

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

GÉSSICA FERREIRA CARVALHO PESSOA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS PREPOSIÇÕES NO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SEMÂNTICAS SOBRE O EMPREGO DAS
PREPOSIÇÕES**

TERESINA

2020

GÉSSICA FERREIRA CARVALHO PESSOA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS PREPOSIÇÕES NO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SEMÂNTICAS SOBRE O EMPREGO DAS
PREPOSIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof. Dra Nize Paraguassu Martins.

TERESINA

2020

GÉSSICA FERREIRA CARVALHO PESSOA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS PREPOSIÇÕES NO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SEMÂNTICAS SOBRE O EMPREGO DAS
PREPOSIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof. Dra Nize Paraguassu Martins.

Aprovado em: 24 / 08 / 2020

Horário: 14 horas.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Nize Paraguassu Martins (Orientadora)

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Prof.^a Dra. Lidiany Pereira dos Santos (1^a examinadora)

Universidade Federal do Piauí- UFPI

Prof.^a Dra. Ailma do Nascimento Silva (2^a examinadora)

Universidade Estadual do Piauí- UESPI

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado saúde e forças para superar as dificuldades e uma nova oportunidade de viver e continuar este trabalho;

À Secretaria Municipal de Altos-PI, pelo apoio e liberações concedidas;

À UESPI, pela iniciativa de aderir aos Mestrado Profissional em Letras-Profletras, em rede;

À minha orientadora, Prof^a Dra. Nize Paraguassu Martins, pela oportunidade de aprendizado, paciência e comprometimento durante todo o período de orientação.

À Professora Dra. Stela Viana, pela condução da Coordenação do curso e pelo apoio dado aos mestrandos;

Às professoras: Dra. Ailma do Nascimento Silva e Dra. Iveuta de Abreu Lopes, pelas contribuições durante a qualificação da pesquisa;

Aos meus alunos, por aceitarem participar da pesquisa e aos pais pelo consentimento dado;

Ao corpo gestor da escola pesquisada, pela autorização dada à realização da pesquisa e pelo apoio recebido;

Aos amigos do curso, pelo companheirismo nas horas de estudo;

À minha família, pela compreensão e apoio nos momentos de construção desse trabalho em especial à minha mãe Benedita Braz que sempre me incentivou a estudar, ao meu esposo Leonel Pessoa por dividir as angústias, alegrias e por me incentivar sempre. À minha irmã Cláudia Geórgia por estar sempre torcendo por mim e meu filho Théo Pessoa que é a razão do meu viver por saber dividir as minhas horas livres e me dar forças para continuar.

Aos meus amigos que sempre acreditaram nos meus esforços e sempre me apoiaram nos meus cominhos acadêmicos.

RESUMO

Desenvolvemos este estudo na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” do Mestrado Profissional em Letras-Profletras. Tem como tema o ensino-aprendizagem das preposições no 7º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente as reflexões semânticas sobre o emprego das preposições. De maneira geral, objetivamos investigar estratégias de ensino do emprego das preposições para alunos do 7º ano, por meio não só de atividades metalinguísticas, mas também de atividades linguísticas e epilinguísticas com foco no nível semântico de análise. De maneira específica, buscamos: analisar o nível de compreensão dos alunos acerca do emprego das preposições; caracterizar a abordagem das preposições no livro didático; caracterizar as descrições das preposições em seus aspectos morfossintáticos e semânticos; e elaborar uma proposta de intervenção que amplie as possibilidades de uso das preposições nos alunos com o auxílio da análise linguística. Para alcançar os objetivos, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, de campo e de cunho qualitativo em uma escola pública municipal de Altos – PI. Nessa escola, analisamos o livro didático de Língua Portuguesa adotado para o 7º ano e, por meio de atividade diagnóstica, a compreensão dos alunos acerca do uso das preposições. Como instrumento de coleta de dados, aplicamos uma atividade diagnóstica com 30 alunos, de 12 a 14 anos, de ambos os sexos. Para fundamentar este trabalho utilizamos principalmente: Berg (2005), Franchi (2006), Cançado (2008), Almeida (2009), Travaglia (2009), Gomes & Mendes (2018), Borges Neto (2013), Bezerra e Reinaldo (2013), Quarezemin (2016; 2017), Cunha & Cintra (2017), Ilari e Basso (2017), dentre outros, além de materiais de orientação oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular–BNCC (2017). Trata-se de um estudo relevante porque contribui para o aprimoramento da prática dos professores de língua portuguesa e, conseqüentemente, para a ampliação da compreensão dos alunos acerca do emprego das preposições na Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Análise linguística. Semântica. Preposições.

