocábulos formais de uma língua, há três critérios. “Um é o de que eles de maneira geral significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua; é o critério semântico. Outro, de natureza formal ou mórfica, se baseia em propriedades de forma gramatical que podem apresentar. Um terceiro critério [...] o funcional.”

Ao parafrasear o texto de Saussure (2012 [1916], p. 184) “as formas e as funções são solidárias e, para não dizer impossível, seria difícil separá-las”, Camara Jr. (2015) pondera que o critério semântico e o mórfico estão intimamente associados. E quando se refere ao português, Camara Jr. (2015, p.77) aponta que a união desses critérios a qual podemos “chamar morfossemântico”, deve ser o fundamenta na classificação. Assim, Camara Jr. aponta uma divisão dos vocábulos formais em nomes, verbos e pronomes.

Para justificar essa classificação, o autor argumenta que:

Semanticamente, os nomes representam as “coisas”, ou seres, e os verbos representam processos. A definição tem sido rejeitada pelo argumento filosófico (não um argumento linguístico) de que não é possível separar no universo biossocial os seres e os processos. [...] Por outro lado, a oposição entre forma separa nitidamente, em português (como já se sucedia no latim), o nome e o verbo. [...] quanto ao pronome, o que o caracteriza semanticamente é que, ao contrário do nome, ele nada sugere sobre as propriedades por nós

sentidas como intrínsecas no ser *cadeira*, ou *flor*, ou *homem*. O pronome limita-se a mostrar o ser no espaço, visto esse espaço em português como em função do falante. Também, morficamente, inconfundivelmente se distingue do nome (CAMARA JR., 2015, p. 78).

A língua portuguesa tem ricas construções formais. Nesse contexto, os verbos são os que apresentam maior riqueza. Se as indicações formais não forem suficientes, usa-se o critério sintático para fazer a classificação dos vocábulos. Neste caso, deve-se buscar na relação das formas linguísticas entre si, isto é, na função, a indicação da classe. Por exemplo, a diferença entre **de** (prep.) e **dê** (verbo) só é possível ao verificar a relação sintática. Como se observa, o critério sintático também é útil para determinar quais os empregos de cada classe gramatical. Por esse caminho, é possível estabelecer os empregos do substantivo, do verbo, do pronome, do adjetivo etc.

Além do critério morfológico e do critério sintático, a classificação dos vocábulos pode, ainda, valer-se do critério semântico. Pinilla (2018, p. 173) reforça essa discussão ao afirmar que “depois de abordar os três critérios, Camara Jr. observa que o critério semântico não deve ser observado isoladamente, como acontece de maneira geral na gramática tradicional. Para ele, o sentido não é um conceito independente, mas está ligado à forma”. Ou seja, segundo Pinilla (2018), Camara Jr. assegura que a melhor solução é associar o critério semântico e o mórfico, considerando que o vocábulo formal é uma unidade de forma e de sentido. Nas palavras do autor, o critério morfossemântico, que agrupa forma e sentido, deve ser o fundamento primário da classificação.

Camara Jr. (2015) propõe uma divisão das classes de palavras em: nome, verbo e pronome. O critério mórfico e semântico intimamente interligado resulta nessa divisão inicial: nomes, verbos e pronomes. Os nomes representam as “coisas”, seres e apresentam gênero e número, os verbos, segundo Pinilla (2018, p. 173) “representam processos e se flexionam em modo, tempo, pessoa e número”. E a classe dos pronomes limita-se em mostrar o ser no espaço e apresenta as categorias de pessoa gramatical.

E os vocábulos cuja função essencial é relacionar uns com os outros, estabelecendo entre dois ou mais termos uma conexão, Camara Jr. (2015) chamou-os de vocábulos conectivos. A conexão pode ser dá por conectivos coordenativos e conectivos subordinativos. Há dois tipos de conectivos subordinativos: os que subordinam um vocábulo ao outro – preposições e os que subordinam sentenças – conjunções.

Duarte e Lima (2000, p. 44) explicam que o critério semântico deve ter como base o baseia o “significado extralinguístico do vocábulo. Está-se usando o critério semântico, quando

se define, por exemplo, ‘substantivo é a palavra que designa os seres em geral’. Apelou-se para o extralinguístico ‘designar ser’, que seria uma propriedade comum a todos os substantivos.”

Assim, compreendemos que as classes de palavras podem ser definidas por critérios morfológicos, semânticos e sintáticos. Porém, essa definição/classificação é bastante complexa e discutida no campo dos estudos linguísticos. Bagno (2014, p. 107) diz que “toda classificação é uma teorização, ou seja, um ponto de vista lançado sobre um objeto de estudo e, por isso mesmo, nunca definitiva e sempre sujeita à crítica e reformulação”

### 3.4 A CATEGORIA GRAMATICAL: PREPOSIÇÃO E SEU VALOR SEMÂNTICO

Esta categoria gramatical ou classe de palavra denominada de preposição, Camara Jr (2015, p.79) classificou de vocábulos conectivos porque “estabelecem entre dois ou mais termos uma conexão e podem-se chamar, portanto, os vocábulos conectivos” e Bechara (2009) chama essa classe de unidade linguística dependente, por essa característica ele assim a define:

Chama-se preposição **a unidade linguística desprovida de independência** – isto é, não aparece sozinha no discurso, salvo por hipertaxe – e, em geral, átona, que se junta a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar **as relações gramaticais** que elas desempenham no discurso quer nos grupos unitários nominais, quer nas orações. Não exerce nenhum outro papel que não seja ser **índice da função gramatical** do termo que ela introduz (BECHARA, 2009, p. 296, grifos nossos).

Já para Cegalla (2000, p. 250), “**preposição** é uma palavra invariável que **liga um termo dependente a um termo principal** e estabelece uma relação entre ambos” (grifo nosso). Na prosa poética de Monteiro Lobato em *Emília no país Gramática*, a personagem Emília examina uma por uma e lhes chama de “umas cordinhas preciosas, [...] a gente não pode dizer nada sem usá-las, sobretudo as menorzinhas, como A, Até, Com, De, Sem, Por [...]”. (LOBATO, 2019, p. 58).

As definições correntes apontam a preposição como um conectivo especializado em “ligar palavras”, geralmente em oposição às conjunções, que desempenhariam a função de “ligar frases”. Conforme Bechara (2009, p. 296), a preposição aparece como “índice da função gramatical” e para Ilari e Basso (2017, p.122), trata-se de “instrumento gramatical”. Ou seja, a preposição é um desses numerosos recursos gramaticais, cujo papel se esgota à medida em que participa da sentença, “um pouco à maneira dos parafusos que prendem as peças de estrutura

metálica”. Ainda, segundo Ilari e Basso (2017, p.122) “muitas gramáticas dão a entender que há em português um número limitado de preposições, apresentando, essas palavras na forma de uma lista fechada”.

Para Azeredo (2014, p.145), “as preposições contribuem de forma **mais ou menos relevante** para o significado das construções de que participam” (grifo nosso) realçando, assim, a ideia de que as preposições não têm significado. Ou seja, as preposições aparecem como um instrumento gramatical. Disso, constrói-se ideia de que as preposições não têm nenhum significado, e essa ausência de significado já se identifica pelos conceitos, definições trazidas pelo material didático: livros, gramáticas e apêndices – como mostra o quadro 5.

#### QUADRO 5 - Conceitos de preposição compilados de material escolar

Conceito da categoria gramatical PREPOSIÇÃO	Fonte livro didático e livro de gramáticas
Chama-se <b>preposição</b> a preposição invariável que tem a função de ligar dois termos e estabelecer relações entre eles. Nas relações estabelecidas pela preposição, o segundo termo explica o sentido do primeiro.	Oliveira e Araújo (2018, p.103)
<b>Preposição</b> é uma palavra invariável que relaciona dois termos. Nessa relação, o segundo termo completa ou explica o sentido do primeiro.	Ormundo e Siniscalchi (2018, p.144)
Preposição é a palavra que estabelece uma relação de sentido entre duas palavras. São preposições: <i>a, ante, após, até, com, contra, de desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre, trás.</i>	Tufano (2013, p. 264)
<b>Preposição</b> é a palavra invariável que atua como conectivo entre palavras ou orações, estabelecendo sempre uma relação de subordinação. Isso significa que, entre os termos ou orações ligadas por uma preposição, haverá uma relação de dependência, em que um dos termos, ou uma das orações, assume o papel de subordinação e o outro de subordinado.	Cipro Neto e Infante (1998, p.317)
<b>Preposição</b> é palavra invariável que liga dois termos de uma frase, estabelecendo uma relação de sentido entre eles. As preposições podem indicar posse, matéria, causa, finalidade, etc.	Edições SM (2015, p.34)
Preposição é a palavra que liga duas outras palavras entre si, de modo que o sentido do primeiro é completado pelo da segunda.	Sarmento (2012, p. 324)
Preposição é uma palavra invariável, ou seja, não varia em gênero, número nem grau, que possui função conectiva.	Cordeiro e Coimbra (2013, p. 137)
Chama-se preposição a uma unidade linguística desprovida de independência – isto é, não aparece sozinha no discurso, salvo por hipertaxe – e, em geral, átona, que se junta a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar as relações gramaticais que eles desempenham no discurso quer nos grupos unitários nominais, quer nas orações.	Bechara (2009, p. 296)

Preposição é um elemento que funciona, esfera das relações, em nível interno à oração, mas, mesmo assim, no seu funcionamento se integram os componentes sintático, semântico e pragmático.	Neves (2018, p. 728)
Preposição é uma palavra que liga duas outras palavras, de forma que o sentido da primeira é completado pela segunda.	Cereja e Cochar (2017, p.151)
<b>Preposição</b> é uma palavra invariável que liga duas outras, estabelecendo relações entre elas.	Giacomozzi, Valério, Reda, (2016, p. 235)
<b>Preposição</b> é a palavra que liga dois termos de uma oração.	Paschoalin, e Spadoto (2014, p. 168)
Preposição – palavra invariável que liga duas outras palavras estabelecendo entre elas determinadas relações de sentido e/ou de dependência.	Mauro (2014, p.4150)

**Fonte:** Livros didático de Língua Portuguesa do PNLD e gramáticas – definições compiladas na pesquisa

Inúmeras expressões como: “*não tem significado*” ou “*vazia de sentido*”, fazem referência às preposições como uma classe de palavra invariável cuja função é a de relacionar, ligar, unir termos ou orações. Logo, os que se referem a essa categoria gramatical convergem para definições comuns que destacam apenas a função sintática desempenhada pelas preposições – ligar termos.

### 3.5 O ENSINO DE GRAMÁTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

No contexto dos estudos teóricos, em uma visão holística, a linguagem é compreendida do seguinte modo: espelho, instrumento e interação. Como espelho porque a linguagem traduz a expressão que se constrói no interior da mente, assemelhando-se ao “espelho” do pensamento; como instrumento de comunicação, porque a língua é vista como um código, isto é, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e a linguagem se encontra intrinsecamente ligada aos elementos comunicativos; e como interação porque a linguagem é vista como atividades de interação e, por intermédio dela, os indivíduos realizam ações que envolvem tanto a fala quanto a escrita.

Para fomentar essa reflexão sobre linguagem citamos Azevedo (2014, p. 16) que tece o seguinte comentário “a linguagem não é apenas mediadora das relações do homem com o mundo que o cerca e com seus semelhantes. Mais do que isso, a linguagem constitui e torna possíveis essas relações”. Verificamos que apesar das discussões sobre linguagem e ensino de língua estejam, hoje, pautadas no viés da linguagem como forma de interação, ainda é

perceptível a presença das outras perspectivas de linguagem (como mera expressão do pensamento e como meio para comunicação), as quais convivem no espaço escolar, ora na prática do professor – às vezes de modo inconsciente –, ora nos livros didáticos de língua portuguesa.

Mesmo que pontual, se concebe ainda na escola a concepção de linguagem como sistema de códigos que o homem utiliza para se expressar, explorada como algo desvinculado de sua realidade; uma língua estática e universal, que não se aplica no dia a dia, por se apresentar diferente daquilo que o aluno produz em suas interações.

Entendemos que muitas ações são tomadas e implementadas para a mudança desse quadro, como a elaboração de documentos de orientação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e as políticas públicas efetivadas pelas Secretarias estaduais de educação por meio de avaliações como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, em relação à língua portuguesa, têm apresentado pistas/roteiros para a produção do material de ensino. Além do mais, temos significativos avanços nos estudos linguísticos no Brasil, contribuições da Sociolinguística, do Letramento e de modernos modelos teóricos que apresentam o lado discursivo e enunciativo da língua com pesquisas direcionadas para a nossa realidade. No entanto vale ressaltar que, de acordo com Antunes 2003, p.20), em relação aos efeitos no sistema educacional de ensino, “as experiências de renovação, infelizmente ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas”.

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), igualmente a BNCC apresenta a premissa de que o ensino do português deve ser contextualizado, articulado ao uso da língua, ou seja, a situação comunicativa é que determina o uso desta. De acordo com Geraldi (2012), a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras do jogo. Portanto, podemos concluir que o ensino da língua portuguesa deve estar centrado no caminho do conhecer e dominar a língua para situações concretas de uso, dando lugar a práticas sociais da linguagem.

Ao atentarmos para as reflexões bem como para as discussões apontadas por Antunes (2003) no que diz respeito a complexidades que o processo pedagógico impõe para que as ações que norteiam o fazer didático-pedagógico em sala de aula nas aulas de português ampliem as

competências comunicativas dos estudantes, faz-se necessário, segundo a autora, o cuidado em se rever e se avaliar, reiteradamente, “*concepções, objetivos, procedimentos e o resultados* de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos” (ANTUNES, 2003, p. 34).

Assim, compreendemos que quando há mudança na concepção de língua muda-se também o foco do ensino de língua materna, que não precisa ser centrado no domínio de regras por meio de atividades de definições e de classificação, mas que se direcione para o uso social que dela fazemos. Para isso, é necessário percebermos que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situação de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003. p.42). Torna-se interessante, entendermos que no fazer didático-pedagógico do ensino da língua se priorize o fenômeno social de interação.

Estudiosos discorrem que o desenvolvimento do conhecimento e ampliação do repertório linguístico do aprendiz podem ocorrer de forma epilinguística. No entanto, Franchi (2006) diz que, para que o ensino do Português ocorra de forma eficaz, deve ser pautado em graus/níveis de dificuldades e abstração e sugere para o primeiro nível, atividades linguísticas que atentem para o eixo da oralidade com atividades escritas simples que apresentem repetições e objetivem a exteriorização da gramática implícita que todo falante de uma língua possui, seguidas de atividades epilinguísticas e, caso necessário, finalizadas com atividades metalinguísticas.

Na intenção de esclarecermos o que são essas atividades citadas no parágrafo anterior, buscamos aporte teórico em Geraldi (2013) que as define quanto à reflexão, considerando: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Para Geraldi (2013, p.20), as atividades **linguísticas** “[...] são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto”; as atividades **epilinguísticas** resultam de reflexões que tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto; e as atividades **metalinguísticas** são as que analisam a linguagem, “construindo conceitos e classificações” (grifos nosso).

Possenti (2006, p.7) no texto de apresentação do livro, *Mas o que é mesmo “gramática”?*, diz que “Franchi era certamente o linguista mais aparelhado para formular os textos necessários para pensar o lugar da língua na escola” e nessa edição organizada por Possenti encontramos explicações para esses níveis de atividades que segundo Franchi no texto *Criatividade e gramática* em 1988 caracteriza atividade linguística como:



[...] nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outras palavras, há que se criarem condições para o exercício do "saber linguístico" das crianças, dessa "gramática" que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas. (FRANCHI, 2006, p.95)

Mais adiante, Franchi (2006) apresenta o que são essas atividades epilinguísticas vistas e apresentadas como atividades que estimulam a reflexão sobre a língua sem nenhum recurso para a nomenclatura, a classificação. Tais atividades buscam a intuição do aluno e procuram levá-lo a apreender os diferentes sentidos que as palavras e/ou expressões linguísticas adquirem em contextos diferentes. Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 2006. p. 97).

As atividades epilinguísticas devem preceder as metalinguísticas, pois mesmo estas sendo imprescindíveis para compreender como a língua funciona, aquelas possibilitam a reflexão sobre o seu uso por parte dos falantes e, de acordo com Franchi (2006, p. 98), “abre portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical”.

Por outro lado, vale ressaltar também que o enfoque das atividades metalinguísticas não se limite apenas à abordagem das nomenclaturas. De acordo com Antunes (2007, p. 78-79), “não devemos atribuir à nomenclatura um valor que ela não tem. [...]. O grande engano é acreditar que vasculhar o terreno das nomenclaturas e exercitar o reconhecimento dos nomes das unidades constitui ensino de gramática [...]”.

A partir desse quadro nocional de atividades sugerido por Franchi, constatamos que a linguagem é considerada uma forma de interação que proporciona ao aluno, nas aulas de português, desenvolver, aos poucos, de maneira efetiva, suas habilidades linguísticas. Entendemos ser necessário e urgente o desenvolvimento de atividades que focalizem o componente linguístico sem perder de vista em sua abordagem reflexiva, sua sistematização e sua variabilidade e integrando-o à produção de sentido (o aspecto semântico) no plano textual sempre que possível. Conforme propõe Vieira (2017, p. 86), o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa deve focalizar o tripé – a conjugação de três eixos de aplicação: “[...]”

focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades”.

As atividades propostas em aulas de português devem incentivar a reflexão sobre os fatos linguísticos e não apenas propagar os conceitos de “certo” ou “errado”. O ensino da língua materna precisa estar alinhado aos documentos norteadores da Educação Básica e que proporcionem ao aluno condições que lhe promovam o real funcionamento da língua.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como é bela uma asa em pleno voo...  
 Uma vela em alto-mar...  
 Sua vida toda ela! – está contida  
 Entre o partir e o chegar...

Mario Quintana,

Embalados pelos versos do poeta Mário Quintana, apresentaremos, neste capítulo, o panorama da metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, bem como a caracterização dos aspectos que a envolvem. Compreendemos que, assim como nos versos do poema, fez-se necessário “partir” em busca de resposta para nossas inquietações e o caminho para esta busca é a pesquisa científica.

### 4.1 DESCRIÇÃO DO PERCURSO

A pesquisa científica é uma atividade que auxilia o ser humano a apropriar-se do conhecimento e a produzir novos caminhos para a Ciência. Essa atividade, na vida acadêmica, desperta espírito de investigação diante dos trabalhos e problemas propostos ou sugeridos pelos professores e orientadores.

Segundo Leão (2016, p. 105), a pesquisa científica “é um procedimento racional e sistemático com o objetivo de descobrir respostas aos problemas propostos. É atividade básica da ciência, o fenômeno fundamental da geração de conhecimento”. Para tanto, ela deve ser metódica, sistemática e crítica.

Apresentaremos, neste capítulo, o percurso metodológico que adotamos para o nosso estudo. Consideramos a visão descritiva assumida na pesquisa qualitativa, a partir da análise de um conteúdo gramatical sob o olhar de uma abordagem documental.

Com base em Severino (2016), definimos esta pesquisa como sendo de abordagem qualitativa de interesse interpretativista, pois foram feitas análises e estudos de documentos: os livros didáticos de Português do PNLN de 2020 – anos Finais do Ensino Fundamental – de maneira dialógica.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “as escolas, e especialmente as salas de aulas, provaram ser espaços privilegiados de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Logo, compreendemos que neste tipo de pesquisa a intersubjetividade, isto é, a relação entre o pesquisador, o *corpus* de pesquisa e as fundamentações teóricas, são aspectos intimamente ligados, porque, para construirmos nosso discurso e apresentarmos

nossas constatações/conclusões, não podemos desconsiderar o interdiscurso e as condições sócio-históricas que envolvem o que está em discussão.