ABSTRACT

We developed this study in the research line “Theories of Language and Teaching” of the Professional Master in Letters-Profletras. We have as theme the teaching and learning of prepositions in the 7th grade of Elementary School, more specifically the semantic reflections on the use of prepositions. In general, we aim to investigate strategies for teaching the use of prepositions for 7th grade students, through not only metalinguistic activities, but also linguistic and epilinguistic activities focusing on the semantic level of analysis. Specifically, we seek to: analyze the level of students' understanding of the use of prepositions; characterize the approach to prepositions in the textbook; characterize the descriptions of prepositions in their morphosyntactic and semantic aspects; and elaborate an intervention proposal that expands the possibilities of using prepositions in students. To achieve the objectives, we developed a descriptive research, of qualitative field in a municipal public school in Altos - PI. At this school, we analyzed the Portuguese Language textbook adopted in the 7th grade and, through diagnostic activity, students' understanding of the use of prepositions. As a data collection instrument, we applied a diagnostic activity with 30 students, from 12 to 14 years old, of both sexes. To support this work we used mainly: Berg (2005), Franchi (2006), Cançado (2008), Almeida (2009), Travaglia (2009), Gomes & Mendes (2018), Borges Neto (2013), Bezerra and Reinaldo (2013), Quarezemin (2016; 2017), Cunha & Cintra (2017), Ilari and Basso (2017), among others, in addition to official guidance materials, such as the National Curriculum Parameters (PCNs) (1998) and the National Common Curricular Base -BNCC (2017). This is a relevant study because it contributes to the improvement of the practice of Portuguese-speaking teachers and, consequently, the expansion of students' understanding of the use of prepositions in the Portuguese Language.

KEYWORDS: Teaching and learning. Linguistic analysis. Semantics. Prepositions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS USADAS NESTE TRABALHO

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério de Educação e Cultura
LP	Língua Portuguesa
AL	Análise Linguística
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Evolução de pensamento a respeito do ensino de LP.....	27
QUADRO 02: Habilidades gerais da BNCC para o ensino de LP.....	33
QUADRO 03: Habilidades que podem ser trabalhadas as preposições.....	34
QUADRO 04: Uso das preposições.....	61
QUADRO 05: Diferentes enfoques para o estudo das preposições	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA	12
2.1 Concepções básicas de gramática.....	12
2.2 A gramática no ensino de LP	20
2.2.1 Documentos oficiais e o ensino de Língua Portuguesa.....	23
2.2.2 As práticas de AL e o ensino de gramática.....	38
2.2.3 A gramática como disciplina científica.....	43
3 O ESTUDO DAS PREPOSIÇÕES	53
3.1 As preposições na gramática normativa.....	53
3.2 As preposições segundo a descrição semântica do PB	59
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	74
4.1 Caracterização da Pesquisa.....	74
4.2 Campo e participantes da pesquisa	75
4.3 Instrumentos de Coleta de Dados	77
4.3.1 O livro didático.....	77
4.3.2 Atividade Diagnóstica elaborada pela autora.....	78
4.3.2.1 Aplicação da atividade diagnóstica	79
4.4 Análise e discussão dos dados	81
4.4.1 Análise do livro didático	81
4.4.2 Análise da atividade diagnóstica	90
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	97
5.1 Pressupostos Teóricos.....	97
5.2 1ª Trilha.....	99
5.3 2ª Trilha.....	104
5.4 3ª Trilha.....	109
5.5 4ª Trilha.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
7 REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	124
APÊNDICES	139

1 INTRODUÇÃO

Desenvolvemos este estudo na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” do Mestrado Profissional em Letras – Profletras. A pesquisa tem como tema o ensino das preposições no 7º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente as reflexões à luz da semântica formal sobre o emprego das preposições.

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem sido alvo de muitas discussões na atualidade devido aos baixos índices de desempenhos dos educandos frente às avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (doravante SAEB) promovidas pelo governo por meio do Ministério da Educação (doravante MEC). Essas avaliações têm o objetivo de fornecer informações de proficiência a partir de exames padronizados realizados pelos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Além disso, divulgam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, que corresponde a um indicador de qualidade da educação nacional

Especificamente no que tange ao ensino de gramática, o que percebemos é possível de ser encontrado em salas de aula metodologias que valorizam um ensino meramente prescritivo com metodologias que apreciam apenas o ensino de metalinguagem sem se importar com a reflexão sobre o funcionamento da língua.

Quando se trata das preposições, a realidade não é diferente. O foco é na maioria das vezes no ensino de nomenclaturas e conceitos, criando condições apenas para que o aluno decore o conteúdo.

Dessa forma, surgem muitos questionamentos acerca de como os aspectos gramaticais de Língua Portuguesa (doravante LP) têm sido trabalhados na escola, o principal deles é: que metodologia ou metodologias o professor deve adotar para promover o ensino-aprendizagem desse conteúdo? Dessa forma, cabe nos questionarmos também como o ensino das preposições está sendo trabalhado com os educandos, que aspectos são elencados? Morfológicos? Sintáticos? Semânticos?

A hipótese que defendemos é a de que o professor deve implementar sua prática com metodologias que vão além das fundamentadas apenas pelas gramáticas normativas e orientadas pelos livros didáticos que se limitam a trabalhar os aspectos metalinguísticos desse conteúdo, principalmente, os do nível morfossintático de análise.

Objetivando discutir as possíveis consequências dessas constatações no ensino-aprendizagem das preposições na escola, essa dissertação pretende levantar questões em relação ao tratamento das preposições tanto do ponto de vista do professor como do aluno e conseqüentemente, sugerir uma proposta de intervenção que seja mais significativa para os alunos.

Para tanto, desenvolvemos a pesquisa em uma escola pública do município de Altos-PI, em que analisamos o tratamento da preposição do ponto de vista do professor, por meio da análise do livro didático adotado pela escola e a compreensão dos alunos acerca do conteúdo, por meio da análise de uma atividade diagnóstica.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar estratégias de ensino do emprego das preposições para alunos do 7º ano, por meio não só de atividades metalinguísticas, mas também de atividades linguísticas e epilinguísticas, com foco no nível semântico de análise. Mais especificamente, objetivamos: analisar o nível de compreensão dos alunos acerca do emprego das preposições; caracterizar a abordagem das preposições no livro didático; caracterizar as descrições das preposições em seus aspectos morfosintáticos e semânticos e elaborar uma proposta de intervenção que amplie as possibilidades de uso das preposições pelos alunos com o auxílio da análise linguística.

Para alcançar os objetivos, optamos por desenvolver uma pesquisa descritiva, que adota como procedimento a pesquisa de campo e de cunho qualitativo. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Altos-PI, numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos como instrumento de coleta de dados uma atividade retirada do livro didático utilizado na turma pesquisada, para avaliar a abordagem que ele apresenta sobre o emprego das preposições, e uma atividade diagnóstica elaborada para avaliar o desempenho linguístico dos alunos acerca do emprego das preposições. Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí, e aprovada segundo o parecer de nº 3841530 e CAAE: 1738871900005209 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE).

Para fundamentar este trabalho utilizamos, principalmente: Berg (2005), Franchi (2006), Cançado (2008), Almeida (2009), Travaglia (2009), Gomes & Mendes (2018), Borges Neto (2013), Bezerra e Reinaldo (2013), Quarezemin (2016; 2017),

Cunha & Cintra (2017), Ilari e Basso (2017), dentre outros, além de materiais de orientação oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais– PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)

Este trabalho é importante porque contribui para melhorar a prática do professor de LP e, conseqüentemente, para ampliar a compreensão dos alunos acerca do emprego das preposições. Além disso, proporciona para comunidade acadêmica um estudo aprofundado acerca do ensino das preposições da LP.

Além da introdução, essa dissertação segue com a seguinte organização: o segundo capítulo aborda o referencial teórico que dá suporte para discutir o ensino de LP, e segue organizado em três seções – na primeira seção caracterizamos as concepções básicas de gramática que norteiam o ensino de LP; na segunda seção traçamos um panorama da prática do ensino de LP, em especial, de gramática até as orientações atuais; na terceira seção focalizamos os avanços que os estudos sobre o tema alcançaram, refletindo sobre as novas metodologias utilizadas em sala de aula.

No terceiro capítulo, discutimos como as preposições são tratadas pelas gramáticas que seguem a linha da tradição gramatical e pelos trabalhos de descrição semântica do Português Brasileiro (doravante PB), com a finalidade de construir explicações mais significativas acerca do funcionamento das preposições através de duas seções. Na primeira seção são apresentadas as visões conceituais através da ótica da prescrição gramatical e na segunda seção apresentamos as reflexões propostas acerca das preposições de acordo com as descrições semânticas do PB.

No quarto capítulo, apresentamos a descrição dos fundamentos metodológicos que orientaram a pesquisa, caracterizando os procedimentos adotados, os instrumentos de coletas de dados, o campo e os participantes, também apresentamos a análise e discussão dos dados, a partir dos quais será realizada a proposta de intervenção.

No quinto capítulo, levantamos as possibilidades da inserção das constatações apresentadas no decorrer do trabalho no contexto de ensino-aprendizagem da LP, por meio da apresentação de uma proposta de intervenção que sugere um tratamento didático para o ensino das preposições no PB para alunos do 7º ano Ensino Fundamental.

Nas considerações finais, apontamos as conclusões alcançadas e as expectativas geradas acerca do ensino das preposições, bem como reflexões para futuros trabalhos.

As considerações finais apresentam as análises obtidas através das bases teóricas e os dados apresentados na pesquisa. Apontamos também as expectativas a respeito dos resultados da pesquisa e algumas aberturas para futuros encaminhamentos. Finalmente, seguem as referências, apêndices e anexos.

2 ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA

Neste capítulo discutimos sobre o ensino de gramática na escola. De forma mais específica, caracterizamos as concepções básicas de gramática, apresentamos um panorama sobre a evolução das práticas de ensino de gramática até a atualidade. O objetivo é, sobretudo, focalizar os avanços que os estudos sobre o tema alcançaram, refletindo sobre as novas metodologias utilizadas em sala de aula.

Assim, o capítulo segue estruturado da seguinte maneira: na seção 2.1, discutimos inicialmente as concepções básicas de gramática que dão norte ao ensino de gramática; na seção 2.2, apresentamos um panorama do ensino de LP bem como o ensino de gramática até os entendimentos atuais, corroborando com as orientações oficiais para o ensino nacional de LP, além de refletirmos sobre os estudos que apontam novas metodologias para o ensino de gramática na escola.

2.1 Concepções básicas de gramática

Nesta seção discutimos sobre as concepções de gramáticas que orientam ao ensino de LP com objetivo de demonstrar a necessidade de conhecimento pelo professor de cada uma delas na intenção de proporcionar metodologias significativas.

Ao se falar em gramática, percebemos que o conceito, na maioria das vezes, gira em torno de compará-la a um livro com um conjunto de regras formais ou a uma lista com classificação de termos que se restringem a um modelo ideal e que não admite desvios, porém isso é senso comum.

Segundo Antunes (2007, p. 25-26),

normalmente, quando as pessoas falam em gramática, desconhecem que podem estar falando não de uma coisa, mas de coisas bem diferentes. Essa falsa impressão é também decorrente daquela já referida que os fatos linguísticos têm sofrido.