Nessa perspectiva, por ser uma pesquisa como diríamos do “chão da sala de aula” corrobora com a definição de Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), ao afirmar que “a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social”, ou seja, o professor passa a ser um professor-pesquisador que trabalha com a construção de análises de maneira contextualizadas em processos sociais e coletivos.

A pesquisa em educação busca produzir conhecimento e interpretar respostas para indagações diante de problemas ou questões levantadas no âmbito do fazer e saber pedagógico, é essencialmente qualitativa. A análise desenvolvida é predominantemente qualitativa, pois o que está em foco são questões que envolvem a interpretação de material didático pedagógico relacionadas ao ensino da categoria gramatical preposição e seus aspectos semânticos no livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

Compreendemos, no entanto, que a visão interpretativa desta pesquisa se dá por meio de um processo descritivo e de uma postura discursiva da linguagem, pois, de acordo com Lankshcar e Knobel (2008, p. 68), “as descrições na pesquisa qualitativa são sempre interpretadas a partir de alguma postura teórica”, e, neste estudo, embasamos nossas reflexões nas concepções de gramática e o aspecto semântico-discursivo da categoria gramatical preposição presentes no livro didático de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Mediante essas noções preliminares, entendemos que a nossa pesquisa é de natureza qualitativa, pois, como define Creswel (2007, p.35), a pesquisa de abordagem qualitativa é “aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base [...] em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos)”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender a interpretação do fenômeno, não desconsiderando o significado que os outros dão às suas práticas, impondo, assim, ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.

A presente pesquisa analisa dois livros de português do sétimo ano do ensino fundamental: *Tecendo linguagens: língua portuguesa*, quinta edição da editora IBEP aprovado no PNLD de 2018 para o período quadriênio de 2020 a 2023 e um segundo livro de português do sétimo ano, a décima edição da coleção *Português linguagens* de autoria de William Cereja e Carolina Dias Vianna, publicado pela editora Saraiva em 2018 e, por essa natureza, a pesquisa

é documental. Por termos o LD enquanto objeto físico escrito por alguém, este estudo se enquadra no método documental de pesquisa.

Segundo Gil (2008, p. 51), a pesquisa documental

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Apresenta-se como aplicada porque abordará conhecimentos/ideias que poderão ser desenvolvidos(as) e/ou aplicável(eis) por professores dos anos finais do ensino fundamental nas aulas de português, ao estudarem as preposições na perspectiva epilinguística.

Segundo a natureza dos dados a pesquisa qualitativa de acordo com Gonsalves (2001, p. 68) é aquela que se preocupa “com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”. Nesse tipo de estudo a preocupação essencial é o significado, uma vez que os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não apenas com os resultados e o produto de abordagem qualitativa:

A presente pesquisa é do tipo descritivo, documental, aplicada de cunho qualitativo. Após o levantamento do material teórico, buscamos o embasamento teórico referente à contextualização do objeto em estudo. Em seguida, analisamos o programa de distribuição do livro didático PNLD, por meio de um breve contexto histórico, depois analisamos o Livro Didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental no que se refere ao estudo das preposições na perspectiva da semanticidade.

O conhecimento humano é, na sua essência, um esforço para responder às inquietudes e contradições entre as representações do objeto e realidade do mesmo. Para Severino (2016, p. 135) “a ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero

levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados”. Para tanto, ainda de acordo com o autor Severino (2016, p.135) o real e o teórico “precisam ser articulados mediante uma leitura teórica”. Por esse caminho a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. No entanto, é relevante destacarmos que a teoria só gera ciência se estiver articulada a dados empíricos.

Destacamos que não sentimos a necessidade de uma avaliação da organização geral das coleções didáticas de português: *Tecendo linguagens: língua portuguesa* publicada pela editora IBEP (2018) de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, disponibilizada pelo PNLD 2020 dos anos finais do ensino fundamental e *Português linguagens* publicada pela editora Saraiva (2018) de autoria de William Cereja e Carolina Dias Vianna, uma vez que o objetivo geral do presente trabalho não é abordar o livro como um todo até porque não é viável, mas sim como o livro do sétimo ano de cada coleção aborda a categoria gramatical das preposições.

Em um primeiro momento, analisamos no manual do professor os textos referentes aos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as obras. foi feita uma leitura dos tópicos e subtópicos dispostos nos manuais do professor referentes aos pressupostos teórico-metodológicos como; Conceitos importantes; Conceito de língua e linguagem; Conceito de letramento; Conceito de texto; Gênero.

Concomitante a esse estudo, realizamos uma análise de forma mais detalhada do eixo da análise linguística/semiótica que aparecem nas seções que compõem as unidades de cada volume da coleção de português *Tecendo linguagens: língua portuguesa* publicada pela editora IBEP (2018) como também do livro *Português linguagens* publicada pela editora Saraiva (2018) de autoria de William Cereja e Carolina Dias Vianna, com o intuito de verificar se as considerações apresentadas pelos autores dos livros didáticos em análise apregoam como orientação teórica, realmente se concretizam no *corpus* do material, ou seja, se a fundamentação teórica contribui significativamente com a prática elaborativa desse recurso didático.

Em seguida, delimitaremos a nossa atenção e foco de professor/pesquisador para o tratamento dado pelas obras analisadas *Português linguagens* (2018) e *Tecendo linguagens: língua portuguesa* (2018), ao abordarem os aspectos gramaticais da língua portuguesa, e prioritariamente a categoria gramatical preposição que se encontram para estudo no livro do volume II dessas coleções, destinados ao sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental. Analisamos, especificamente, se a contextualização do assunto e as atividades propostas abordam o valor semântico-discursivo dessa classe de palavra.

## 5 TRATAMENTO DAS PREPOSIÇÕES EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

“... – servem para ligar outras palavras entre si, ou ligar uma coisa que está atrás a uma que está adiante.

O Advérbio modifica a Preposição liga.

- Quer dizer que são os barbantes, cordinhas da língua – observou Emília.’

Monteiro Lobato, *Emília no país da Gramática*

Na prosa poética de Monteiro Lobato, elas, as preposições “servem para ligar outras palavras entre si, ou ligar uma coisa que está atrás a uma que está adiante. O Advérbio modifica, a Preposição liga”. E o nosso intuito, neste estudo, é analisarmos o comportamento dessa categoria gramatical no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental.

A nossa análise contempla dois livros de Português destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental: *Tecendo linguagens: língua portuguesa* (2018), das autoras Tania Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo que faz parte de uma coleção inscrita no PNLD (2020), avaliada e aprovada pelo MEC, composta por quatro volume destinados aos anos finais do ensino fundamental; e o segundo livro da coleção *Português: linguagens* de William Cereja e Carolina Dias Vianna inscrita também no PNLD (2020), no entanto não foi aprovada.

### 5.1 O LIVRO DIDÁTICO *TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA* E AS PREPOSIÇÕES

O volume destinado ao 7º ano da coleção *Tecendo Linguagens: língua portuguesa* é composto por 304 páginas e estruturado em quatro unidades. Cada unidade é dividida em dois capítulos, cada capítulo é estruturado em seções e nas páginas 278 a 302 encontra-se o apêndice.

**FIGURA 1 – Capa do livro *Tecendo Linguagens: língua portuguesa***



Na intenção de delimitarmos nosso olhar acerca das preposições, visto que nossa discussão está centrada na abordagem dessa categoria gramatical proposta pelo livro didático. Para tanto selecionamos a quinta edição do sétimo ano da coleção didática: *Tecendo linguagens: língua portuguesa*, de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicada pela IBEP, no ano de 2018.

A análise centra-se em uma abordagem com base no seguinte questionamento: Como esse livro didático aborda a categoria gramatical preposição, por meio de atividades focadas na metalinguagem ou a abordagem é feita a partir da epilinguagem?

Para subsidiar nossa discussão recorreremos ao *Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020)* – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais, que traz as obras aprovadas destinadas aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, para o quadriênio 2020 – 2023. O Guia traz o arcabouço das coleções didáticas aprovadas no PNLD 2020 e tem como premissa subsidiar o professor no conhecimento do material didático-pedagógico, neste caso o LDP no processo de escolha do referido material realizado nas escolas públicas brasileiras de educação básica.

O texto da resenha disponibilizada no *Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020, p. 162)* apresenta a coleção *Tecendo linguagens: língua portuguesa* na seção Visão Geral como uma coleção que propõe “contribuir para a construção pedagógica em que o professor e alunos tenham uma atitude positiva, criativa em relação à realidade”. Tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a organização da proposta didática e pedagógica do Livro do Estudante e das orientações para o professor no Manual Geral e no Manual em U<sup>3</sup>.

Os volumes dessa coleção destinada aos anos finais do ensino fundamental trabalham com a multiplicidade de textos multimodais em consonância com a BNCC, de acordo como o Guia do PNLD de 2020, p. 162) “o que possibilita a organização em torno dos quatro eixos que perpassam todo o Ensino Fundamental: Leitura, Produção de texto, Oralidade e **Análise Linguística/Semiótica**, tomando como base as práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem”

Visto que nossa análise está centrada na abordagem gramatical, é pertinente destacar a discussão apresentada no que se refere ao eixo de análise linguística/semiótica, “ênfata-se a análise gramatical e linguística como estratégia para o desenvolvimento das práticas de

---

<sup>3</sup> No Programa Nacional do Livro e do Material Didático (**PNLD**) 2020, o Manual do Professor será mais eficiente e compreensível. As novidades incluem, principalmente, seu formato em “U”. Nele, o livro do aluno é localizado no centro, em tamanho reduzido, e os direcionamentos aparecerão em volta do conteúdo. O nome “U” é justificado pela diagramação adotada, que forma a aparência da vogal



oralidade, leitura e escrita, possibilitando a aprendizagem dos recursos linguísticos a partir de gêneros diversos que circulam socialmente” (GUIA PNLD 2020, p. 162).

O livro em análise é dividido em quatro unidades, sendo que uma unidade apresenta 2 capítulos, o que totalizam 8 capítulos por volume. As unidades são organizadas em torno de uma temática central que se alinha aos capítulos e seções em estudo.

No início de cada capítulo do livro do estudante há uma exposição dos conteúdos que serão estudados. Em seguida, inicia-se o capítulo com uma seção denominada *Para começo de conversa*, em que se propõe ao aluno uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado e caracteriza a unidade e seu tema central.

O volume destinado ao 7º ano tem a primeira Unidade denominada de *Ligado na Era da Comunicação*, estruturada por dois capítulos: *Comunicação em diferentes linguagens e Comunicação e sociedade*. A Unidade 2 é intitulada de *Entretenimento é coisa séria*, e traz os capítulos: *Tocando passes e A imaginação em cena*. Já na unidade 3, *Ler é uma viagem*, apresenta os capítulos: *O livro em minha vida e Guerreiros e heróis em lendas e mitos*. E a Unidade 4 explora o tema: *Ler para se informar*, por meio dos capítulos: *Controlar gastos e conhecer direitos e Proteção e trabalho na infância e na adolescência*.

Ao longo do LDP, são apresentadas atividades divididas em seções e subseções que estão apresentadas em uma sequência que se repete em cada unidade. As seções são apresentadas da seguinte forma:

#### QUADRO 6: Seções, subseções e boxes do LD:

##### *Tecendo linguagens: língua portuguesa*

SEÇÕES	SUBSEÇÕES	BOXES
<b>Para começo de conversa</b> Momento inicial de cada capítulo que propõe uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado		
<b>Prática de leitura</b> Momento de leitura de textos verbais e não verbais e de desenvolvimento de competência leitora	<b>Por dentro do texto</b> Propõe questões de compreensão e interpretação do texto lido na Prática de leitura	<b>Glossário</b> Apresenta o significado de algumas palavras do texto lido.
	<b>Linguagem do texto</b> Subordinada à seção Prática de leitura que analisa aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma.	<b>Conhecendo o autor</b> Mostra uma pequena biografia do autor.
<b>Trocando ideias</b> Tem a finalidade de permitir aos alunos a expressão oral de suas ideias a respeito do conteúdo dos textos.		

<p><b>Conversa entre textos</b> Propõe a comparação entre textos do capítulo, no que diz respeito à temática, estrutura, linguagem, entre outros aspectos.</p>		
<p><b>Momento de ouvir</b> Contribui para o desenvolvimento da oralidade, leitura e produção, momento de partilha e apreciação.</p>		
<p><b>Reflexão sobre o uso da língua</b> Nesta seção, privilegia-se a reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais.</p>	<p><b>Aplicando conhecimento</b> Apresenta atividades para que o aluno coloque em prática o conteúdo estudado na seção <b>Reflexão sobre o uso da língua.</b></p>	
<p><b>De olho na escrita</b> Apresenta atividades que visam à reflexão do aluno principalmente sobre as regularidades da língua em relação à ortografia.</p>		
<p><b>Hora da pesquisa</b> Propõe questões para pesquisa relacionadas ao tema ou aos textos estudados no capítulo.</p>		
<p><b>Produção de texto</b> Propõe a produção de texto de um gênero trabalhado em uma das seções <b>Prática de leitura</b> do capítulo.</p>		
<p><b>Na trilha da oralidade</b> Destinada ao desenvolvimento de um trabalho a respeito de como se estabelecem as relações entre o oral e o escrito; as características gerais dos gêneros orais e sua produção; estudo das características estruturais e linguísticas do texto falado, com exercícios de retextualização.</p>		
<p><b>Ampliando horizontes</b> Apresenta sugestões de livros, <i>sites</i>, filmes para ampliar as leituras feitas no capítulo.</p>		
<p><b>Preparando-se para o próximo capítulo</b> Um ou dois parágrafos de motivação acompanhados de foto e/ou ilustração para o próximo capítulo.</p>		
		<p><b>Para você que é curioso</b> Apresenta curiosidade sobre algum assunto relacionado à temática do capítulo.</p>

Fonte: *Tecendo linguagens: língua portuguesa* – Manual do professor (2018, p. 33)

A seção “Reflexão sobre a língua” está presente em todos os capítulos do livro didático. No Manual do Professor, as autoras explicam que nessa seção “privilegia-se a reflexão sobre os aspectos funcionais da utilidade da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 35a)

As autoras deixam evidente que ao fazerem uma abordagem sobre o trabalho de análise linguística/semiótica:

Preocupamo-nos, nesta coleção, com aspectos de grande importância quando se trata do aprendizado da língua portuguesa. [...] a análise linguística focaliza procedimentos de análise e reflexão que fazemos dos recursos que a língua nos oferece para produzirmos enunciados em situações de comunicação diversas. [...] Quando pensamos na **gramática**, diferentemente do que por muito tempo orientou o trabalho com a linguagem em sala de aula [...] O domínio das normas ortográficas e gramaticais não é espontâneo; envolve reflexão sistematizada e atividades direcionadas pelo professor. No caso da gramática, pouco ou quase nada se avança quando se estuda a norma pela norma. [...]. Atividades sistematizadas de análise linguística contribuem para que o aluno se sinta mais seguro sobre sua escrita e cada vez mais confiante para utilizar os diversos recursos que a língua oferece. As regras gramaticais, bem como o estudo dos elementos morfológicos e sintáticos, fazem parte dos conhecimentos linguísticos que os alunos precisam dominar, pois contribuem para desenvolver o raciocínio para a compreensão da forma como a língua se estrutura, para o manejo mais consciente e intencional da língua em suas produções. Mas isso só será possível se os conceitos forem trabalhados adequadamente, tendo como unidade básica de análise diferentes textos que circulem socialmente. Consideramos, portanto, que não se devem desprezar os conceitos gramaticais no ensino da Língua Portuguesa. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 22 -23)

Mais adiante, as autoras arrematam a explicação dessa seção ao destacar que a ênfase na análise gramatical como estratégia que desenvolve as práticas de oralidade, leitura e escrita se dá por meio de atividades de reflexão sobre o uso da língua, as quais têm como base os estudos linguísticos, e, por outro lado, “apresentamos atividades que permitem ao aluno, com o auxílio do professor, construir conceitos em relação aos elementos formadores e estruturais da língua, partindo geralmente de um texto” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 22 -23 ). E comentam também que o uso da nomenclatura da “gramática tradicional e a abordagem dos conceitos dessa área de conhecimento (atividade chamada metalinguística) estão estreitamente relacionados aos objetivos da prática de reflexão sobre o uso da língua” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 22 -23).

Em seguida, propõe uma reflexão ao destacarem “que todo falante é um grande conhecedor da chamada ‘gramática natural’. É preciso basear-se nesses conhecimentos, permitindo que se explicitem saberes implícitos dos alunos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 22

-23). E deixam uma dica para que o professor trabalhe oralmente a prática de reflexão sobre o uso da língua e segundo as autoras supracitadas o professor deve selecionar materiais relacionados à realidade de seus alunos, propor também atividades com textos produzidos pelos alunos ou que fazem mais sentido para eles.

No entanto, no texto da seção Análise da Obra que compõe a resenha da coleção *Tecendo linguagens: língua portuguesa* do Guia PNLD (2020, p. 167) há ressalva em relação ao eixo Análise Linguística/Semiótica e aponta que ao contrário do que prega a própria obra, algumas das atividades não são desenvolvidas de forma contextualizada e que também os textos são usados como artifícios para a abordagem do item gramatical por viés tradicional e normativista contrariando as orientações da BNCC.