Na verdade, quando se fala em gramática, pode-se estar falando:

1. das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber indutivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”;
2. das regras que definem o funcionamento de determinadas normas, como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo;

3. de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;
4. de uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”;
5. de um livro, como em: “a Gramática de Celso Cunha”.

Conforme o exposto, o autor nos faz refletir acerca do conceito de gramática trazendo à tona que este não se restringe apenas a um viés. Dessa forma, percebemos que ao se falar em gramática podemos ampliar a percepção desse conceito pois, as possibilidades extrapolam a visão de ser apenas uma disciplina ou um livro, e que essa reflexão é de suma importância para o professor na medida que permite expandir suas perspectivas metodológicas a respeito deste conceito indispensável para sua prática.

Nesse contexto, Avelar (2017, p.16, grifos do autor) propõe um diagnóstico a respeito do que seja gramática e ele sugere:

perguntar a diferentes pessoas o que elas entendem por *gramática*. A maioria provavelmente, circunscrita à ideia de que *gramática* é nome dado aos livros que reúnem os preceitos para o bom uso do idioma ou, talvez, que o termo *gramática* serve para denominar a disciplina que nos ensina a empregar corretamente as regras da língua. Esse senso comum a respeito da *gramática* é fruto de uma visão que reduz o saber linguístico a um conjunto de regras de etiqueta ou a uma lista de classes e funções que servem, muitas vezes, para formatar a língua em um modelo fechado a qualquer tipo de inovação.

Nessa perspectiva, observamos que para muitas pessoas, o conceito de gramática gira em torno de um sentido restrito, especialmente quando se é pensado sobre a importância que se costuma a dedicar à disciplina escolar. Dessa forma, percebemos que diante desse contexto ainda há boa parte dos professores que tendem a se direcionar a esses conceitos reduzidos e se baseiam em suas práticas metodológicas a direcionamentos que enaltecem as regras da língua e pouco permitem a reflexão dos conceitos teóricos, não otimizando a aprendizagem dos educandos para as necessidades reais de conhecimento e o uso dos saberes da língua.

Segundo Travaglia (2009), ao se trabalhar com o ensino de língua materna e, especificamente, com o ensino de gramática, faz-se necessário compreender que não há apenas uma concepção de gramática, mas várias e o direcionamento dado a cada uma dessas concepções resulta em atividades bastantes diferenciadas, pois atendem

a objetivos diversos. Assim, podemos destacar que, compreender que há diversas concepções de gramática, possibilita ao professor de língua materna ampliar seu horizonte de perspectivas da língua.

Dessa maneira, podemos observar que os estudos linguísticos contemporâneos demonstram que o conceito de gramática extrapola os sentidos com que vemos essa palavra empregada no dia a dia, não se restringe a apenas uma disciplina escolar ou a um livro, vai além dessas conceituações comumente difundidas. Na intenção de ampliar essa visão, apresentamos nessa seção as três concepções básicas de gramática que direcionam os estudos de língua, são elas: concepções da gramática normativa, descritiva e internalizada, como também apresentamos o que é saber gramática de acordo com cada um desses conceitos.

Para que se ensine gramática se faz necessário saber o que é gramática. Os estudiosos desses aspectos da língua apresentam definições diversificadas. Em consenso, para elemento de argumentação, propomos a aceitar que a gramática é um conjunto de regras, muito embora tal expressão possa ter diversos entendimentos. Para tanto, nessa perspectiva, esta expressão pode ser compreendida como: conjunto de regras que devem ser seguidas, conjunto de regras que são seguidas, conjunto de regras que o falante da língua domina (POSSENTI, 1996).

Apresentaremos a seguir três concepções básicas de gramática. As duas primeiras fazem referência ao conjunto de regras no qual os membros de uma comunidade se comportam tanto nos seus aspectos orais como escritos. Assim, tais regras se referem aos arranjos das expressões utilizadas por eles, e que correspondem respectivamente às gramáticas normativas e descritivas. A terceira concepção corresponde à gramática internalizada, esta, por sua vez, faz referência às hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos falantes (POSSENTI, 1996).

Na primeira concepção temos a gramática normativa que, segundo Travaglia (2009, p. 30):

é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua.

De acordo com a conceituação do autor, observamos que este tipo de gramática se refere a um sistema de normas a serem seguidas diante do interesse em falar e escrever bem. Essa abordagem se manifesta no estabelecimento de regras e prescrição de normas, priorizando mais a escrita do que a variedade oral. Essa concepção é fácil de ser encontrada nas salas de aula e para diversos fins didáticos.

A gramática normativa ou prescritiva é mais conhecida pelos professores da Educação Básica porque é adotada nas gramáticas pedagógicas e livros didáticos. Sua intenção principal é fazer com que seus leitores sejam capazes de ler e escrever de forma correta. Esses estudos, que se focam na gramática normativa apontam um conjunto de regras, que sendo dominadas possibilitarão como decorrência o emprego da língua padrão, tanto oral quanto escrita (POSSENTI, 1996).

Ainda na compreensão normativa, para se saber gramática, o falante tem que conhecer e dominar as normas para bem falar e escrever mediante a detalhes padronizados que guiam o bem falar e escrever (FRANCHI, 2006).

A segunda concepção de gramática intitula-se de gramática descritiva, esta, por sua vez, tem a incumbência de descrever a forma e o funcionamento da língua. Conforme Travaglia (2009), para essa concepção de gramática há considerações das variações linguísticas, partindo de enunciados reais produzidos por seus falantes, em que se descrevem fatos associando às expressões a uma estrutura, tendo por base análises linguísticas que permitirão o uso das regras em determinadas circunstâncias, superando os conceitos que definem do que é certo e errado em nosso sistema linguístico.

A gramática descritiva norteia os linguistas que se preocupam em descrever ou explicar como as línguas são faladas, apontando de forma mais explícita as regras que são, de fato, utilizadas pelos falantes, por isso, a expressão “regras que são seguidas” (POSSENTI, 1996).

Franchi (2006, p. 22) colabora ao especificar o saber gramática para essa segunda concepção ao afirmar que:

gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

“Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua

construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade

Nesta definição, o saber gramática corresponde a desenvolver a capacidade de realizar distinções de categorias, funções que fazem parte da construção de uma língua, como também apresentar sua estrutura interna avaliando sua gramaticalidade. Esta gramática, diferente da normativa, não mantém os mesmos procedimentos metodológicos e, ao chegar na escola, é inserida normalmente, dessa forma se transformando em um instrumento que descreve a gramática normativa (FRANCHI, 2006).

Nesse sentido, a diferença entre a gramática normativa (regras para serem seguidas) e a gramática descritiva (regras que são seguidas) se encontra na questão de que a primeira se preocupa em ditar regras que devem ser seguidas independentemente da utilização dos seus falantes, enquanto a segunda realiza procedimentos para descrever essas regras.

A concepção terceira de gramática é a internalizada. Conforme Travaglia (2009), essa concepção se dá por meio do conjunto de regras que são incorporadas e dominadas por quem faz o uso da língua. Percebemos que para essa concepção a gramática se direciona ao saber usual do falante, das concepções vivenciadas no cotidiano.

Neste contexto, encontramos em Avelar (2017, p. 16, grifos do autor) uma afirmação que nos remete a importância de se ter conhecimento dessa concepção e essa ser valorizada também em sala de aula, quando afirma que:

a chamada *gramática internalizada* – que leva em conta o saber linguístico adquirido de forma natural pelos falantes da língua. Isso implica desenvolver uma postura crítica frente ao artificialismo que costuma marcar a exposição de regras linguísticas nos manuais de gramática.

O autor enfatiza que o falante possui o seu saber linguístico que ocorre de maneira natural, se fazendo necessário um pensar mais crítico diante da imposição dos manuais de gramática, que realçam prioritariamente a gramática normativa. Podemos entender também que, a valorização de apenas uma concepção de gramática, em especial a gramática normativa, frente ao ensino, pode promover um preconceito linguístico e menosprezar os saberes advindos dos estudantes do seu meio social.

A gramática internalizada é determinada como conjunto de regras nas quais o falante domina e é alcançada desde quando ele aprende a falar, tendo por base o ambiente em que vive, ela correspondendo a um tipo de conhecimento lexical e sintático-semântico que permite a fala e entendimento de sua própria língua (POSSENTI, 1996).

Franchi (2006, p. 25), colabora ao conceituar a gramática internalizada, afirmando que nessa concepção:

gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica

“Saber gramática” não depende, pois, em princípios, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemáticos, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.

Nessa perspectiva, quanto a essa definição, para saber gramática não se faz necessário ser escolarizado e nem de estudos aperfeiçoados, contudo, que seja acionado o amadurecimento contínuo, com enfoque em atividades linguísticas e hipotéticas, contemplando a linguagem e seus princípios e regras (FRANCHI, 2006).

Diante das concepções apresentadas percebemos distinções de enfoque no que tange o conceito de gramática, dentre as quais são defendidas por linguistas na intenção de proporcionar um melhor entendimento da língua materna.

Dessa forma, percebemos que cada concepção apresenta um pensamento singular do sistema da língua, cada uma delas tem uma visão específica de um “ângulo” da língua, ou seja, se diferenciam por enfatizar diferentes visões para com a língua, sejam elas obtidas no dia-a-dia, sejam elas aprendidas na escola, etc.

Em caráter mais didático e para complementar as concepções de gramática, encontramos em Travaglia (2009) reflexões a respeito dos tipos de gramática, esses tipos se desdobram das três concepções básicas apresentadas e estão divididos assim: gramáticas implícita, gramática explícita ou teórica e a gramática reflexiva, estas por sua vez se ligam à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua.

O primeiro tipo, respectivamente, corresponde às competências que permitem a utilização automática da língua, mesmo ela estando em sua “mente” o falante não

tem essa consciência, fazendo com que ele a utilize para os diversos fins das atividades comunicativas. O segundo tipo, por sua vez, encontra-se representado nos estudos linguísticos que se utilizam de uma atividade metalinguística a respeito da língua e englobam as gramáticas normativas e descritivas. O terceiro tipo corresponde às atividades de observação e reflexão a respeito da língua e se constituem no funcionamento desta, partindo de evidências linguísticas para justificá-las (TRAVAGLIA, 2009).

Diante dessa apresentação dos três tipos de gramática o autor contribui ao explicitar uma forma produtiva de utilização desse conhecimento, quando diz que:

esses três tipos de gramática (explícita ou teórica, reflexiva e implícita) representam uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática, (...) e podem também ser diretamente relacionadas à distinção entre *atividades linguísticas*, *atividades epilinguísticas* e *atividades metalinguísticas* (TRAVAGLIA, 2009, p. 33, grifos do autor).