A categorial gramatical preposição é abordada na unidade 2 intitulada “Entretenimento é coisa séria” composta por dois capítulos, assim nomeados: capítulo 3 – *Trocando passes* e capítulo 4 – *A imaginação em cena*. O capítulo três traz os tópicos:

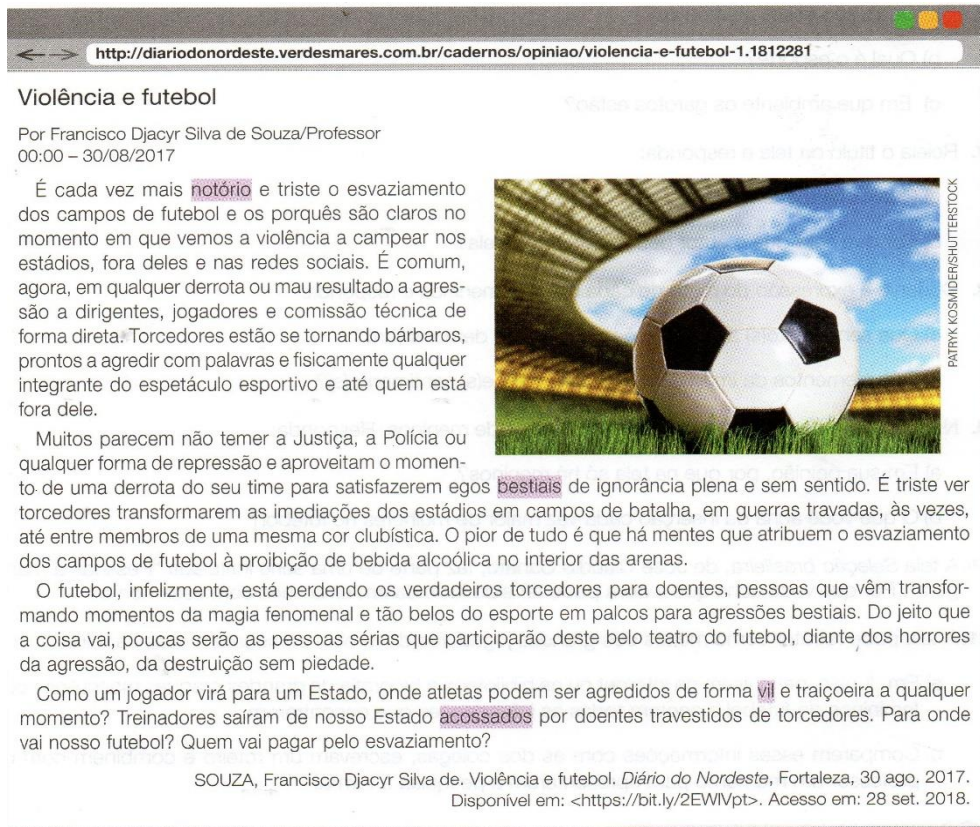
- Leitura de imagem: tela
- Leitura de artigo de opinião
- Características do gênero textual artigo de opinião
- Leitura de narração de jogo de futebol
- Leitura de conto
- Leitura de textos informativos
- Leitura de cartazes de campanha
- Leitura de notícia
- Leitura de poema
- Leitura de charges
- **Preposição**
- Verbos transitivos e intransitivos
- Produção de roteiro para narração de jogo de futebol
- Gravação de *podcast*

Oliveira e Araújo (2018), na unidade 2 do livro em estudo, fazem a abertura da unidade na qual apresenta a lista dos conteúdos que serão estudados em cada um dos capítulos da unidade. Como foi feita a disposição acima. A seguir a seção “Para começo de conversa” (p. 90 -91) tido como o momento inicial do capítulo 3 e propõe uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado. Ainda na página 91 aparece a próxima seção “Prática de leitura”, nesta seção o gênero textual artigo de opinião. Logo em seguida, os boxes: **glossário** com o significado das

palavras destacadas no texto e **conhecendo o autor** que apresenta uma pequena biografia do autor do artigo de opinião identificado como texto 1.

Seguindo o percurso do capítulo, ainda nessa seção, aparecem duas subseções: *Por dentro do texto*, com 07 questões de compreensão e interpretação do texto lido na *Prática de leitura* no caso o artigo de opinião “*Violência e futebol*” e a outra *Linguagem do texto* que analisa aspectos da linguagem do texto, sua construção e forma. A subseção é composta por apenas duas questões subjetivas. Vejamos o texto 1 da seção *Prática de leitura*, boxes: *Glossário e Conhecendo o autor* a na Figura 2

**FIGURA 2 – Prática de leitura – texto 1. Artigo de opinião**



http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/opiniaio/violencia-e-futebol-1.1812281

### Violência e futebol

Por Francisco Djacyr Silva de Souza/Professor  
00:00 – 30/08/2017

É cada vez mais **notório** e triste o esvaziamento dos campos de futebol e os porquês são claros no momento em que vemos a violência a campear nos estádios, fora deles e nas redes sociais. É comum, agora, em qualquer derrota ou mau resultado a agressão a dirigentes, jogadores e comissão técnica de forma direta. Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir com palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.

Muitos parecem não temer a Justiça, a Polícia ou qualquer forma de repressão e aproveitam o momento de uma derrota do seu time para satisfazerem egos **bestiais** de ignorância plena e sem sentido. É triste ver torcedores transformarem as imediações dos estádios em campos de batalha, em guerras travadas, às vezes, até entre membros de uma mesma cor clubística. O pior de tudo é que há mentes que atribuem o esvaziamento dos campos de futebol à proibição de bebida alcoólica no interior das arenas.

O futebol, infelizmente, está perdendo os verdadeiros torcedores para doentes, pessoas que vêm transformando momentos da magia fenomenal e tão belos do esporte em palcos para agressões bestiais. Do jeito que a coisa vai, poucas serão as pessoas sérias que participarão deste belo teatro do futebol, diante dos horrores da agressão, da destruição sem piedade.

Como um jogador virá para um Estado, onde atletas podem ser agredidos de forma **vil** e traiçoeira a qualquer momento? Treinadores saíram de nosso Estado **acossados** por doentes travestidos de torcedores. Para onde vai nosso futebol? Quem vai pagar pelo esvaziamento?

SOUZA, Francisco Djacyr Silva de. Violência e futebol. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 30 ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2EWVpt>. Acesso em: 28 set. 2018.

#### GLOSSÁRIO

Acossar: seguir ao encalço; perseguir correndo.  
Bestial: selvagem; desumano; cruel.

Notório: amplamente conhecido; público.  
Vil: reles; ordinário; desprezível.

#### CONHECENDO O AUTOR

##### Francisco Djacyr Silva de Souza

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (1988) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998). Atualmente, é professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Centro Universitário Estácio do Ceará, no curso de Educação Física.

A seção “Prática de leitura”; as subseções “Por dentro do texto”, “Linguagem do texto”; os boxes *Glossário* e *Conhecendo o autor* repetem-se porque no mesmo capítulo Oliveira e Araújo (2018) colocam o texto para leitura e estudo de compreensão e interpretação textual compreendidos das páginas 95 a 102.

No final da página 102 constata-se a seção *Reflexão sobre o uso da língua*, exercícios para levantamento e reconhecimento de algumas preposições destacadas tendo com contextualização o primeiro parágrafo do texto 1 do capítulo 3 chamado de *Trocando passes* da seção *Prática de leitura*. O referido texto é um artigo de opinião “Violência e futebol” escrito pelo professor Francisco Djacyr Silva de Souza em 30/08/2017 e publicado no jornal *Diário do Nordeste*, apresentado na figura 2.

Na Figura 3, como podemos observar, traz a seção *Reflexão sobre o uso da língua* que, segundo as informações presentes no Manual do professor do livro em análise *Tecendo linguagens: língua portuguesa* de Oliveira e Araújo (2018, p. 35), a referida seção tem por finalidade levar o aluno a refletir sobre “os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textual”. Vejamos a seção *Reflexão sobre o uso da língua*, na Figura 3.

**FIGURA 3 – Seção: Reflexão sobre o uso da língua**



### REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

#### Preposição

1. Releia o trecho do artigo de opinião “Violência e futebol”, observando atentamente as palavras em destaque.

É cada vez mais notório e triste o esvaziamento **dos** campos de futebol e os porquês são claros **no** momento **em** que vemos a violência a campear **nos** estádios, fora deles e **nas** redes sociais.

**Fonte:** OLIVEIRA; ARAÚJO. *Tecendo linguagens: língua portuguesa*, 7º ano, 2018, p.102

Nesta seção *Reflexão sobre o uso da língua* de uma forma contextualizada as autoras Oliveira e Araújo (2018) apresentam a categoria gramatical preposição por meio do trecho do artigo de opinião “Violência e futebol”, é importante observarmos o modo como o enunciado

do item é elaborado “Releia o trecho do artigo de opinião ‘Violência e futebol’, observando atentamente as palavras em destaque” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 102).

Na página seguinte do LD (no caso 103) aparece o comando: **Responda**, composto por três questões subjetivas que têm como base trechos do texto 1 da seção *Prática de leitura* disposto na página 92 do livro em análise. Vejamos a figura 4.

#### FIGURA 4 – Seção: Reflexão sobre o uso da língua - Responda

Responda:

a) Leia as frases sem as palavras destacadas. Que efeito a ausência delas provoca no sentido do texto? *Espera-se que os alunos percebam que as frases ficam incompletas na ausência das palavras destacadas, ou seja, com sentido comprometido.*

b) Leia outra frase do texto e substitua a palavra *com* pela palavra *sem*. *Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir sem palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.*

Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir com palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.

c) Se essa troca de palavras fosse feita no texto, o sentido se alteraria? Explique. *Sim, o sentido seria alterado. Primeiro, porque a expressão “com palavras” se opõe à expressão “sem palavras” e, também, a expressão “agredir sem palavras e fisicamente” parece não ter coerência.*

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO. *Tecendo linguagens: língua portuguesa, 7º ano*, 2018, p.103

Observamos nesse roteiro de estudo mais um recorte do texto 1- Artigo de opinião *Violência e futebol* (p. 92) do capítulo em análise. Essa atividade tem caráter epilinguístico, pois leva o estudante a identificar a categoria gramatical preposição e perceber os efeitos de sentidos que esses elementos linguísticos (preposições) podem produzir na interlocução.

Ainda na página 103 encontramos a segunda questão que se inicia com o comando *Leia as informações do quadro*. Vejamos a Figura 5

## FIGURA 5 – Seção: Reflexão sobre o uso da língua – Quadro das preposições

2. Leia as informações do quadro.

Chama-se **preposição** a palavra invariável que tem a função de ligar dois termos e estabelecer relações entre eles.

Nas relações estabelecidas pela preposição, o segundo termo explica o sentido do primeiro. Observe essas orações do texto “Corinthians 1 x Palmeiras 0 – 13/5/2018”:

Romero **escorou de** cabeça e toca a **bola na** frente.

↓ ↓ ↓ ↓  
 termo 1      preposição      termo 2      contração prepositiva (em + a)

Observe algumas preposições: **a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, por, sem, trás, sob, sobre.**

Quando duas ou mais palavras se juntam com valor de preposição, temos uma **locução prepositiva**. Exemplo do texto “Violência e futebol”:

Vemos a violência a campear nos estádios, **fora deles** e nas redes sociais.

Aqui a locução prepositiva é **fora de**, que, na oração, equivale a dizer:

Vemos a violência a campear **fora de** estádios [...].

Às vezes, a preposição se une a uma palavra, resultando em outra palavra. Observe:

(a + o) <b>ao</b>	(de + esta) <b>desta</b>
(a + os) <b>aos</b>	(em + o) <b>no</b>
(a + onde) <b>aonde</b>	(em + um) <b>num</b>
(de + o) <b>do</b>	(em + isso) <b>nisso</b>

Nesses casos, dizemos que houve uma contração da preposição com palavras de outras classes gramaticais.

Veja mais exemplos de preposições no **Apêndice**.

**Fonte:** OLIVEIRA; ARAÚJO. *Tecendo linguagens: língua portuguesa, 7º ano*, 2018, p.103

O referido quadro inicia-se com o conceito de preposição, seguido de um trecho do texto 2 do capítulo 3 e ressalta que as “relações estabelecidas pela preposição, o segundo termo explica o sentido do primeiro” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 103) e pede que o estudante observe as orações retiradas do texto “Corinthians 1 x Palmeiras 0” e as preposições listadas logo após a oração. Em seguida, nesse mesmo, ressalta-se que a função de ligar palavras pode ser desempenhada por duas ou mais palavras que se juntam com valor de preposição a chamada locução prepositiva e ilustra como exemplo do texto 1. E lista também a união da preposição com uma outra palavra, o que resulta em outra palavra, ou seja, quando ocorre uma contração da preposição com palavras de outras categorias gramaticais.

Logo, em seguida, por meio do comando “responda” que propõe 02 perguntas que recobram os trechos do texto dispostos na questão 1 da seção “Reflexão e uso da língua” em relação as palavras destacadas no primeiro trecho do texto aplicado na questão 01 na qual



focaliza a função dos termos destacados e no segundo trecho, a pergunta questiona: quais as preposições, locução prepositiva e contração de preposição aparecem no trecho aplicado no item b da atividade 1. Na resolução da questão 2a, Oliveira e Araújo (2018, p.103) afirmam nas orientações para o professor no *Manual do professor* que “é imprescindível que o aluno compreenda as relações de sentido que se estabelecem entre os termos conectados e a preposição” e sugerem que o professor use vários textos já estudados e faça “substituições das preposições para que os alunos possam visualizar a modificação total de sentido”.

Abaixo do quadro informativo, ainda na página 103, encontra-se duas questões para o comando resposta. Vejamos a Figura 6.

**FIGURA 6 – Seção: Reflexão sobre o uso da língua. Resposta 2**

<p>Resposta:</p> <p>a) Que função tem as palavras destacadas no primeiro trecho do texto aplicado à atividade 1?</p> <p>b) Quais são as preposições, locução prepositiva e contração de preposição presentes no segundo trecho aplicado à atividade 1?</p>
--

**Fonte:** OLIVEIRA; ARAÚJO. *Tecendo linguagens: língua portuguesa, 7º ano*, 2018, p.103

E nas orientações para 2b, as autoras frisam que é necessário deixar “bem claro para o aluno que preposições, locuções prepositivas e contração têm a mesma função e a diferença está na sua composição” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.103).

Na subseção que traz como título “Aplicando conhecimentos” de acordo com as autoras tem por finalidade apresentar atividades para que o aluno coloque em prática o assunto estudado na seção. O exercício estruturado por apenas uma questão com cinco letras (a,b,c,d,e) para que o aluno responda, contextualizada por meio do gênero textual cartaz.

Vejamos a Figura 7 que traz a primeira e única questão da atividade da subseção: *Aplicando conhecimentos* da seção *Reflexão sobre o uso da língua*.

**FIGURA 7 – Subseção “Aplicando conhecimentos”**

**APLICANDO CONHECIMENTOS**

1. Observe a reprodução do cartaz de campanha e responda ao que se pede.

O cartaz mostra uma mão segurando um cartão vermelho. O texto no cartaz é: 'CARTÃO VERMELHO PARA O RACISMO'. Abaixo, o slogan: 'A regra é clara: preconceito não faz parte do jogo.' No rodapé, há logos de 'Realização: Comissão da Igualdade Racial' e 'Apoio: Prefeitura de São Carlos'.

a) Como podemos interpretar a imagem do cartaz?

b) Qual é a finalidade desse cartaz?

c) Quais instituições estão promovendo essa campanha?

d) Releia o *slogan* do cartaz: “Cartão vermelho para o racismo”. Que preposição aparece no *slogan*? Qual é a relação que essa preposição estabelece com a expressão *Cartão vermelho*?

e) Chamamos **contração** a junção da preposição com palavras de outras classes gramaticais. Na frase “A regra é clara: preconceito não faz parte do jogo”, identifique a contração e explique de que maneira é formada.

**Fonte:** OLIVEIRA; ARAÚJO. *Tecendo linguagens: língua portuguesa, 7º ano*, 2018, p.104

Observamos que os itens: *a*, *b* e *c* estão focadas no gênero textual, ou seja, questões de compreensão e interpretação textual e o que se apresenta com atividade para explorar a categoria gramatical estudada é sugerida de forma muito tímida, resumida nos itens *d* e *e*. Barbosa e Nascimento (2016, p. 23) explicam que “um olhar semântico sobre as preposições se faz muito importante para que o estudo dessa classe seja reflexivo”.

Neves (2011, p.18) em sua *Gramática de usos do português* destaca que “os dicionários tratam as preposições como possuidoras de variadas acepções, tal como se fossem nomes”. No entanto a autora observa que:

- a) a preposição pertence à esfera das relações e processos;
- b) seu papel se define;
  - no sistema de transitividade, ou não;
  - no nível intrafrásico, ou seja, no nível do próprio enunciado (transitividade de um predicado, isto é, de um verbo) ou no nível do sintagma (transitividade de um predicado nominal representado por um nome ou adjetivo valencial, que são tipos de predicado deslocado para o interior do sintagma) (NEVES, 2011,p.18).

Nota-se que nas duas observações feitas por Neves, em que a primeira evidencia as definições compiladas no quadro 4 (apresentado nesse texto) e a definição de preposição trazida por Oliveira e Araújo (2018, p. 103) “chama-se preposição a palavra **invariável** que tem a **função** de ligar dois termos e estabelecer relações entre eles” (grifo nosso), ou seja, comungam

com a ideia de que as preposições desempenham a função de ligar e/ou relacionar palavras ou orações. Enquanto a segunda observação revela aspectos que nos levam a encontrar o caminho percorrido pelas preposições durante o uso em frases e orações.

No livro do professor/ manual do professor, as autoras ressaltam a importância para o estudo das preposições “é um conteúdo linguístico básico para compreender a relação entre os complementos verbais e o verbo” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.103).

De acordo com Neves (2011, p.18), as preposições devem ser estudadas por meio de uma prática de ensino que atente para a percepção dos efeitos de sentidos dessa categoria gramatical nas mais diversas situações de comunicação e que na sua descrição de uso devemos avaliar: “a) o seu significado unitário; b) a natureza dos dois termos em relação; c) a relação entre o antecedente e o conseqüente; d) os traços semânticos dos dois termos em relação e a relação semântica que entre eles se estabelece”.

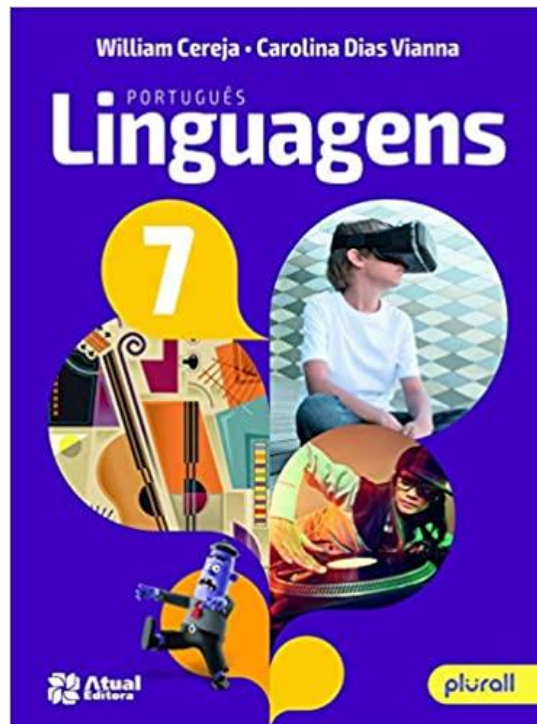
E recorremos a Bechara (2009, p.297) para corroborar nessa discussão quando diz “que tudo na língua é semântico, ou seja, tudo tem um significado”, que varia de acordo com o papel linguístico desempenhado nos grupos nominais unitários e nas orações, logo as preposições não fazem exceção a essa regra.

## 5.2 O LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS LINGUAGENS* E AS PREPOSIÇÕES

O livro didático *Português Linguagens* de William Cereja e Carolina Dias Vianna foi inscrito, mas não integrou o PNLD 2020. Em uma carta aberta, texto divulgado no blog da editora, os autores lamentam a não aprovação da coleção e se dizem lamentosos. “Foi com estranhamento e tristeza que recebemos a notícia da reprovação da coleção *Português: linguagens* (anos finais do Ensino Fundamental) no programa PNLD 2020”. E complementam afirmando que “a coleção tinha sido aprovada em **todos** os programas de governo e sempre foi a obra mais adotada nas redes pública e privada de ensino do país, desde seu lançamento, em 1999”.

A nossa análise está pautada primeiro na apresentação do livro (o volume do 7º ano), pois consiste o comentário dos autores sobre a proposta do LD com ênfase no eixo da análise linguística. Vejamos a capa do livro, na figura 8.

**FIGURA 8 - Capa do livro de Cereja e Vianna, 2018 *Português linguagens***



**Fonte:** [https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/3764819/-](https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/3764819/) (Acesso 20/05/2020)

O volume é composto por quatro unidades, cada uma representa uma subunidade temática: *Aventura, mistério e terror*; *Viagem pela palavra*; *Cidadania*; *Internet: para o bem ou para o mal*, respectivamente. No total o LD, apresenta doze capítulos, que são distribuídos em três unidades. Os textos que iniciam os capítulos seguem a linha discursiva proposta pela temática da unidade que são introduzidas por um pequeno texto (Figura 8) e por sugestões de leituras que compreende: livros, filmes, músicas e sites; numa seção denominada *Fique ligado! Pesquisa!*, os conteúdos dos textos estão relacionados tematicamente a unidade em estudo; e ainda na abertura de cada unidade também é sugerido um projeto intitulado *Intervalo*, que marcaria o termino do estudo da unidade por meio de um projeto para ser desenvolvido em conjunto por todos os alunos da turma. Vejamos na Figura 9 imagens da unidade três.

**FIGURA 9- Abertura da Unidade 3 – Cidadania**




**Fonte:** CEREJA; VIANNA, *Português linguagem*, 7º ano; 2018, p. 194 e 195

Cada unidade inicia-se com uma seção intitulada *De olho na imagem*, (no nosso caso detalhemos a unidade 3) nas páginas 196 e 197 Cereja e Vianna (2018) apresentam uma fotografia de Gerald Walter e pede que o aluno a observe e na página seguinte tem um roteiro de estudo compostos de seis questões relacionadas a análise da fotografia.

Os capítulos que compõem cada unidade estão organizados em cinco seções: *Estudo de texto*, voltada para a leitura, é composta por algumas subseções: *Compreensão e interpretação textual*, *A linguagem do texto* e *Trocando ideias*. A produção de texto envolve tanto a modalidade escrita quanto a oral, essa seção está presente em todos os capítulos. A área de conhecimentos linguísticos está estruturada nas seções: *A língua em foco* e *Dê olho na escrita*. Na figura 10 podemos ver as seções do capítulo 1 da unidade 3 de acordo com o sumário

FIGURA 10 – Tópicos da Unidade 3

<p>Unidade <b>3</b></p>  <p style="font-size: small; transform: rotate(-90deg); position: absolute; left: -40px; top: 50px;">Thiago Neumann (NORTEI)/Arquivo da editora</p>	<p><b>Cidadania</b>.....</p> <p>De olho na imagem: fotografia de Gerald Waller.....</p> <p><b>CAPÍTULO 1 Revelação</b>.....</p> <p><b>Bruxas não existem, Moacyr Scliar</b>.....</p> <p><b>Estudo do texto</b>.....</p> <p>Compreensão e interpretação.....</p> <p>A linguagem do texto.....</p> <p>Trocando ideias.....</p> <p>Cruzando linguagens.....</p> <p>Ler é reflexão.....</p> <p><b>A língua em foco</b>.....</p> <p>A preposição.....</p> <p>Combinação e contração.....</p> <p>Os valores semânticos das preposições.....</p> <p>A preposição na construção do texto.....</p> <p>Semântica e discurso.....</p> <p><b>Produção de texto</b>.....</p> <p>O texto de campanha comunitária e o anúncio publicitário.....</p> <p>O texto de campanha comunitária.....</p> <p>O anúncio publicitário.....</p> <p><b>Para escrever com síntese</b>.....</p> <p>O resumo.....</p> <p><b>Divirta-se</b>.....</p>
--	---

Fonte: CEREJA; VIANNA, *Português linguagens*, 7ºano; 2018, p.6

Destacamos a unidade 3, visto que nossa análise está centrada na abordagem gramatical, mais especificamente na categoria gramatical preposição, como podemos notar e a proposta de ensino voltada para o aspecto gramatical está presente na seção “*A língua em foco*” que apresenta as seguintes subseções: *A preposição: Construindo o conceito; Conceituando; Os valores semânticos das preposições; A preposição na construção do texto e Semântica e discurso*. Nessa seção, conforme os autores, apresentam as atividades, observamos que as atividades propostas objetivam levar o aluno a aprender não apenas a descrever a língua por meio de práticas metalinguísticas, mas também a operar a língua como um todo, isto é, apropriar-se de seus recursos de expressão, orais e escritos, e, utilizá-los de forma consciente, realizando também, uma prática epilinguística.

O tópico: *Construindo o conceito* tem por finalidade levar o aluno a construir o conceito gramatical, por meio de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências. No capítulo em análise, a construção do conceito da categoria gramatical preposição inicia-se por meio do oitavo parágrafo do texto *Bruxas não existem* de Moacyr Scliar, texto esse apresentado na temática *Revelação* do capítulo 1 da unidade 3. Vejamos a Figura 11 que traz a seção *A língua em foco* e o tópico: *Construindo o conceito*.

## FIGURA 11 – Seção: A língua em foco

### A preposição

#### Construindo o conceito

No seguinte parágrafo, algumas palavras foram suprimidas. Leia-o e responda às questões 1 a 4.

<sup>Em</sup>  um momento, ela estava junto <sup>de</sup>  mim, transtornada <sup>a</sup>  raiva.  
Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto <sup>a</sup>  mim e começou <sup>a</sup>  examiná-la <sup>com</sup>  uma habilidade surpreendente.  
(Moacir Scliar. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/bruxas-nao-existem-689866.shtml>. Acesso em: 16/2/2018.)

- 1  Pode-se dizer que dessa maneira, isto é, sem as palavras que foram suprimidas, o parágrafo está bem construído quanto às suas relações lógicas e gramaticais? **Não.**
- 2  Escreva em seu caderno as palavras que foram suprimidas.
- 3  Entre as palavras que foram suprimidas, indique a(s) que transmite(m) noção de:
 

a) tempo <sup>em</sup>	c) meio ou instrumento <sup>com</sup>
b) lugar <sup>a</sup>	d) causa <sup>de</sup>
- 4  Com base no que você observou ao responder às questões anteriores, conclua: Que papel exercem em um texto palavras como as que foram suprimidas no parágrafo?  
*Elas ligam palavras entre si, garantindo as conexões gramaticais e semânticas de um texto.*

**Fonte:** CEREJA; VIANNA, *Português linguagens*, 7º ano; 2018/2018, p.207

A referida seção inicia-se com um pequeno texto lacunado em que são suprimidas as preposições e é sugerido ao aluno que tente relê-lo sem recorrer ao texto original e depois são apresentadas 04 questões de caráter epilinguístico, pois levam o aluno a perceber o efeito de sentido das preposições. Este tópico: *Construindo o conceito* tem 04 questões. A primeira questão proposta após o texto lacunado os autores, Cereja e Vianna (2018, p.207) apresentam o seguinte questionamento: “Pode-se dizer que dessa maneira, isto é, sem as palavras que foram suprimidas, o parágrafo está bem construído quanto às suas **relações lógicas e gramaticais?** (grifos nosso). Na questão terceira pedem ao aluno que “Entre as palavras que foram suprimidas, **indique a(s) que transmite(m) noção** de: a) tempo, b) lugar; c) meio ou instrumento; d) causa”. Já a última questão propõe o seguinte questionamento reflexivo “Com base no que você observou ao responder às questões anteriores, conclua: **Que papel exercem em um texto palavras** como as que foram suprimidas no parágrafo?”. Diante dessa atividade

destacamos a importância da contextualização, da presença da gramática a serviço do texto, de momento de estudo reflexivo.

Logo, em seguida, nessa seção, aparece o tópico: *Conceituando* com mais um trecho do texto *Bruxas não existem*, na página seguinte, a 208 traz exemplos e definição de locução prepositiva; combinações e contrações. Vejamos a Figura 12, apresenta recortes das páginas 207 e 208.

### FIGURA 12 – Seção: Conceituando, *Português linguagens*

Quando eu era garoto, acreditava **em** bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas.

(Idem).

A palavra **em** liga a forma verbal **acreditava** ao substantivo **bruxas**, que é o alvo da ação de **acreditar**. Palavras como **em, a, com, de** e outras são chamadas de **preposição**. São estas as principais preposições da língua:

a	contra	entre	sem
ante	de	para	sob
após	desde	perante	sobre
até	em	por (per)	trás
com			

**Preposição** é uma palavra que liga duas outras palavras, de forma que o sentido da primeira é completado pela segunda.

Às vezes o papel de ligar palavras é desempenhado por uma expressão. Por exemplo: **além de, antes de, depois de, ao invés de, em via de, defronte de, a par de, através de, ao lado de, dentro de**. Esse tipo de expressão é chamado de **locução prepositiva**.

**Fonte:** CEREJA; VIANNA, *Português linguagens*, 7º ano; 2018, p.207 -208

Os autores propõem nas orientações didáticas, encontradas no manual do professor que o estudo desse tópico seja realizado de forma dinâmica. O professor deve incentivar a participação dos alunos e faça um levantamento de exemplos de uso das preposições listadas.



E que seja dado um destaque especial à explicação das combinações e contrações e propõe exemplos que estimulem o engajamento dos educandos.

A Figura 13, faz parte do tópico *Conceituando* da seção *A língua em foco*

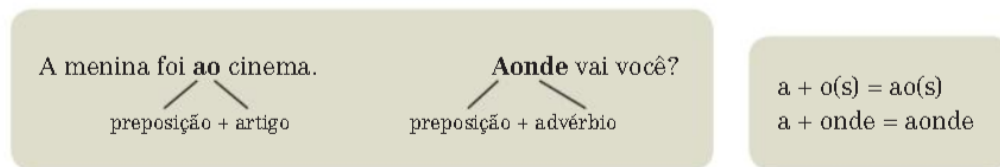
### FIGURA 13 – Seção: Conceituando: combinação e contração

#### COMBINAÇÃO E CONTRAÇÃO

Uma preposição pode se unir a outras palavras, formando combinações e contrações.

##### Combinação

Ocorre quando a preposição **a** se liga ao artigo **o(s)** ou ao advérbio **onde**. Nesse tipo de união não ocorre perda de som. Veja:



##### Contração

Ocorre quando as preposições **a**, **de**, **em** e **per** (forma antiga de **por**) se unem a artigos ou pronomes, havendo perda de som. Observe:

O dono **do** porco queria abri-lo.  
O porquinho tinha uma mancha **na** pele.

Quando a preposição **a** se une ao artigo **a** ou aos pronomes **a**, **aquele**, **aquilo**, ocorre um tipo especial de contração, denominada **crase**. Na escrita, a crase é indicada com o acento grave.

Veja como são formadas as contrações:

- **do** = de (preposição) + o (artigo)
- **na** = em (preposição) + a (artigo)
- **pelo** = per (preposição) + o (artigo)
- **desse** = de (preposição) + esse (pronome demonstrativo)
- **naquele** = em (preposição) + aquele (pronome demonstrativo)

**Fonte:** CEREJA; VIANNA, *Português linguagens*, 7º ano; 2018, p.208

E para melhor detalhar o estudo sobre as preposições, a obra, além de citar quais são as principais palavras que constituem a referida categoria gramatical, acrescenta que há também a possibilidade de formação da locução prepositiva. Em seguida, apresenta a combinação e a contração de preposições com artigos, pronomes e advérbios.

A figura 14 mostra os exercícios da seção: *Conceituando*. Vejamos a atividade proposta pelos autores do LD em análise.

## FIGURA 14 – Seção: Conceituando - Exercícios

### Exercícios

- 1 Leia o texto:

#### O céu é visto do mesmo jeito, com as mesmas constelações, no mundo inteiro?

A posição das estrelas e constelações muda de acordo com a hora e o local de observação. Segundo Ednilson Oliveira, doutorando do Departamento de Astronomia do Instituto Astronômico e Geofísico da USP, o céu fica diferente conforme a distância de um lugar a outro. Na mesma data e no mesmo horário, por exemplo, o céu de São Paulo não é o mesmo visto em Brasília. Também existem constelações no hemisfério norte que nunca veremos no hemisfério sul, como a Ursa Menor e a estrela Polaris. Já as pessoas que estão no hemisfério norte não veem o Cruzeiro do Sul.



[Guia das curiosas. Disponível em: [www.solbrilhando.com.br/curiosidades/Arquivos/guia\\_dos\\_curiosos.pdf](http://www.solbrilhando.com.br/curiosidades/Arquivos/guia_dos_curiosos.pdf), p. 15. Acesso em: 8/2/2018.]

- a) Identifique a locução prepositiva presente na 1ª oração do texto. *de acordo com*
- b) Identifique as preposições puras e as contrações e combinações empregadas no texto. Depois, escreva em seu caderno, em ordem alfabética, as preposições em um grupo e, em outro, as contrações e combinações.
- 2 Reescreva os provérbios a seguir, completando-os adequadamente com preposições.
- a) Quem  ferro fere  ferro será ferido. *com, com*
- b)  casa  ferreiro, o espeto é  pau. *Em, de, de*
- c) Não há rosa  espinho. *sem*
- d) Ri melhor quem ri  último. *por*
- e) Quem tem boca vai  Roma. *a*
- f)  grão  grão a galinha enche o papo. *De, em*
- g)  fatos não há argumentos. *Contra*
- 3 Reescreva as frases a seguir, unindo adequadamente as preposições aos artigos ou pronomes indicados entre parênteses.
- a) Moro (em + aquela) casa amarela. *nesta*
- b) Você gostou (de + esse) livro? *desse*
- c) Você já foi (a + a) Bahia? *a*
- d) (Em + esta) rua existe um bosque que se chama Solidão. *Nesta*
- e) Ela foi (a + o) supermercado e ainda não voltou. *ao*

1b) Preposições: a, com (no livro), conforme, como, de (muito vezes), em, por. Contrações e combinações: de, das, do (muito vezes), na, no (muito vezes).

Fonte: CEREJA; VIANNA, *Português linguagens*, 7º ano; 2018, p.209

Na subseção *Exercícios*, no livro didático em estudo, nos deparamos também com questões de caráter metalinguístico. A questão 02 traz uma série de provérbios para que o aluno os complete com preposições adequadas. Verificamos nesse tipo de questões que não há uma preocupação em explorar/trabalhar o sentido dos provérbios. Os autores propõem que a resolução desses exercícios seja realizada em sala de aula de forma individual e neste momento de resolução o professor pode circular pela classe, tirar dúvidas, observar a assimilação do conteúdo e depois realize a correção de forma oral.

Essa subseção apresenta-se composta por 03 questões que são propostas ao aluno práticas de reconhecimento da categoria gramatical preposição. A primeira questão é baseada no texto do *Guia dos curiosos* intitulado “O céu é visto do mesmo jeito, com as mesmas constelações, no mundo inteiro?” constatamos que o texto foi empregado com pretexto para que o aluno, na letra *a* “identifique a locução prepositiva presente na 1º oração do texto” (CEREJA e VIANNA, 2018, p.209), e na letra *b* solicita que o aluno “identifique as preposições puras e as contrações e combinações empregadas no texto” e depois escreva, em ordem alfabética, as preposições em um grupo e, em outro, as contrações e combinações.

Outra subseção da seção *A língua em foco*, apresenta-se intitulada “Os valores semânticos das preposições”. Como mostra a figura 15.

### FIGURA 15 – Os valores semânticos das preposições

#### OS VALORES SEMÂNTICOS DAS PREPOSIÇÕES

Ao ligarem palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é, fazem certas indicações de sentido.

Leia esta tira:



(Folha de S. Paulo, 4/8/2013.)

- 1 Nos balões da tira, há emprego de preposições e de uma contração. Identifique-as.  
preposições: *com, de, por* (duas vezes); contração: *no*
- 2 Observe o emprego da preposição **por** nas duas situações em que ela ocorre na tira. Que valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, finalidade, causa, conteúdo, modo? *Na primeira, causa; na segunda, modo.*
- 3 Na expressão **no mais profundo mar**, qual é o valor semântico da preposição **em**, presente na contração **no**? *lugar*

Como podemos observar, as preposições apresentam diferentes valores semânticos. Além de causa, modo e lugar, expressam noções de tempo, finalidade, direção, companhia, meio, posse, comparação, etc. Veja estes exemplos de emprego de preposições:

Ele prometeu nadar <b>no</b> mar profundo.	→ lugar
A praia fica <b>a</b> duas horas de viagem.	→ tempo
Helga recebeu a resposta <b>com</b> tristeza.	→ modo
Ela queria viver aventuras <b>com</b> Hagar.	→ companhia
Viveu muito tempo <b>sem</b> seu herói.	→ ausência de companhia

Fonte: CEREJA; VIANNA, *Português linguagens*, 7º ano; 2018, p.207

Nesta subseção da seção *A língua em foco*, intitulada de “Os valores semânticos das preposições”, Cereja e Vianna (2018) sugerem que esse roteiro de estudo seja desenvolvido coletivamente. Nesse tópico analisa-se o papel da categoria gramatical preposição na organização e na construção de sentidos na tirinha de Hagar. Embora, a primeira questão seja de cunho metalinguístico porque pede a identificação das preposições e contrações presentes nas falas dos personagens da tirinha, nas questões 2 e 3 atentam para o valor das preposições na cadeia linguística.

Vejamos os exercícios da seção denominada por “Semântica e discurso”, como mostra a figura 16.

**FIGURA 16 – Semântica e discurso**

**Semântica e discurso**

O texto a seguir é do poeta mato grossense Manoel de Barros. Leia o para responder às questões 1 a 4.

**Cabeludinho**

Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo mundo ri. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Dislimina esse, Cabeludinho. Eu não disliminei ninguém. Mas aquela verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve/ que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro.

(Memórias inventadas - A infância. São Paulo: Planeta, 2009.)

chiste: algo engraçado, cômico.

1 Observe esta frase do texto.

“Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu.”

A palavra ateu é um adjetivo e significa “aquele que não crê em Deus”.

a) De acordo com as regras da língua, qual sêna a construção dessa frase? ...e voltou ateu.

b) Que alteração de sentido ocorre com o uso da preposição de junto à palavra ateu? Parece que se diz que ele voltou fantasiado de ateu ou no papel de um ateu, como se isso fosse coisa possível.

124 UNIDADE 3 • Capítulo 1

## FIGURA 16a – Semântica e discurso

- 2 O narrador comenta o gosto da avó pelas “regências verbais”, mas ele também gosta de criá-las. Observe, por exemplo, as preposições destacadas nestas frases do texto:

“Ela falava de sério.”

“Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade”

- a) Se eliminarmos essas preposições, ocorrerá alguma alteração no sentido das frases? **Não.**
- b) Levante hipóteses: Por que então o narrador emprega essas preposições?
- 3 No final do texto, o narrador refere-se a uma canção que ouviu de um vaqueiro.
- a) De que, na canção, encantou o narrador? **O emprego da preposição a antes do verbo ler.**
- b) Para o narrador, o emprego do a ampliava a solidão do vaqueiro. Você concorda com ele? Se sim, explique por quê.  
**Resposta pessoal.**

- 4 O gosto do escritor pela invenção e recriação da língua não se deu apenas em torno das preposições. Que outra palavra da língua aguçou seu interesse por “desengavetar” palavras?  
**A palavra desiníumar.**

- 5 Além de indicar o material de que os objetos são feitos (copo de vidro, bolsa de couro), a preposição de apresenta outros valores semânticos, como finalidade, conteúdo, preço, classificação, posse. Identifique o valor semântico da preposição de nas expressões:

- |   |   |
|---|---|
| a) xícara de chá <b>conteúdo</b>            | f) roupa de ginástica <b>finalidade</b>                 |
| b) carro de corrida <b>finalidade</b>       | g) colchão de molas <b>material de que algo é feito</b> |
| c) tênis de 500 reais <b>preço</b>          | h) vestido de noiva <b>classificação</b>                |
| d) caixa de ferramentas <b>finalidade</b>   | i) óculos de sol <b>finalidade</b>                      |
| e) apartamento de luxo <b>classificação</b> | j) casa de João <b>posse</b>                            |

- 6 Compare estes enunciados:

Não gosto muito de doce de abóbora; gosto mais de doce de laranja.  
Não gosto muito de doce de abóbora; gosto mais do de laranja.