Assim, depreendemos que um ensino produtivo da língua é aquele que não se prende apenas a uma única constatação, mas sim aquele que colabora com situações que levem o educando a se apropriar do conhecimento concreto através de bases sólidas de entendimentos, envolvendo a língua em seus diferentes aspectos e que seja proporcionada diversas atividades direcionais de produção educativa.

Os tipos de gramáticas apresentadas pelo autor envolvem as três concepções de gramática e de forma mais didática explícita o que o professor de LP pode fazer para pôr em prática esse conhecimento em sala de aula.

Nessa perspectiva, considerando que cada concepção de gramática aprecia um tipo de conhecimento distinto da língua, defendemos que é necessário que o professor conheça as concepções apresentadas, porém o que não se pode afirmar é que ele tenha que apresentar em sala de aula todos as concepções, mas que conduza de maneira efetiva o seu trabalho de docente de LP, buscando o conhecimentos delas na intenção de proporcionar um ensino mais produtivo e exitoso.

Entendemos que nos dias atuais o professor de LP deve estar munido da maior quantidade de conhecimento da língua possível para, a partir daí, dar possibilidades de entendimentos dos conteúdos escolares das mais variadas formas para seus alunos, desenvolvendo assim suas habilidades linguísticas.

Assim sendo, constatamos que o professor deve conhecer as diferentes concepções de gramática para que ele não se aproprie somente de uma concepção

e a eleja como a melhor, ou ainda que desconheça as outras concepções. Para que isso ocorra, se faz necessário ampliar sua visão. Dessa forma, como o conhecimento das concepções básicas de gramática, o docente irá criar situações que sejam significativas para o aluno e, por consequência, estará promovendo um ensino de forma mais significativa para o educando.

Franchi (2006, p. 32) nos apresenta itens necessários ao professor de LP quando se refere ao ensino de gramática na escola, ao afirmar que:

- deve saber muito bem a gramática da modalidade culta;
- deve saber compreender a gramática de seus alunos (e todas as questões relativas à variação linguística);
- deve dispor de um bom aparelho descritivo (pelo menos o que nos oferece a gramática tradicional) para ser capaz de analisar expressões nessas diferentes modalidades, compará-las, identificar seus contrastes, eventualmente, discorrer sobre tudo isso.

Assim, corroboramos com o autor e entendemos ser relevante o conhecimento das concepções básicas de gramática pelo professor de LP, pois permite uma boa bagagem conceitual, possibilitando suporte argumentativo para que não apenas reproduza o que o manual didático apresenta, mas que analise e reflita a realidade linguística dos educandos, fazendo com que sua contribuição de fato seja significativa e permita um desenvolvimento de habilidades que possibilitem a ampliação de saberes dos educandos.

Por conseguinte, saber identificar as concepções de gramática proporciona ao professor seguir de maneira mais construtiva e consciente suas práticas educativas, que possibilitarão o educando a desenvolver habilidades que serão levadas ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem escolar e também fora dele.

Diante dessa discussão acreditamos para o professor de LP o conhecimento da gramática internalizada permite valorizar e compreender o conhecimento que o aluno traz do seu meio social, diagnosticando o seu nível linguístico e, promovendo assim, estratégias que permitam ampliar suas experiências linguísticas; também, ao inserir a gramática normativa, auxilia a não promover o preconceito linguístico e menosprezar o que o aluno já sabe, mas instruí-lo na progressão das suas habilidades. Em colaboração, por meio do conhecimento da gramática descritiva será permitido descrever os diversos aspectos da língua, contribuindo de forma didática para

compreensão das regras da gramática normativa e transformando o ensino de gramática mais ativo e significativo para o aluno, pois ele não se sentirá aquém do que a escola ensina.

Podemos concluir que, em relação ao ensino-aprendizagem das preposições, para se obter êxito, o professor de LP deve estar a par desses conhecimentos de concepções de gramática para poder realizar a mediação do aluno de forma mais satisfatória desenvolver o nível linguístico dos seus alunos.

Dentro dessa perspectiva de proporcionar ao aluno um ensino mais significativo, apresentaremos na próxima seção um panorama de como vem sendo desenvolvido o ensino de gramática e como essas concepções foram sendo desenvolvidas e enfatizadas ao longo do tempo até os dias atuais.

2.2 A gramática no ensino de LP

Os estudos linguísticos nos últimos anos vêm promovendo a necessidade de se repensar o ensino de LP, principalmente no que diz respeito às metodologias aplicadas pelo professor em suas práticas. O que se observa é que a evolução das práticas de ensino de gramática não acompanhou a evolução dos estudos sobre o ensino de LP.

A valorização da língua escrita em contraponto à língua falada é realizada desde os primórdios da antiguidade, onde se faz perceber o caráter tradicional da língua. Dessa forma, para os gramáticos antigos, somente a língua escrita era passível de estudo e obediência de regras mediante as descrições minuciosas, enquanto a língua falada não possuía características que se fizessem realizar também tais procedimentos, pois não eram passíveis de organização. Porém, tal afirmação atualmente não se consolida, já que os estudos contemporâneos corroboram para uma prática de ambos os tipos por assim acreditar que possuem uma lógica discursiva e que são capazes de seguir as regras.