Às vezes, procuramos formas mais sintéticas para expressar uma ideia, como ocorre no segundo enunciado. Ele é mais sintético que o primeiro, pois nele está subentendida a palavra **doce**, representada pela contração **do**.

Faça o mesmo em relação aos enunciados a seguir. Torne-os mais sintéticos, suprimindo o termo destacado.

- a) Não quero o livro de Português; quero o livro de Matemática. ... **quero o de Matemática.**
- b) Não fui ao ensaio do coral e sim ao ensaio da dança. ... **e sim ao da dança.**
- c) Gosto dos filmes de suspense, não dos filmes de terror. ... **não dos de terror.**
- d) Ele se referia sempre ao professor de Inglês, nunca ao professor de Francês. ... **nunca ao de Francês.**

### A poesia das “regências verbais”

Segundo o narrador, a avó “entendia de regências verbais”. Regência verbal é a parte da gramática que estuda a relação de dependência entre duas palavras em uma construção e as maneiras pelas quais uma palavra pode completar o sentido de outra. Por exemplo, quando alguém diz “Já gostei o doce”, sem preposição, quer dizer que já o provou, que o degustou; mas, se diz “Já gostei de doce”, então quer dizer que no passado apreciava doce, mas, no momento, não aprecia mais. Esse é um caso de regência em que o uso de uma preposição muda totalmente o sentido de um enunciado.



Fonte: CEREJA; VIANNA, *Português linguagens*, 7º ano; 2018, p.214

Um olhar semântico sobre o estudo das preposições faz-se necessário para que essa categoria gramatical seja trabalhada de forma reflexiva e não só por meio de exercícios somente de cunho metalinguístico, ou seja, lições que conduzem o aluno simplesmente a identificar e classificar esses itens linguísticos em frases soltas, descontextualizadas. No segundo exercício das páginas 210 e 211 composto por quatro questões nas quais identificamos itens para o ensino reflexivo da língua.

Diferente do livro didático *Tecendo linguagens*, este em estudo *Português linguagens* os autores são generosos no quesito atividade, comprova-se esse fato pela quantidade de atividades compreendidas em 08 páginas ininterruptas LDP (nas páginas 209 a 214), com seis atividades que perfazem um total 25 questões.

Com essas questões os autores fecham o assunto das preposições nessa unidade com uma seção denominada “Semântica e discurso”, como mostra a figura 16. Cereja e Vianna (2018, p. 28) autores do LD *Português linguagens* na seção *Estrutura e metodologia da obra* que se encontra no manual do professor deixam claro que o objetivo do tópico semântico e discurso é “ampliar ainda mais a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, explorando-o pela perspectiva da semântica” e complementam afirmando que esse tópico disponibiliza atividades que propiciam a observação de fatos linguísticos em situações concretas de interação verbal, por meio da interpretação de textos e a reflexão sobre os recursos semântico-discursivos da língua que visam desenvolver a competência linguística do estudante ao explicitar os mecanismos de funcionamento deixando de lado o antigo modelo descritivo-classificatório ao trilhar por essa nova abordagem da gramática.

## 6 AULA DE GRAMÁTICA: PROPOSTA PREPOSITIVA

Em meio a todo um acervo de material com recursos impressos e digitais, de fácil acesso para o professor, parece um tanto quanto desafiador propor roteiro de atividades para as aulas de português no ensino fundamental. No entanto, nosso objetivo com esta proposta prepositiva é apresentar uma seleção de atividades retiradas de livros didáticos e gramáticas. Intencionamos, por esse viés, propostas de atividades que enfatizem a categoria gramatical *Preposição* e seu valor semântico-discursivo presente na situação de comunicação que é apresentada por meio de um texto.

Nesta seção, além de abordamos pontos considerados importantes em relação ao ensino de gramática, apresentaremos a proposta de intervenção. No que tange ao ensino de gramática, principalmente no ensino fundamental, entendemos ser um, dos grandes desafios enfrentados, hoje, pela escola é, o de articular o conhecimento gramatical, visto como uma necessidade de aprimoramento da capacidade de ler e produzir textos coerentes com a competência textual e discursiva do estudante da educação básica, competência essa cada vez mais cobrada e exigida pela sociedade do conhecimento. Por isso, diante desse desafio torna-se imperativo definir conteúdo e metodologia adequados para o ensino e aprendizagem da leitura, da análise/interpretação, da produção textual e do aspecto gramatical.

É nessa perspectiva que apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica, baseada e fundamentada nos trabalhos de Travaglia (2009), (2013), Possenti (1996) e Vieira (2017). A proposta de intervenção pedagógica objetiva trabalhar a categoria gramatical preposição de atividades didáticas que exploram o ensino de gramática por atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades que compõem o material didático-pedagógico foram criadas e/ou adaptadas para serem aplicadas em turmas do Ensino Fundamental e objetivam complementar o estudo da referida categoria gramatical.

Travaglia (2013, p.19) comenta que o ensino/aprendizagem acontece a partir de “uma **condição básica**: haver o encontro entre alguém que quer aprender e alguém que sabe o que vai ensinar” (grifo do autor). Na escola, para que esse encontro ocorra, é necessário “um aluno motivado, por alguma razão, a saber algo e um professor com o maior conhecimento possível daquilo que vai ensinar”.

Nesse encontro proposto por Travaglia (2013), precisamos recorrer também da presença da metodologia definida pelo referido autor como:

Como um conjunto de princípios que regem nossas atividades em sala de aula para a construção de objetivos de ensino e aprendizagem. A metodologia tem

um papel importante porque é responsável por um ensino/aprendizagem mais produtivo em termos de abrangência, organização e consequente maior facilidade de acesso ao que se quer aprender e ensinar, pois este é papel básico da metodologia: facilitar o acesso ao objeto de aprendizagem (TRAVAGLIA, p. 19 -20).

A metodologia, palavra que deriva de método, do Latim *methodus* cujo significado é caminho ou via para a realização de algo, e se configura a partir de uma série de opções que fazemos. O referido autor apresenta uma metodologia para o ensino de língua, orientada pelos itens: abrangência, organização, seleção e progressão. Nesse percurso metodológico de ensino/aprendizagem, a organização facilitará o acesso ao conhecimento e implica que: selecione-se o que ensinar, faça-se uma progressão, ao observar os elementos ensinados e aprendidos, estabeleça-se uma relação de significação entre o objeto de ensino e aprendizagem e se detecte o avanço, para que se possa repetir ou não o ensinado.

Analisamos, que, se o usuário competente da língua – neste caso o estudante do ensino fundamental – deve saber usar os recursos da língua para produzir os efeitos de sentidos pretendidos nas situações de comunicação e compreender os efeitos recebidos, consequentemente as atividades a serem desenvolvidas devem focar nos sentidos. Por essa razão o ensino do saber gramatical/linguístico se faz importante, principalmente, quando objetiva desenvolver nos alunos as habilidades de uso da língua. E, para atingir esse objetivo, o ensino de gramática deve trilhar os caminhos da gramática de uso e da gramática reflexiva.

Na gramática *de uso*, como o próprio nome determina, o ensino se estrutura por meio de atividades que buscam desenvolver práticas de uso das unidades, regras e princípios da língua. Travaglia (2009) destaca que a gramática de uso está ligada à gramática internalizada do falante, então que o ensino dela se estrutura por meio de atividades que desenvolvam o automatismo. Essas atividades são especiais porque objetivam alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua ao possibilitar o usuário estabelecer a interação comunicativa nas diversas situações nas quais for solicitado. Atividade desse tipo leva o aluno a utilizar os recursos linguísticos em frases, mas principalmente em textos, tanto na produção quanto na compreensão.

Conforme Travaglia (2009, p.111), nas atividades de gramática de uso – que podem ser apresentadas por meios de exercícios estruturais – não deve constar trabalho de descrição da língua com a classificação de elementos e uso de nomenclaturas ou categorização gramatical para o aluno, o profissional/professor “é que tem de saber muito sobre a língua para selecionar e ordenar conteúdo e montar exercícios adequados”. Além dos exercícios estruturais para se trabalhar no âmbito da gramática *de uso*, o linguista Travaglia sugere também para esse fim: (i)



qualquer atividade de produção/compreensão textual; (ii) alguns dos exercícios de vocabulário; (iii) atividades com variedade da língua. Esse tipo de atividade afeta diretamente os mecanismos da língua que o aluno tem internalizados e que usa automaticamente (TRAVAGLIA, 2013, p.28).

Seguindo a discussão, Campos (2014, p.70) corrobora quando argumenta que o professor é mediador da aprendizagem, portanto cabe a ele partir “daquilo que os alunos já sabem e propiciar-lhes dados linguísticos e condições para refletir, observando o uso, comparando palavras e frases entre si, levantando hipóteses, verificando sua validade, generalizando, tirando suas conclusões”.

Os pesquisadores Barbosa e Nascimento (2016, p. 15) afirmam que “ao adotar a prática reflexiva sobre o uso da linguagem, o educando tem a possibilidade de aprimorar a produção de estruturas linguísticas verbais, sejam orais ou escritas”.

Para Travaglia (2009) o trabalho com a gramática reflexiva não suscita, apenas um trabalho de reflexão sobre o que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos linguísticos os quais ele ainda não domina, levando-o à aquisição de novas habilidades linguísticas, além de oportunizar um ensino produtivo. Reportando-nos a Travaglia (2013, p. 29) segundo o autor para se construir atividades de trabalho na abordagem da gramática reflexiva, basta fazer exercícios que levem os alunos a ter que dizer: “(i) o que significa determinado recurso da língua; (ii) em que situações pode e/ou deve ser usado, com que fim, produzindo que efeito de sentido”. E levá-lo também a discutir:

(i) se outros recursos linguísticos podem ou poderiam ser utilizados no lugar daquele que foi usado; (ii) levantar, comparando, os efeitos de sentido que esses diferentes recursos poderiam produzir em uma dada situação de interação comunicativa; (iii) discutir com o aluno se um mesmo recurso ou recursos diferentes produzem efeitos de sentido diferentes em uma mesma situação ou em situações de comunicação diferentes. (TRAVAGLIA, 2013, p.29)

Se considerarmos que cabe ao professor proporcionar aos seus alunos um ensino da língua baseado em reflexão sobre estrutura e funcionamento dela, podemos recordar que trabalhar com a gramática reflexiva é muito importante, porque essa gramática está presa ao processo de “constituição e funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p.33) e propõe um instrumento de reflexão e observação sobre a língua, o que implica o uso de uma metodologia dedutiva, em que se parte do todo para a parte, do geral para o específico. Ou seja, a partir dos fatos linguísticos é que se estabeleceriam as normas, as regras que regem os fatos, os princípios

e o funcionamento da língua. Além do mais, quando se trabalha com elementos linguísticos de forma reflexiva, é relevante porque possibilita formar alunos competentes na língua.

Kleiman e Sepulveda (2014, p. 36) dizem que “é necessário acreditar que a gramática tem alguma utilidade na formação do aluno para poder ensiná-la”. Possenti (2007, p. 86) corrobora com esse pensamento, ao afirmar que “ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”. Assim, acredita-se que a escola deveria trabalhar, privilegiar a gramática internalizada, em seguida, a descritiva e, por último, a normativa.

Já para Possenti (2007) a primeira tarefa da escola, no que tange ao ensino da gramática, é aumentar o domínio de recursos linguísticos que o aluno não conhece, mas que deve conhecer para tornar usuário competente da língua. Depois da ampliação do domínio desses recursos linguísticos é que entraria a gramática descritiva. A proposta é de comparar e/ou propor diversas possibilidades de construção, em seguida introduzir a gramática normativa, a partir da produção efetiva do aluno, por meio do seu domínio linguístico.

Nessa esteira de pensamento, Possenti (2007, p.95) conclui ao propor que o ensino, principalmente, de português “deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por partes dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções”. O ensino deve estar subordinado à aprendizagem. É necessário de identificarmos a real função do ensino do português, para isso é notório traçarmos caminhos que possam amenizar os problemas que residem na área didático-pedagógica, principalmente, ligados à abordagem de temas gramaticais.

Vieira (2017, p. 78), no texto introdutório do capítulo *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental*, como o subtítulo: *Revisitando um velho tema: o ensino de gramática* aponta os motivos que dificultam o ensino de gramática na escola. O primeiro motivo está relacionado ao “tratamento teórico-descritivo dos temas linguísticos, flagrantemente desatualizado ou repleto de equívocos conceituais”. O segundo está relacionado a não produtividade do ensino ocasionado pelo “tratamento de temas gramaticais desvinculado da produção de sentidos ou do chamado efeito expressivo [...]” E o terceiro e último está “ainda, atrelados à abordagem inadequada de fenômenos variáveis.”

Sabe-se que os motivos para essas dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa perpassam concepções importantes e, por vezes, bastante complexas e variadas como: concepção de linguagem, noção de gramática, concepção de ensino, acesso e

conhecimento de documentos norteadores do processo ensino/aprendizagem. Mas o nosso foco, neste tópico, é estabelecer um elo teórico/metodológico entre a proposta experimental de Vieira (2017) e a nossa proposta de intervenção apresentada como produto no Mestrado Profissional em Letras– PROFLETRAS consiste em apresentar para o professor atividades que ampliem e diversifiquem o seu trabalho em sala de aula com a categoria gramatical preposição,

Em meio a toda essa variedade de concepções teóricas, ideológicas e metodológicas, acerca do ensino de Língua Portuguesa, os pesquisadores Claudianny Amorim Noronha e Lucrécio Araújo de Sá Júnior reuniram temáticas que discutem *Escola, Ensino e Linguagens: propostas e reflexões* e apresenta importantes contribuições para um novo ensino de língua. O conjunto enriquece-se também com fortes reflexões em torno da necessidade de inovar o ensino da gramática. Vieira (2017) propõe o ensino de Gramática por meio de três eixos, com o intuito de cercar o tratamento dos temas linguísticos segundo as diversas faces propostas.

No eixo que prima pelo ensino de Gramática e atividade reflexiva, Vieira (2017) apresenta como aporte teórico os postulados de Carlos Franchi (2006) quando afirma que atividades escolares que objetivam trabalhar com os aspectos gramaticais deverão ser de três naturezas: linguística, epilinguística e metalinguística; e destaca a necessidade de ênfase nos dois primeiros tipos de atividades para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como o nosso objetivo é fazer com que o aluno reflita acerca do uso da categoria gramatical preposição e seu valor semântico-discursivo, julgamos mais adequado chamar o conjunto de exercícios estruturais propostos na *Caixinha prepositiva de Estudos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos das preposições*. Ademais, é evidente que a proposta pode ser adaptada, a depender das condições circunstâncias do momento de estudo proposto pelo professor, ao abordar a referida categoria gramatical.

## 6.1 A DESCRIÇÃO DA CAIXINHA PREPOSITIVA: ARTEFATOS EM ATIVIDADE

A proposta de intervenção advém da necessidade de acrescentar e/ou complementar o estudo da categoria gramatical preposição, por meio de coletânea de atividades com ênfase no eixo da análise linguística/semiótica, conforme a BNCC esse eixo “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, [...] responsáveis por seus efeitos de sentido [...] e pela situação de produção [...] com forte impacto nos efeitos de sentido” (BRASIL, p.78).

Por esse viés, pensamos a proposta de intervenção que se apresenta por meio de uma caixinha que se assemelha a um caderno de atividades. Nesta caixinha podemos encontrar textos informativos, atividades e gabaritos. Esse material está organizado em fichas não sequenciadas, mas orientado e separado por cores o que possibilita ao professor adequá-las e usá-las de forma que atentam a natureza heterogênea de suas turmas ao trabalhar a categoria gramatical preposição.

Imbricada à ideia da caixinha, encontra-se a necessidade de subsidiar o fazer didático-pedagógico do professor de língua portuguesa ao apresentar-lhe atividades com características linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. De acordo com autoras do livro didático analisado nesta dissertação, “o livro didático é apenas o ponto de partida” e acrescentam que “uma das tarefas do professor é selecionar situações de aprendizagem [...] e considerar o ensino e a aprendizagem como um processo que permite um contínuo aprender” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 36).

Conscientes disso, concretizamos a ideia da caixinha de atividade, vejamos a figura 17.

**FIGURA 17 – Foto da *Caixinha prepositiva: artefatos em atividade***



**Fonte:** arquivo pessoal

A proposta consiste em uma caixinha de atividades com fichas nas cores: branca, verde e azul. As fichas brancas texto de apresentação, tópicos teóricos, referências bibliográficas; fichas verdes as atividades sugeridas e fichas azuis gabarito das atividades.

As atividades propostas, que sugerimos para comporem a caixa, são voltadas, especialmente para a turma do 7º ano dos finais do Ensino Fundamental, também podem ser adaptadas a outras turmas do ensino fundamental e/ou médio. Na verdade, ela nasceu como uma proposta de intervenção por meio de atividades aplicáveis que, posteriormente (após a conclusão do nosso curso), pretendemos apresentar essas atividades sugeridas nesta proposta de intervenção ao grupo de professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino da cidade Nova Olinda, CE. Assim, esperamos contribuir com um ensino reflexivo do componente gramatical na educação básica, em levar à nossa escola e à rede municipal em que trabalhamos um pouco do que produzimos na universidade durante os nossos estudos no PROFLETRAS/UFCG -Campos de Cajazeiras- PB.

A figura 18 mostra a caixinha de atividades e as fichas que a compõem.

**FIGURA 18 – Caixinha completa**



**Fonte:** arquivo pessoal

## 6.2 AS FICHAS DA CAIXINHA

Na *Caixinha prepositiva: artefatos em atividade* encontramos fichas nas cores: branca, verde e azul. Nas fichas brancas têm o texto de apresentação, tópicos teóricos, referências bibliográficas; nas verdes as atividades sugeridas e nas azuis alguns gabaritos das atividades.

### 6.2.1 TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA CAIXINHA

Compreendemos que o objetivo fundamental do ensino da Língua Portuguesa é desenvolver a competência comunicativa do estudante, ou seja, torná-lo capaz de ler textos em diversos gêneros textuais e produzi-los de forma estruturada, organizada de forma coerente e coesa.

A língua, todavia, é uma instituição social, por isso, é necessário ao usuário conhecer sua estrutura e seu funcionamento; sua forma e função.

Esta “caixinha” tem como finalidade apresentar atividades/exercícios propostas para complementar o estudo da categoria gramatical preposição. Neste estudo, será mostrado como as preposições podem ser estudadas por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Sem esquecer, é claro o cuidado de não perder de vista que a língua é um instrumento não só de expressão, de comunicação entre as pessoas, mas, principalmente, de interação entre os indivíduos, por isso, o cuidado de propor atividades de forma contextualizada.

Enfim, esperamos que possam desfrutar desse material e que ele colabore, de forma efetiva, com a prática e com o processo de ensino e aprendizagem.

### 6.2.2 AS PREPOSIÇÕES NA PROSA POÉTICA DE MONTEIRO LOBATO

Sugestão de leitura para ser proferida pelo professor em sala de aula, Lobato (2019, p.57,58) no livro *Emília no país da gramática* nos apresenta, por meio de uma prosa literária o lado poético das preposições.