A valorização da linguagem literária dos grandes escritores clássicos também é responsável por dar prioridade à língua escrita em comparação com a língua falada. Por esse motivo, os antigos gramáticos fizeram entender que a modalidade escrita é mais “correta” (BAGNO, 2009).

Até o século XIX notamos que quanto ao ensino de língua materna havia uma relação da tradição da teoria e da análise com raízes na filosofia grega, e o ensino de LP se mantinha voltado à tradição gramatical como mostra Vieira (2018, p. 82 citado por GARCIA, 2011) que:

a gramática, parte do trivium das sete artes liberais, era ensinada aos meninos de classe dominante do Império a partir dos 12 anos de idade, com a finalidade de serem capacitados a administrar e governar as terras conquistadas. Nesse contexto, cabia à figura do gramaticus (gramático) dedicar o máximo de seus esforços e desenvolver nos alunos o maior desembaraço possível no falar e no escrever, de acordo com os modelos dos textos dos autores clássicos gregos e latinos.

Dessa forma, e conforme a tradição gramatical, a boa linguagem partia da imitação dos grandes escritores e assim também essa linguagem era utilizada como expressão do pensamento.

Com o início do século XX¹, há uma abertura dos estudos linguísticos através das novas teorias linguísticas, porém ainda nesse momento o ensino de LP se mantinha voltado à tradição gramatical, na qual se buscava encontrar uma forma homogênea e padronizada da língua, deixando afastada a heterogeneidade dialetal. Notamos, ainda neste século, uma deficiência nos estudos descritivos da língua e a perpetuação dos estudos normativos. Assim, cabia à escola o ensino da gramática normativa, esta por sua vez parte preponderante do ensino de LP.

Com o início da democratização da escola em meados de 1960 e de um novo modelo econômico, as escolas passam por novas mudanças. O acesso das camadas menos privilegiadas chega até as escolas e, assim, um novo público surge, com novos desafios sendo gerados. O professor que ora se preocupava com a homogeneidade do ensino, passa então a enfrentar a heterogeneidade dialetal, mas ainda com a valorização do ensino de LP guiado pela gramática normativa.

Com essa desenvoltura, apresentam-se pesquisas que demonstravam o fracasso no ensino, estabelecendo-se uma crise educacional. Nesse contexto, lança-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024/61, que priorizava a flexibilidade dos currículos e a peculiaridade regional. Começa-se nesse contexto a se pensar em um ensino que contemplasse a heterogeneidade.

¹ A escolha do século XX se deu porque os estudos desse século já possuíam um caráter mais científico.

Corroborando com as mudanças sociais e educacionais, a partir de 1971, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692/71 é estabelecida uma língua nacional que tem por base um instrumento de comunicação e expressão, o ensino de LP da 1ª a 4ª série passou a se chamar 'Comunicação e expressão' e da 5ª a 8ª série 'Comunicação e expressão em Língua Portuguesa'. Diante dessa nova perspectiva, com a língua valorizada vista como instrumento de comunicação, a gramática normativa ficou para segundo plano. Surge-se os manuais didáticos que privilegiam o texto, as imagens e as cores, com o seu conteúdo deixando a desejar, no qual os alunos não eram instigados a pensar, mas identificar as repostas contidas no texto. Nesse período a gramática normativa é deixada um pouco de lado (CLARE, 2020).

Essas mudanças no ensino trouxeram consequências e, em meados de 1980, esse novo modelo foi posto em questionamento por causa dos fracassos obtidos frente os rendimentos dos alunos em redação, visto que a supervalorização da comunicação, fala e expressão foi entendida, deixando de lado os aspectos ortográficos da língua. Diante disso, o ensino segue, contudo com mais criticidade em meio à ampliação dos estudos apresentados por diversos linguistas e pesquisadores da língua, muitos questionamentos acerca de ensinar ou não gramática começam a surgir. Perante as indagações aparece nesse cenário posições metodológicas sob o enfoque linguístico, descrito por autores que defendem a gramática reflexiva como a melhor opção para ao ensino. Então essa nova roupagem do ensino de língua foi retomada para o ensino de 'Português 'na intenção de mudança de metodologias' (CLARE, 2020).

Com o resgate do ensino de 'Português' e com a ampliação dos estudos dos linguistas, se obtém apresentações de novas percepções para se atingir com mais eficácia o ensino de língua, por meio de estudos mais elaborados e com enfoques na reflexão da língua, dando oportunidade para as descrições da língua.

Dessa forma, podemos perceber que o ensino, em especial o ensino de gramática, sofreu mudanças ao longo do tempo e que essas modificações acompanharam os anseios sociais vividos em cada época, das necessidades exigidas para o período, moldando-se conforme as necessidades e realidades foram aparecendo. Com isso, uma ou outra concepção de gramática foi se elevando diante do cenário social apresentando.

Assim, é na década de 90 que essas mudanças se consolidam, pois o ensino se volta à reflexão e conhecimento da língua, necessitando assim de orientações metodológicas que pudessem de fato refletir no ensino de LP e, conseqüentemente, de gramática. À vista desse panorama, são construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), visando orientar de forma mais direcional o ensino do país, como veremos na seção a seguir.