#### **As preposições**

- Gosto dos Advérbios – foi dizendo Emília enquanto Ser a levava para a Casa das **Preposições**. – Eles prestam enormes serviços a quem fala. Impossível a gente dizer uma coisa do modo exatinho como é preciso sem usar qualquer Advérbio.

- Sim – concordou o Ser. – Ninguém pode arrumar-se na vida sem eles. Até nós, Verbos, ganhamos imensamente com as modificações que eles nos fazem. Mas, bem consideradas as coisas, não existe palavra que não seja indispensável. Sem os Nomes, de que valeríamos nós, Verbos? E sem Verbos, de que valeriam os Nomes? Todas as palavras ajudam-se umas às outras, e desse modo os homens conseguem exprimir todas as ideias que lhes passam pela cabeça.

A Casa das Preposições não era grande, porque há poucas palavras nessa família.

- Estas senhoritas- disse Ser – servem para ligar outras palavras entre si, ou para ligar uma coisa que está atrás a uma que está adiante. O Advérbio *modifica*; a Preposição *liga*.

- Quer dizer que são os barbantes, as cordinhas da língua – observou Emília.

- Isso mesmo. Constituem os amarrilhos da língua. Sem eles a frase ficaria *telegráfica*, ou desamarrada. Aqui estão todas neste armário, olhe.

Emília examinou-as uma por uma, para as decorar bem, bem. Viu lá as Preposições A, Ante, Após, Até, Com, Contra, Conforme, Consoante, De, Desde, Em, Entre, Para, Por, Sem, Sobre, Sob e outras.

- Bravos! – gritou Emília. – São umas cordinhas preciosas, estas. A gente não pode dizer nada sem usá-las, sobretudo as menorzinhas, como A, Até, Com, De, Sem, Por...

- Creio que a Preposição De é a mais importante – disse Ser. – Num concurso de utilidade, De venceria. É como ali adiante a conjunção E, que é a menor de todas. Tão econômica que até se escreve com uma letra só – e no entanto é uma danadinha de útil.

- Vamos visitar as Conjunções! – gritou Emília.

### 6.2.3 ENSINO DE GRAMÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Segundo Teixeira (2011), o ensino de gramática, bem como a prática de análise linguística estão associados a diferentes concepções de linguagem. Enquanto a primeira está associada a uma concepção estruturalista de língua, isto é, tida como um sistema inflexível e invariável, a segunda está voltada a uma concepção interativa, já que a língua é uma “[...] ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes” (TEIXEIRA, 2011, p. 168).

Mendonça (2006, p. 207) apresenta um quadro que ilustra as diferenças básicas entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística. Vejamos o quadro 7.

**QUADRO 7 – Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística**

<b>Ensino de gramática</b>	<b>Prática de Análise Linguística</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido

Fonte: MENDONÇA (2006, p. 207)

O referido quadro possibilitará ao professor ampliar as discussões em relação ao ensino de gramática e a prática de análise linguística. Compreendemos, de acordo com Mendonça (2006) que a Análise Linguística não pode ser realizada sem articulação com a leitura e com a produção textual. O eixo análise linguística é um eixo transversal aos demais eixos (oralidade, leitura e escrita). A leitura possibilitará ao leitor a expansão de sua visão de mundo através da interlocução texto e autor. Já a escrita/produção textual coloca o estudante como alguém que expõe sua visão de mundo para outras pessoas/leitores. O eixo da AL, que é um eixo não pode, então, ser abordado distante da leitura e da produção textual, mas no interior das mesmas, de modo a suscitar no aluno a compreensão acerca dos aspectos linguísticos e discursivos da língua em uso, e assim permitir a ampliação de conhecimentos relacionados às práticas de leitura e de escrita a partir de textos.



## 6.2.4 UMA FICHA VERDE E UMA FICHA AZUL

A figura a seguir nos mostra o modelo das fichas com atividades – a ficha verde – propostas que compõem a caixinha e a ficha azul traz o gabarito da atividade sugerida nessa ficha. Vejamos a figura 19.

**FIGURA 19: Modelo das fichas**

The figure shows two educational cards. The left card is green and features a cartoon illustration of a boy and a girl talking. Below the illustration is a text box with a reading passage and several multiple-choice questions. The right card is blue and features a cartoon illustration of a boy holding a pencil. It contains a text box with the word 'Respostas' followed by four numbered answers corresponding to the questions on the green card.

**FICHA VERDE (Left Card):**

**ATIVIDADE**  
**Leitura e texto escrito**

Leia o texto e responda às questões.

Um garotinho estava deitado com alguns brinquedos.

Um menino estava brincando com um balanço.

Imagem: <https://www.google.com/search?q=uma+caixinha+de+caixas+de+caixas&rlz=C301C1211>

01. A frase acima tem um gênero textual contemporâneo e um período verbal. Qual é esse gênero? Qual o tempo verbal?

02. Há falas de dois falantes, quem é o falante das expressões "Estava deitado" e "Estava brincando"? No contexto, o que cada expressão designa?

03. Esvazie as caixas vazias e escreva o nome de cada brinquedo. Há brinquedos com o mesmo nome, substitua por outros.

a) Como se escreve o nome de cada brinquedo?

b) Em qual caixa?

04. No trecho "o menino estava deitado", a expressão "de" em "cadeira de balanço" assume a seguinte função sintática:

a) objeto  
 b) predicativo  
 c) instrumento  
 d) modo

**FICHA AZUL (Right Card):**

**Respostas**

01. A confusão entre o significado das expressões: *de balanço* e *de brincar*.

02. Cadeira de balanço: tipo de cadeira.  
 Cadeira do balanço: parte do balanço.

03. a) Preposição  
 b) co (de-o) contração da preposição De e o artigo O.

04. Finalidade.

Fonte: arquivo pessoal

O material que compõe a caixinha prepositiva e moldes para recorte e montagem encontram-se dispostos na seção anexos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, especificamente de gramática, nos anos finais do ensino fundamental da educação básica se configura, diante da dinamicidade do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, como desafiador não só para o estudante como também para o professor. Em virtude disso os recursos didático-metodológicos e as ações pedagógicas propostas para esse componente curricular devem ser fundamentados em concepções e práticas congruentes que desenvolvam a contento os conhecimentos linguísticos dos envolvidos nesse processo.

Assim, é necessário que o ensino de Língua Portuguesa, em especial o ensino de gramática deve partir do uso, do funcionamento da língua, da explicitação da estrutura e, principalmente, da percepção e reflexão sobre os efeitos de sentidos dos elementos linguísticos escolhidos para atender o ato de interlocução. Ou seja, o ensino de gramática não é proibido, no entanto é necessário repensar o ensino desse eixo para que não seja renegado nem priorizado na sala de aula de Língua Portuguesa.

Por esse viés, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar se o estudo sobre as preposições no livro didático está centrado na perspectiva metalinguística ou se é trabalhado de forma reflexiva, por meio de atividades epilinguísticas, em que se consideram os efeitos de sentido que esses elementos linguísticos produzem no ato da interlocução.

De acordo com Franchi (2006, p. 98), as atividades epilinguísticas consistem numa prática em que o aluno explora a linguagem, testa possibilidades, estabelece comparações e transformações sobre ela. Tais atividades leva o aluno o ensino fundamental, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre a própria linguagem, por meio da diversidade dos fatos gramaticais. E é a partir dessas atividades linguísticas que surge a “necessidade de se sistematizar um ‘saber’ linguístico que se tornou consciente”. Pontualmente, é nessa etapa que a atividade metalinguística é oportuna, como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” que permite descrever a linguagem a partir do caráter sistemático das construções, carregadas de significação.

Entendemos que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elemento que permite significar e fazer a tessitura textual acontecer. Fundamentado em Possenti (2007), Franchi (2006) e Vieira (2017) verificamos que o ensino de Gramática deve acontecer por meio de atividades reflexivas, aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Escolhemos como objeto de estudo os seguintes livros didáticos do sétimo ano do ensino fundamental: *Tecendo linguagens: língua portuguesa* (Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, 2018) e *Português linguagens* (William Cereja e Carolina Dias Vianna, 2018). Inicialmente, analisamos a estrutura e organização de ambos os livros e depois de forma mais específica e detalhada, analisamos o capítulo que aborda a categoria gramatical preposição.

Ao discutimos sobre os tipos de gramáticas e o estudo dos aspectos gramaticais propostos pelo material pedagógico, constatamos que se faz necessário uma reorganização, ou seja, uma estruturação do ensino de língua com embasamento linguístico para que haja mudanças não só nos materiais didáticos, nesse caso, o livro didático, mas também, inerente a essa mudança, a atuação didático-pedagógico do professor da educação básica. Não podemos negar que, atualmente, temos uma vasta produção tanto de material didático como também de publicações acadêmicas que orientam e propõem o trabalho com a língua portuguesa que deve permear os eixos apontados pela BNCC. No entanto nem sempre o profissional, ou seja, o professor que leciona nas séries iniciais e/ou finais do ensino fundamental não tem acesso facilitado a esse material e à formação continuada, em decorrência da ausência de políticas públicas que privilegiem e incentivem a efetiva melhoria no processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

O PROFLETRAS atua no intuito de preencher essas lacunas quando prioriza o ingresso de professores que lecionam o componente Língua Portuguesa em escolas públicas brasileiras e, especificamente, do ensino fundamental. O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS configura-se como uma oportunidade promissora de melhoria na educação pública brasileira, uma vez que desenvolvemos a capacidade de pesquisa, ampliamos as possibilidades de estudo dentro e fora da sala de aula, discutimos as práticas de ensino, redirecionamos, por meio dos estudos teóricos, o nosso fazer didático-pedagógico e, a partir das trocas de experiências com os colegas e professores, buscamos o reconhecimento e valorização como docente de Língua Portuguesa da educação básica.

É notório que há muito a ser estudado, discutido, pesquisado, divulgado em relação ao ensino de gramática na aula de Língua Portuguesa, principalmente, na educação básica. Por esse motivo torna-se imprescindível destacar o relevante papel do PROFLETRAS por subsidiar a prática do docente ao fortalecer o conhecimento, a metodologia e a mudança do olhar do professor-pesquisador que procura a contento caminhos para um trabalho reflexivo e eficaz com a língua e o seu ensino.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AVELAR, Juanito Ornelas de. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- AZEREDO, José Carlos de. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Objeto língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BAGNO, Marcos. Por que estudar uma gramática brasileira? In. CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BARBOSA, Maria Vanice Lacerda de Melo. As perspectivas do ensino de gramática no livro didático: um olhar semântico sobre as preposições. *Linguagens & Letramentos*. Vol. 1, n. 2., Rio Grande do Norte, 2016.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.
- CASTILHO, Ataliba T.de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2019
- CEREJA, Willian; VIANNA, Carolina Dias. *Português linguagens 7º ano*. 9.ed. São Paulo: Atual, 2018
- COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In. MARTELOTTA (Org.), Mario Eduardo, *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 113-126.

- COSTA, M. A. O estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2016. Marco Antônio da Costa Mario Eduardo Martelotta
- CRESWELL, John. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 21ª Ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.
- CRUZ, Marcio Alexandre; PIOVEZANI, Carlos; TESTENOIRE, Pierre-Yves. *Saussure, o texto e o discurso – cem anos de heranças e recepções*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA (Org.), Mario Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 15-30.
- DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Editora Cultrix, 2006
- FARACO, Carlos Alberto. Estudos Pré-Saussureanos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução a linguística: fundamentos epistemológicos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-51, vol. 3.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERRAREZI JUNIOR. *Semântica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- FRANCHI, Carlos (1987) Criatividade e gramática. IN: *Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*. São Paulo: SE/CENP: [99].p 7-39.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-92, vol.3.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2017.
- KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. São Paulo: Pontes Editores, 2014.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2018.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LEÃO, Lourdes Meireles. *Metodologia do estudo e pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores*. 1.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2016

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. São Paulo: Globo, 2002.

MAIA, Marcus. Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTINS, Marco Antonio. Em defesa do ensino de gramática na escola. *Revista do GELNE*. v. 19, n. 1, p. 103-117, 2017.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MILANI, Sebastião Elias. *Relato da obra de Ferdinand de Saussure*. 1. ed. - Rio de Janeiro : Barra Livros, 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. Categorias gramaticais em materiais didáticos. In. CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. 1. ed – São Paulo: Parábola, 2017

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 5.ed. São Paulo: IBEP, 2018

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. 2.ed. Caxias do Sul: Educas, 2013.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem: teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (org.) *Concepções de linguagem e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18). v. 1, p. 27-79.

PERINI, Mário. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 48-67.

PINILLA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAMANZINI, Haroldo. *Introdução à Lingüística Moderna*. São Paulo ícone, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012

SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, ANA. *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. 2. ed., São Paulo: Parábolas Editorial, 2004.

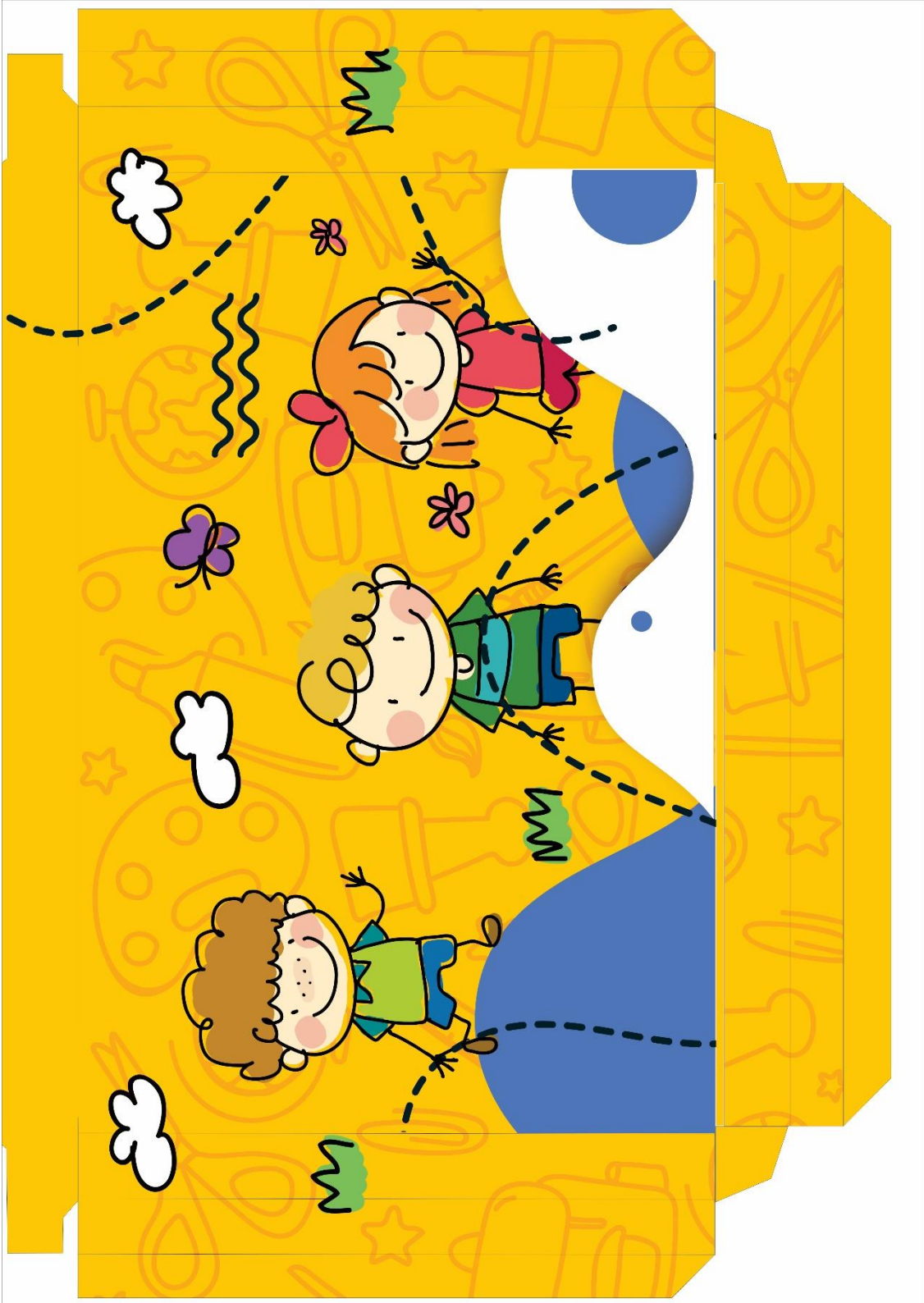
- TEIXEIRA, Claudia de Souza. Ensino de gramática e análise linguística. *Revista Ecos*. n. 11. Dez, 2011, p. 163-173.
- TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

ANEXOS











### Texto de apresentação

Compreendemos que o objetivo fundamental do ensino da Língua Portuguesa é desenvolver no usuário/aluno sua competência comunicativa, ou seja, torná-lo capaz de ler textos em diversos gêneros textuais e produzi-los de forma estruturada, organizada de forma coerente e coesa.



A língua, todavia, é uma instituição social, por isso, é necessário ao usuário conhecer sua estrutura e seu funcionamento; sua forma e função.



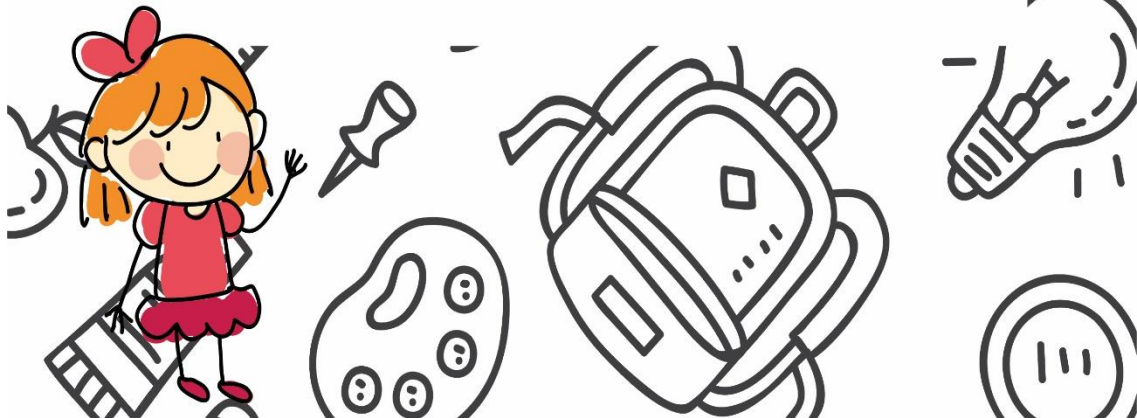
Esta “caixinha” tem como finalidade apresentar atividades/exercícios propostas para complementar o estudo da categoria gramatical preposição. Neste estudo, será mostrado como as preposições podem ser estudadas por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.



Sem esquecer, é claro o cuidado de não perder de vista que a língua é um instrumento não só de expressão, de comunicação entre as pessoas, mas, principalmente, de interação entre os indivíduos, por isso, o cuidado de propor atividades de forma contextualizada.



Enfim, esperamos que possa desfrutar desse material e que ele colabore, de forma efetiva, com a prática e com o processo de ensino e aprendizagem.



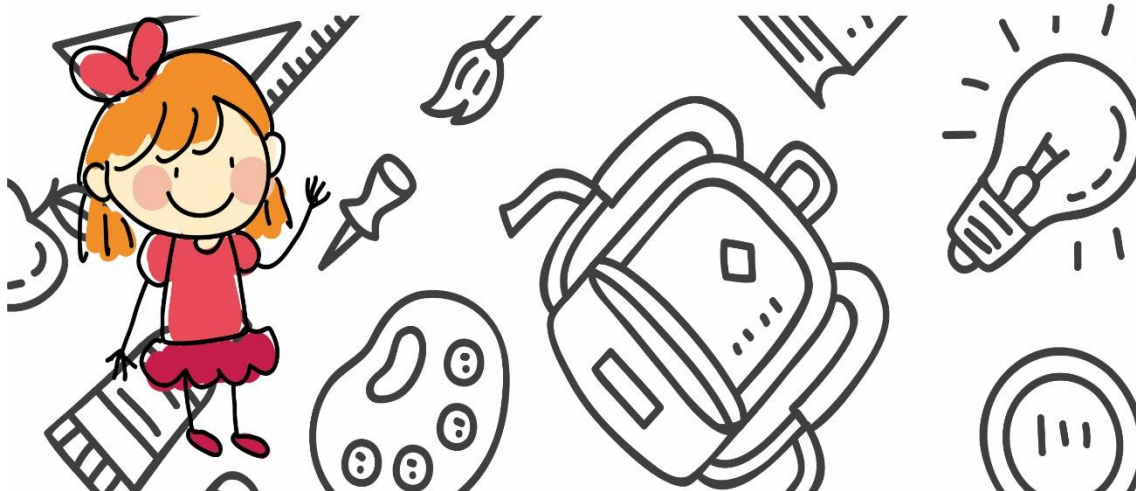
## Relações semânticas das preposições

Isoladamente, as preposições e as locuções prepositivas são vazias de sentido; não têm significado algum. Nos enunciados, no entanto, elas são fundamentais para expressar uma ampla variedade de relações semânticas.

Leia, por exemplo, essa tirinha:



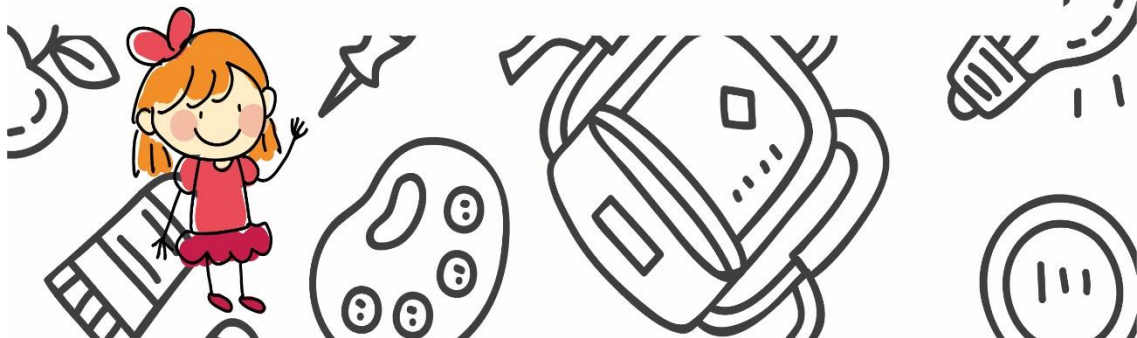
Note que a preposição **pele** (per + o) indica ideia de “substituição”, “em lugar de”; já a preposição **para** relaciona o ato de “pagar” e o beneficiário desse ato: “o corrupto”. O autor da tirinha explora os vínculos semânticos estabelecidos pelas preposições, criando um jogo de sentido por meio do qual critica a falta de escrúpulos de certos empresários.



### Cabeludinho

Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve / que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro.

(*Memórias inventadas - A infância*. Rio de Janeiro:Alfaguara, 2018, p. 24)



## As preposições

- Gosto dos Advérbios – foi dizendo Emília enquanto Ser a levava para a Casa das **Preposições**. – Eles prestam enormes serviços a quem fala. Impossível a gente dizer uma coisa do modo exatinho como é preciso sem usar qualquer Advérbio.

- Sim – concordou o Ser. – Ninguém pode arrumar-se na vida sem eles. Até nós, Verbos, ganhamos imensamente com as modificações que eles nos fazem. Mas, bem consideradas as coisas, não existe palavra que não seja indispensável. Sem os Nomes, de que valeríamos nós, Verbos? E sem Verbos, de que valeriam os Nomes? Todas as palavras ajudam-se umas às outras, e desse modo os homens conseguem exprimir todas as ideias que lhes passam pela cabeça.

A Casa das Preposições não era grande, porque há poucas palavras nessa família.

- Estas senhoritas- disse Ser – servem para ligar outras palavras entre si, ou para ligar uma coisa que está atrás a uma que está adiante. O Advérbio *modifica*; a Preposição *liga*.

- Quer dizer que são os barbantes, as cordinhas da língua – observou Emília.

- Isso mesmo. Constituem os amarrinhos da língua. Sem eles a frase ficaria *telegráfica*, ou desamarrada. Aqui estão todas neste armário, olhe.

Emília examinou-as uma por uma, para as decorar bem, bem. Viu lá as Preposições A, Ante, Após, Até, Com, Contra, Conforme, Consoante, De, Desde, Em, Entre, Para, Por, Sem, Sobre, Sob e outras.

- Bravos! – gritou Emília. – São umas cordinhas preciosas, estas. A gente não pode dizer nada sem usá-las, sobretudo as menorzinhas, como A, Até, Com, De, Sem, Por...

- Creio que a Preposição De é a mais importante – disse Ser. – Num concurso de utilidade, De venceria. É como ali adiante a conjunção E, que é a menor de todas. Tão econômica que até se escreve com uma letra só – e no entanto é uma danadinha de útil.

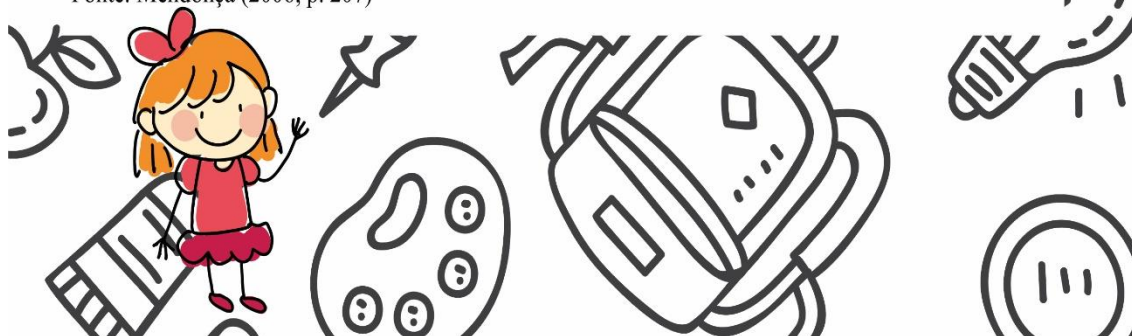
- Vamos visitar as Conjunções! – gritou Emília.



Quadro: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

Ensino de gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)





### Referências:

BARROS, de Manoel. *Memórias inventadas - A infância*. Rio de Janeiro:Alfaguara, 2018, p. 24

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática texto, reflexão e uso: ensino fundamental, volume único*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2016, p. 271.

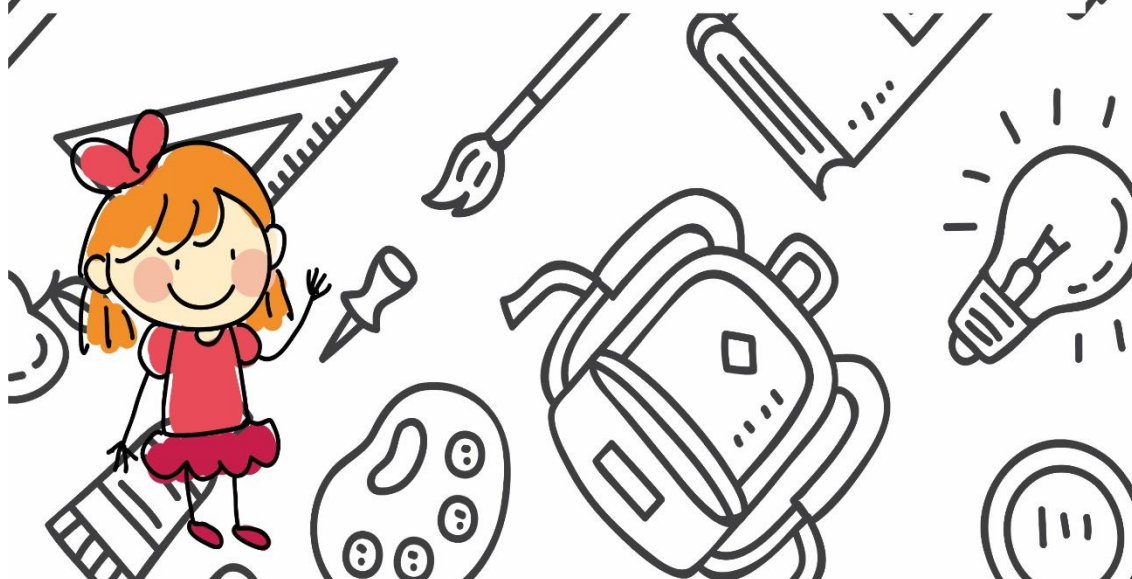
CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 7. 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015, p. 153.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. São Paulo. Ciranda Cultural, 2019  
OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano*. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018, p. 104.

PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Teresinha. *Gramática: teoria e atividades*. 1. ed. São Paulo: FDT, 2014, p. 172 e 173.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. *Aprender e praticar gramática: volume único: ensino médio*. 4. ed. São Paulo: FDT, 2014, p. 417.

*Ser protagonista: Língua Portuguesa, 2º ano: ensino médio*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013, p. 294.





Aplique o que aprendeu.

Leia esta tira de Nik.



Fonte: PortuguesContemp/2o%20Ano/PortuguesContemp\_2\_MP\_0081P18013\_PNLD\_2018.pdf- acesso 10/01/2021

01. Gaturro é apaixonado pela gatinha Ágata, mas ela não costuma ligar para ele.

- O que ele diz para ela no 1º e no 2º quadrinhos?
- Por que ele está suando enquanto fala?

02. Somente no último quadrinho fica claro que houve um mal-entendido.

- Qual é o mal-entendido?
- O que significa a palavra proposição?

03. Uma mesma preposição pode apresentar diferentes valores semânticos, dependendo da situação em que é utilizada. Indique o valor semântico das seguintes preposições, considerando os enunciados que seguem.

- Com a preposição **a**:
  - A meia hora do início do jogo, ainda estávamos no trânsito.
  - Feche a porta *à* chave.
  - Sente-se *à* mesa para jantar.
- Com a preposição **em**:
  - Estarei *em* casa todo o dia.
  - Fique *em* paz.
  - Calou-se *em* protesto à opressão.



## ATIVIDADE

### Os valores semânticos das preposições

Ao ligarem palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é, fazem certas indicações de sentido.

Leia esta tirinha.



(Folha de S. Paulo, 4/8/2013.)

- 01 Nos balões da tira, há emprego de preposições e de uma contração. Identifique-as.
- 02 Observe o emprego da preposição **por** nas duas situações em que ela ocorre na tira. Que valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, finalidade, causa, conteúdo, modo?
- 03 Na expressão **no mais profundo mar**, qual é o valor semântico da preposição **em**, presente na contração **no**?



### ATIVIDADE

Além de indicar o material de que os objetos são feitos (copo **de** vidro, bolsa **de** couro), a preposição **de** apresenta outros valores semânticos, como, por exemplo, finalidade, conteúdo, preço, classificação, posse, etc.

Identifique, em seu caderno, o valor semântico da preposição **de** nas expressões:



- |                         |                       |
|-------------------------|-----------------------|
| a. xícara de chá        | f. roupa de ginástica |
| b. carro de corrida     | g. colchão de molas   |
| c. tênis de 500 reais   | h. vestido de noiva   |
| d. caixa de ferramentas | i. óculos de sol      |
| e. apartamento de luxo  | j. casa de João       |



**ATIVIDADE: Construindo o conceito**

No texto a seguir, foram suprimidas propositalmente algumas palavras.

Leia-o integralmente e, depois, complete as lacunas com as palavras que faltam. Se necessário, consulte o banco de palavras abaixo do texto.

**10 mamíferos curiosos**

Mamíferos são animais \_\_\_\_\_ o corpo recoberto \_\_\_\_\_ pelos e pele \_\_\_\_\_ glândulas. As fêmeas têm glândulas mamárias que segregam leite \_\_\_\_\_ alimentar os filhos. O mundo tem cerca \_\_\_\_\_ 4.600 espécies \_\_\_\_\_ mamíferos.

[...]

**Coelho**

O coelho mexe tanto o nariz porque tem o olfato muito sensível. É assim que ele fica sabendo se existe algum perigo \_\_\_\_\_ perto.

[...]

**Hipopótamo**

Esse mamífero é capaz \_\_\_\_\_ ficar um tempão submerso, porque seu nariz impede a entrada \_\_\_\_\_ água. A pele dele resseca e racha quando exposta \_\_\_\_\_ sol. Por isso, só sai \_\_\_\_\_ água à noite, \_\_\_\_\_ comer. Quando sai \_\_\_\_\_ o dia, solta uma secreção avermelhada que protege a pele.

**Lhama**

Cada lhama macho possui um harém que se compõe \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_\_ 30 fêmeas. Ele consegue ter filhotes \_\_\_\_\_ todas elas.

(Disponível em: <http://guiadoscuriosos.com.br/categorias/1998/1/mamiferos.html>. Acesso em 10/05/2016.)

de com para a durante por



### ATIVIDADE: Prática de linguagem

Leia a tira.



(BROWNE, Dik. Folha de S. Paulo, 30 nov. 2002.)

- Que substantivos poderiam substituir *guarda* na fala de Hagar?
- Explique o mal entendimento que produz o efeito cômico da tira.
- Normalmente, cabe aos adjetivos a função de caracterizar substantivos. O que permite que o substantivo *guarda* funcione como elemento caracterizador de *cão* na tira?
- Que relação de sentido a preposição *de* estabelece entre as palavras *cão* e *guarda* na fala de Hagar? E na fala de Eddie? Explique sua resposta.



### Atividades

1. Indique as relações de significado estabelecidas pelas preposições destacadas nas frases.
  - a. A porta **de** madeira está rangendo.
  - b. Trabalhei muito **durante** minha juventude.
  - c. Nunca viajei **de** avião.
  - d. Preciso economizar **para** comprar roupas novas.
  - e. Saí para jantar **com** meus pais na noite de ontem.
  - f. Sempre dirija **com** segurança.
  - g. Já morei **em** Tóquio, Paris e Berlim.
2. Leia a tirinha a seguir.

#### TIRE DE LETRA

A **preposição** é um **conectivo textual**, pois a relação estabelecida entre termos ligados por uma preposição é responsável pela construção do sentido de um texto. Sem o uso correto das preposições, as ideias ficam dissociadas e o texto torna-se incoerente. A preposição, mais do que ligar elementos, vincula sentidos.



VIEIRA, Priscila. Amely. *Folha de S.Paulo*, 3 fev. 2014. Ilustrada.

- a. Copie as preposições presentes na tirinha.
- b. Na frase “Mude seus pensamentos e mude o mundo!”, substitua a palavra e por uma preposição. Faça as alterações necessárias e explique que ideia ficou explícita com essa mudança.
- c. Quais preposições aparecem em contrações?



### Aplicando conhecimentos

1. Observe a reprodução do cartaz de campanha e responda ao que se pede.



a. Como podemos interpretar a imagem do cartaz?

b. Qual a finalidade desse cartaz?

c. Quais instituições estão promovendo essa campanha?

d. Releia o *slogan* “Cartão vermelho para o racismo”. Que preposição aparece no *slogan*? Qual é a relação que essa preposição estabelece com a expressão *Cartão vermelho*?

e. Chamamos **contração** a junção da preposição com palavras de outras classes gramaticais. Na frase “A regra é clara: preconceito não faz parte do

jogo”, identifique a contração e explique de que maneira é formada.



No conto *A função da arte 1* de Eduardo Galeano retirado de *O livro dos abraços* para esta atividade, algumas palavras foram suprimidas. Tente lê-lo

### A função da arte 1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o ▲ que descobrisse o mar.

Viajaram ▲ o Sul.

Ele, o mar, estava outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas ▲ areia, depois muito caminhar, o mar estava ▲ frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo ▲ beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ▲ pai:

– Me ajuda ▲ olhar!

01. Pode-se dizer que dessa maneira, isto é, sem as palavras que foram suprimidas, o texto está bem construído quanto às suas relações lógicas e gramaticais?

02. Escreva as palavras que foram suprimidas.

03. Entre as palavras que foram suprimidas, indique a(s) que transmite(m) noção de

- a) tempo
- b) lugar
- c) finalidade
- d) causa

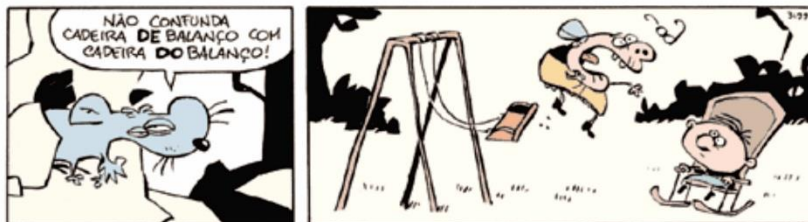
04. Com base no que você observou ao responder às questões anteriores, conclua. Que papel exercem em um texto palavras como as que foram suprimidas do texto de Eduardo Galeano.





## ATIVIDADE

Leia o texto abaixo



<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f30609201005.htm>. Acesso em 19/01/21

01. A tira constrói humor a partir da contraposição entre a parte verbal e os desenhos. A que tipo de confusão o rato se refere na sua fala?

02. Na fala do rato, há uma oposição entre o sentido das expressões “cadeira de balanço” e “cadeira do balanço”. No contexto, o que cada expressão designa?

03. Entre as expressões “cadeira de balanço” e “cadeira do balanço” há diferença também quanto à constituição morfológica.

a) Como se classifica a palavra de?

b) E a palavra do?

04. Na tirinha de Fernando Gonsales, a preposição “de” em “cadeira de balanço” assume o valor semântico de:

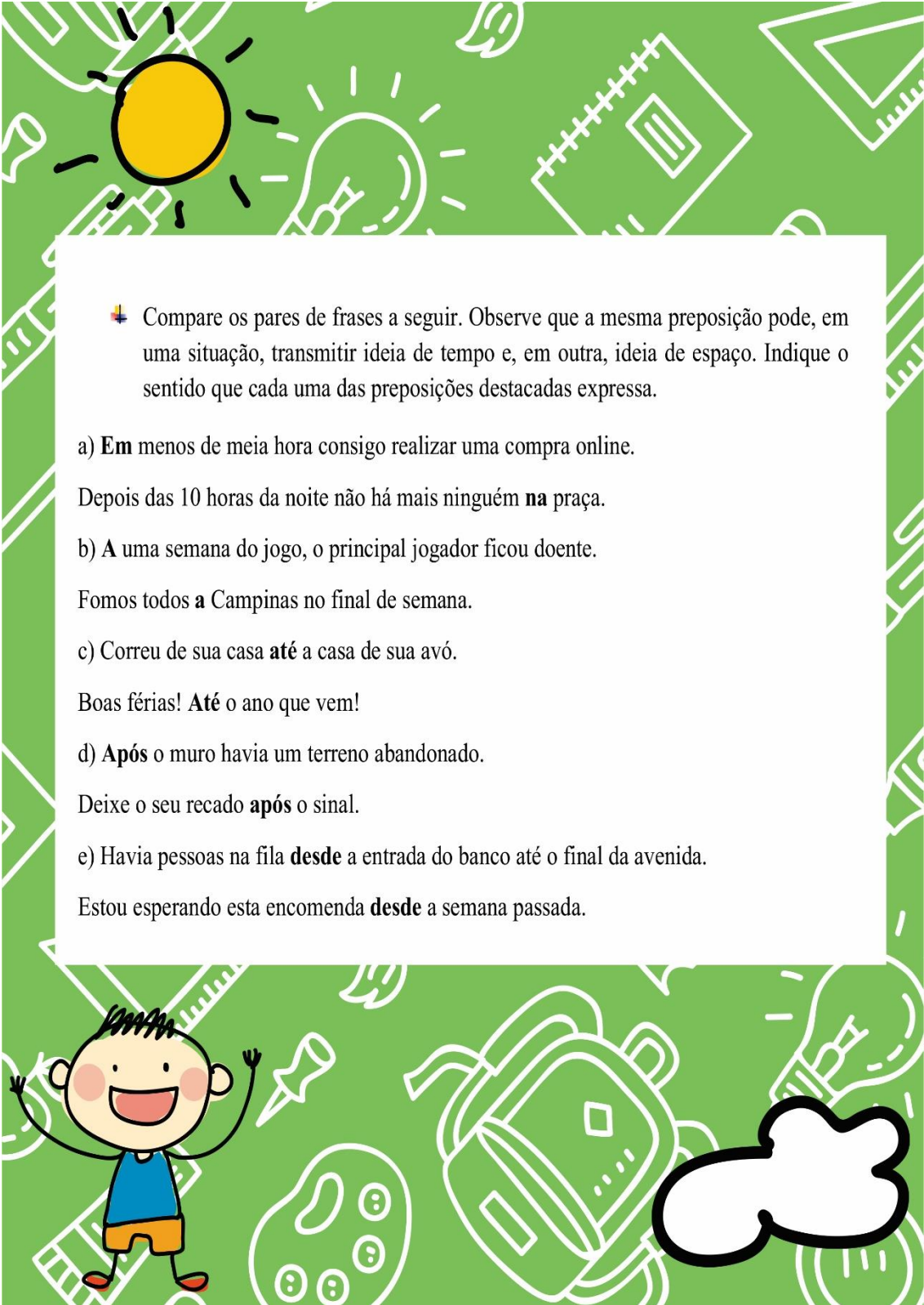
a) causa

b) finalidade

c) instrumento

d) modo





✚ Compare os pares de frases a seguir. Observe que a mesma preposição pode, em uma situação, transmitir ideia de tempo e, em outra, ideia de espaço. Indique o sentido que cada uma das preposições destacadas expressa.

a) **Em** menos de meia hora consigo realizar uma compra online.

Depois das 10 horas da noite não há mais ninguém **na** praça.

b) **A** uma semana do jogo, o principal jogador ficou doente.

Fomos todos **a** Campinas no final de semana.

c) Correu de sua casa **até** a casa de sua avó.

Boas férias! **Até** o ano que vem!

d) **Após** o muro havia um terreno abandonado.

Deixe o seu recado **após** o sinal.

e) Havia pessoas na fila **desde** a entrada do banco até o final da avenida.

Estou esperando esta encomenda **desde** a semana passada.



### Atividade

Leia o texto atentamente e complete as lacunas com as preposições que julgar adequadas.



A professora \_\_\_\_\_ Língua Inglesa recolheu alguns objetos escolares dos alunos para explicar o conteúdo. Agora ela quer devolvê-los.

O livro é \_\_\_\_\_ Artur. Ele está \_\_\_\_\_ uma blusa azul.

A régua estava \_\_\_\_\_ a mesa de Laura. Ela sempre senta \_\_\_\_\_ primeira cadeira da fila próxima à porta.

A maçã é de Pedro. Ele está sentado \_\_\_\_\_ Artur e Laura \_\_\_\_\_ o início do ano letivo.

E Luís é o dono \_\_\_\_\_ caneta lilás e está na fila próxima à janela.



## Respostas

01. A confusão entre o significado das expressões: *de balanço* e *do balanço*

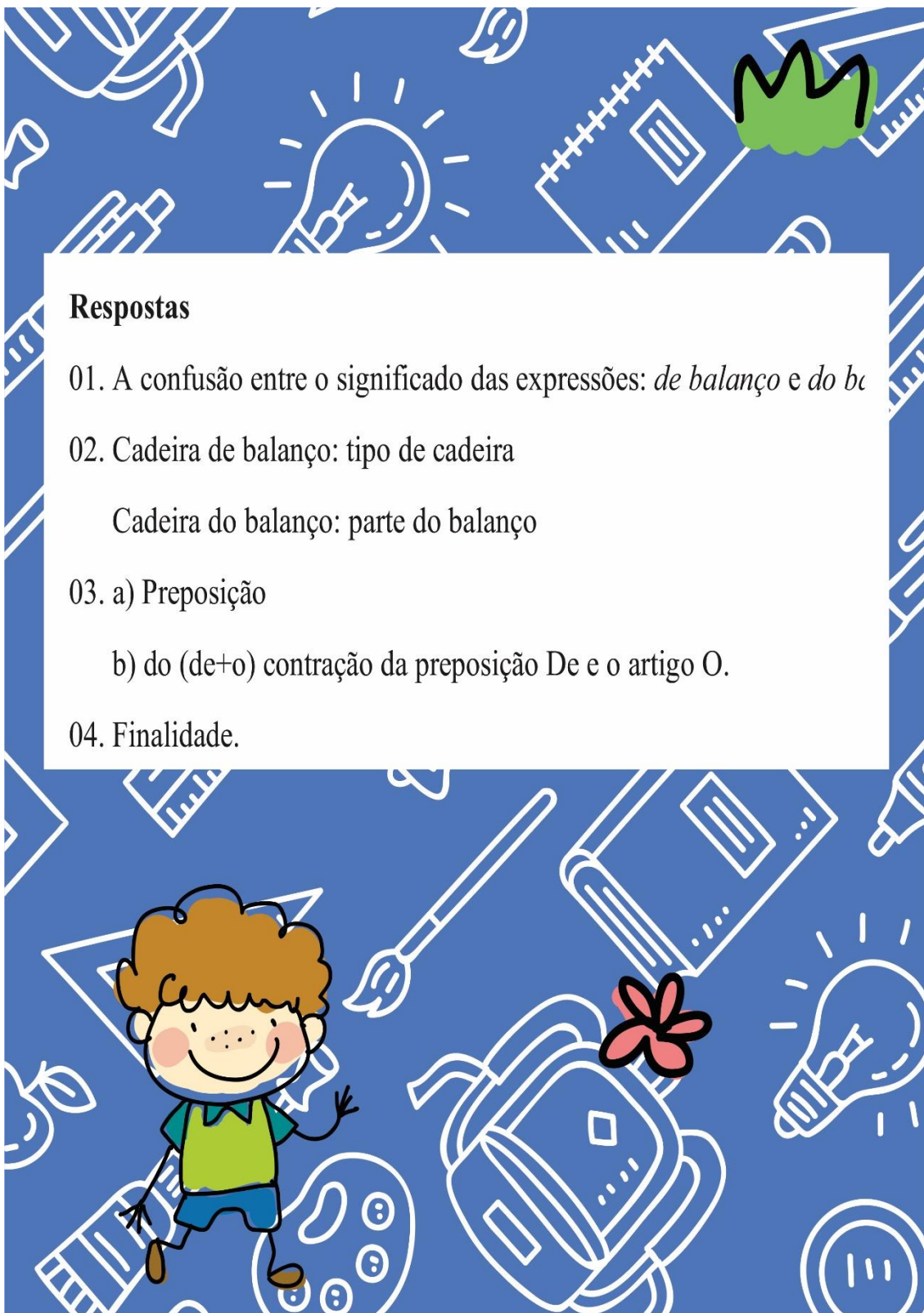
02. Cadeira de balanço: tipo de cadeira

Cadeira do balanço: parte do balanço

03. a) Preposição

b) do (de+o) contração da preposição De e o artigo O.

04. Finalidade.





## RESPOSTAS

A) tempo / lugar

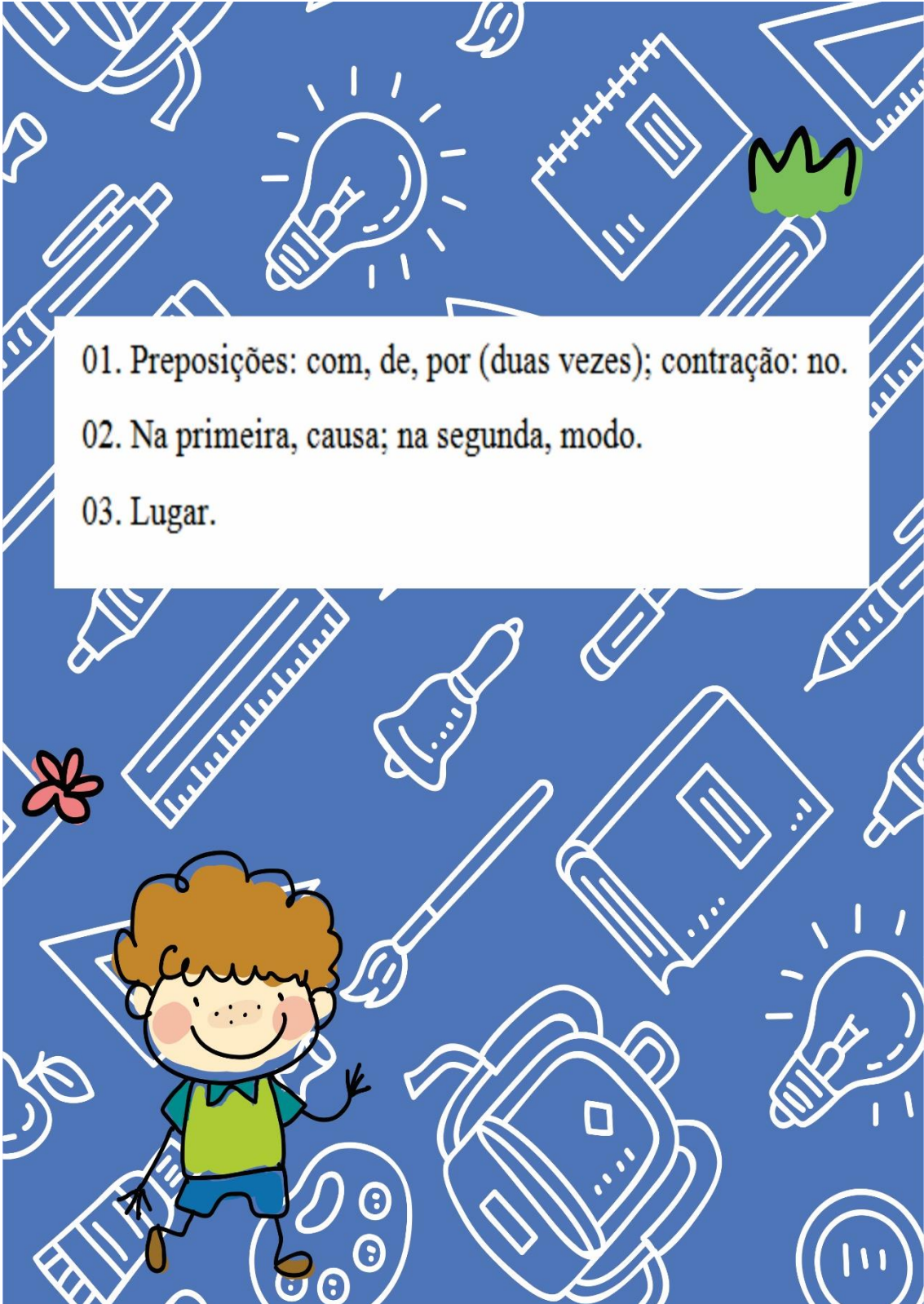
B) tempo / lugar

C) lugar / tempo

D) lugar / tempo

E) lugar / tempo



- 
01. Preposições: com, de, por (duas vezes); contração: no.
  02. Na primeira, causa; na segunda, modo.
  03. Lugar.

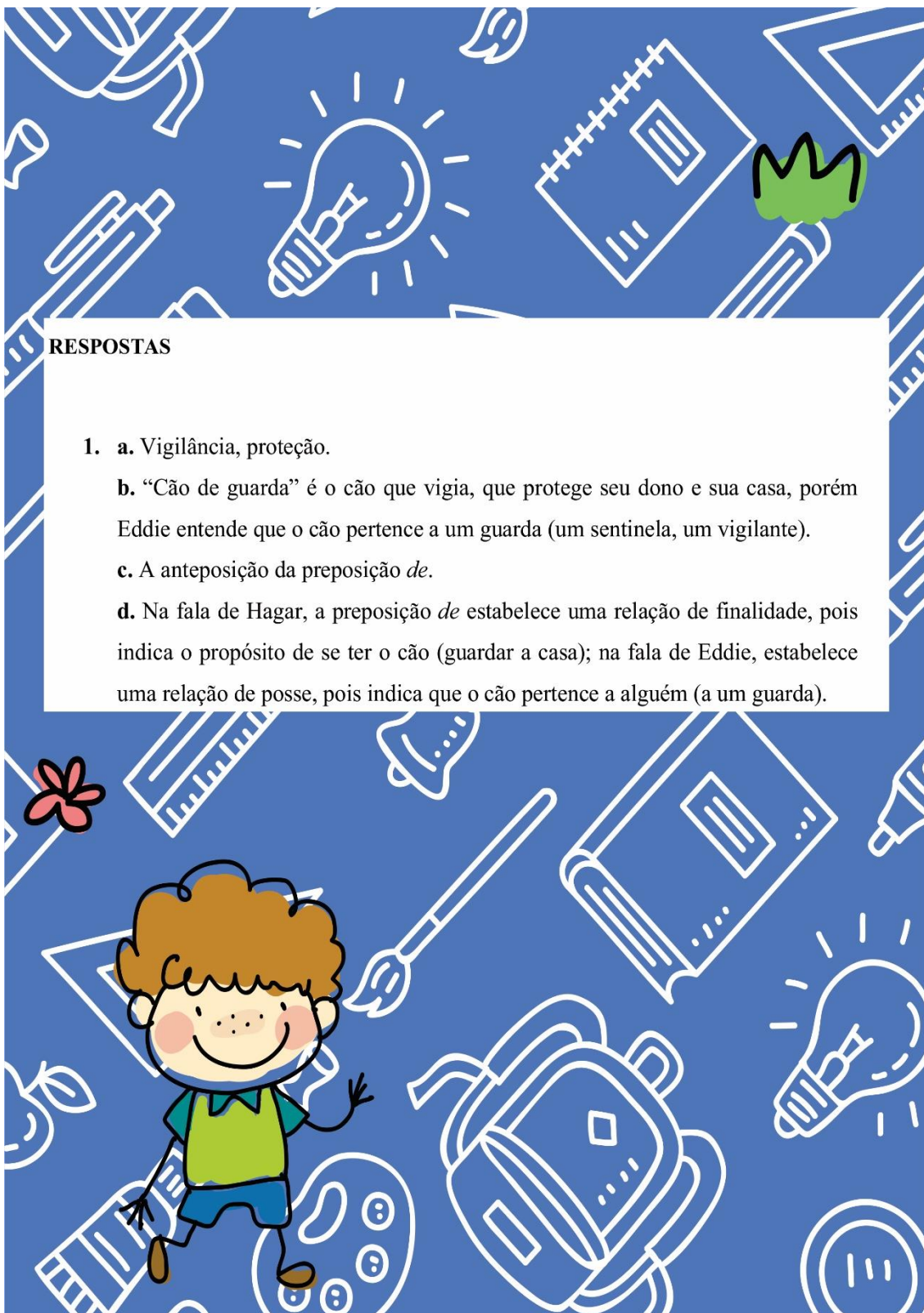


## RESPOSTAS

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>a.</b> Conteúdo.      | <b>f.</b> Finalidade.                   |
| <b>b.</b> Finalidade.    | <b>g.</b> Material de que algo é feito. |
| <b>c.</b> Preço.         | <b>h.</b> Classificação.                |
| <b>d.</b> Finalidade.    | <b>i.</b> Finalidade.                   |
| <b>e.</b> Classificação. | <b>j.</b> Posse.                        |

**RESPOSTAS**

1. a. Vigilância, proteção.
- b. “Cão de guarda” é o cão que vigia, que protege seu dono e sua casa, porém Eddie entende que o cão pertence a um guarda (um sentinela, um vigilante).
- c. A anteposição da preposição *de*.
- d. Na fala de Hagar, a preposição *de* estabelece uma relação de finalidade, pois indica o propósito de se ter o cão (guardar a casa); na fala de Eddie, estabelece uma relação de posse, pois indica que o cão pertence a alguém (a um guarda).





## Respostas

### 10 mamíferos curiosos

Mamíferos são animais **com** o corpo recoberto **de** pelos e pele **com** glândulas. As fêmeas têm glândulas mamárias que segregam leite **para** alimentar os filhos. O mundo tem cerca **de** 4.600 espécies **de** mamíferos.

[...]

#### Coelho

O coelho mexe tanto o nariz porque tem o olfato muito sensível. É assim que ele fica sabendo se existe algum perigo **por** perto.

[...]

#### Hipopótamo

Esse mamífero é capaz **de** ficar um tempão submerso, porque seu nariz impede a entrada **de** água. A pele dele resseca e racha quando exposta **ao** sol. Por isso, só sai **da** água à noite, **para** comer. Quando sai **durante** o dia, solta uma secreção avermelhada que protege a pele.

#### Lhama

Cada lhama macho possui um harém que se compõe **de** 20 a 30 fêmeas. Ele consegue ter filhotes **com** todas elas.

(Disponível em: <http://guiadoscuriosos.com.br/categorias/1998/1/mamiferos.html>. Acesso em 10/05/2016.)



### Respostas

1. a. Matéria.

b. Tempo.

c. Meio.

d. Finalidade.

e. Companhia.

f. Modo.

g. Lugar.

2. a. De, contra, com, para.

b. Mude seus pensamentos para mudar o mundo! / Com a mudança, torna-se explícita a noção de finalidade na frase.

c. As preposições **em** e **de**. Nas (em + as) grandes batalhas da (de + a) vida / passo da (de + a) vitória.



## RESPOSTAS

1. . A mão de um homem negro segurando um cartão vermelho. No futebol, o cartão vermelho significa a expulsão do jogador. Nesse caso, a expulsão é do racismo no futebol.
  - b. Promover a conscientização de jogadores e torcedores de que o racismo não tem vez no futebol, não faz parte desse jogo.
  - c. A Associação de Clubes de Futebol Profissional de Santa Catarina (SCCLUBES), a Federação Catarinense de Futebol e a Comissão de Igualdade Racial da OAB/ SC.
  - d. A preposição *para* estabelece relação de finalidade no sentido de que o cartão vermelho deve ser utilizado com o propósito de combater o racismo.
  - e. Do = de (preposição) + o (artigo definido).



**RESPOSTAS**

- ✚ No conto *A função da arte 1* de Eduardo Galeano retirado de *O livro dos abraços* para esta atividade, algumas palavras foram suprimidas. Tente lê-lo

**A função da arte 1**

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!