2.2.1 Documentos oficiais e o ensino de Língua Portuguesa

Com os anseios advindos das mudanças sociais e a necessidade de se redirecionar o ensino e organizar as práticas educativas, os PCN surgem tendo por base os ideais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/96, que assevera a todos uma formação para o exercício da cidadania, com a finalidade de fornecer meios para progredir no trabalho e nos estudos, autonomia da escola, participação da comunidade na gestão escolar e descentralização das ações que proporciona a elaboração de um meio para que a escola obtenha mais controle partindo de princípios norteadores para todos.

Dessa maneira no final dos anos 90 se consolidam os PCN, que se caracterizam por serem diretrizes elaboradas pelo Governo Federal brasileiro para a Educação Básica do país, tendo como objetivo principal subsidiar e orientar as práticas pedagógicas nos seus níveis de ensino na intenção de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Esses parâmetros são recomendados para a orientação do ensino tanto para as redes públicas como para rede particular de ensino, agem como recomendação muito embora não obrigatórios para direcionamentos educacionais. Esse documento foi construído tendo por base a colaboração das entidades educacionais de todo o Brasil.

No que diz respeito a parte organizacional, os PCN se subdividem em dez volumes: o primeiro volume corresponde a um documento de Introdução, que apresenta a justificativa e fundamenta as opções feitas nas áreas e Temas Transversais. Outros seis volumes referente às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. E mais três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais.

Neste trabalho iremos nos voltar para o volume que se refere a área do conhecimento de LP para o ensino fundamental.

No que tange ao ensino de LP para o Ensino Fundamental os PCN se dividem em duas partes: a primeira corresponde à apresentação da área de LP, na qual são discutidas as questões sobre a natureza da linguagem, as nuances dos objetivos e conteúdos, bem como a relação entre texto oral e escrito; e a segunda parte corresponde a LP, no terceiro e quarto ciclo aparecem os objetivos e conteúdo específicos dessa fase, organizados em prática de escuta de textos orais/textos escritos, práticas de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística.

Assim, conforme o documento, o trabalho em LP compreende: leitura, escrita, análise linguística (doravante AL) e deve estar a serviço da interpretação e produção dos diferentes gêneros. Dessa forma, o ensino de LP ganha maior dimensão de possibilidades e o ensino de gramática se torna mais um ponto do ensino de LP, porém subordinada ao texto. Ainda de acordo com o documento curricular, o trabalho com o texto deve ser feito da seguinte forma:

o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Os PCN apontam em defesa do ensino de LP baseado em leitura de textos e não só na gramática, como visto em práticas anterior a sua chegada. Dessa forma, a gramática não é, pois, o ponto base do ensino. Observamos que o núcleo de toda a sua estrutura está concentrado no trabalho com os gêneros textuais, sendo assim, quando se trata em ensino de leitura, escrita e AL se voltam para a interpretação e produção de gêneros textuais. Os textos são supervalorizados no que tange ao ensino de LP e em especial ao ensino de gramática, este por sua vez sendo apoiado com o auxílio do texto.

E essas mudanças percebidas no documento, se deram perante os avanços dos estudos linguísticos, conduzindo o tratamento da língua a um ensino mais dinâmico, organizado e com reflexões mais embasadas em teorias que auxiliaram o tratamento com os estudos de LP.

Como podemos perceber há grande influência teórica dos avanços dos estudos linguísticos que o documento adota para orientar as práticas de sala de aula, e que seu caráter teórico propõe ao aluno uma visão com mais propriedade da língua, tanto na modalidade oral como na escrita, proporcionando a inserção das teorias linguísticas às práticas cotidianas em sala de aula.

Ainda, com esses pensamentos vimos que houve algumas mudanças nos manuais de LP como: introdução de textos, interpretações e variedades textuais, porém quando se refere ao ensino de gramática os textos auxiliam apenas na identificação dos conteúdos. Dessa forma, o texto acaba sendo utilizado apenas como pretexto para se ensinar a gramática.

Uma das novidades trazida pelos PCN é a adição de textos orais no ensino de língua, segundo o documento, a pluralidade de textos, sendo eles orais ou escritos, literários ou não, farão com o que o educando perceba como a língua se estrutura.

No que se refere às diferentes práticas de trabalho com a linguagem, o documento propõe que:

o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p. 49)

De acordo com o documento, a prática de escuta de textos orais/ leitura de textos escritos, o exercício de produção de textos orais e escritos e a prática de AL formam uma aliança tríplice, segundo o qual sustentariam o ensino de LP, funcionando como um alicerce na formação dos alunos. Os conteúdos partindo do texto, valorizando e destacando diferenças e semelhanças, fazendo com que o aluno questione o que vê/lê para conseguir se sentir um usuário da língua e participante do processo de aprendizagem, dessa forma, resume em “USO → REFLEXÃO → USO” (BRASIL, 1998, p. 64).

Podemos perceber que para o documento a intenção do estudo de LP é além do que se via antes dele. Notamos que a interação do uso e reflexão ampliam a visão do ensino de gramática.

No que se refere ao ensino de gramática, esta é inserida nas práticas de AL que segundo o documento não se trata de um novo nome para o ensino de gramática, mas sim de uma nova forma de se perceber as peculiaridades dos fenômenos linguísticos e relacioná-los com o texto, considerando que:

o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizaram e as especificidades de suas condições de produção; isso aponta a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros (BRASIL, 1998, p. 78-79)

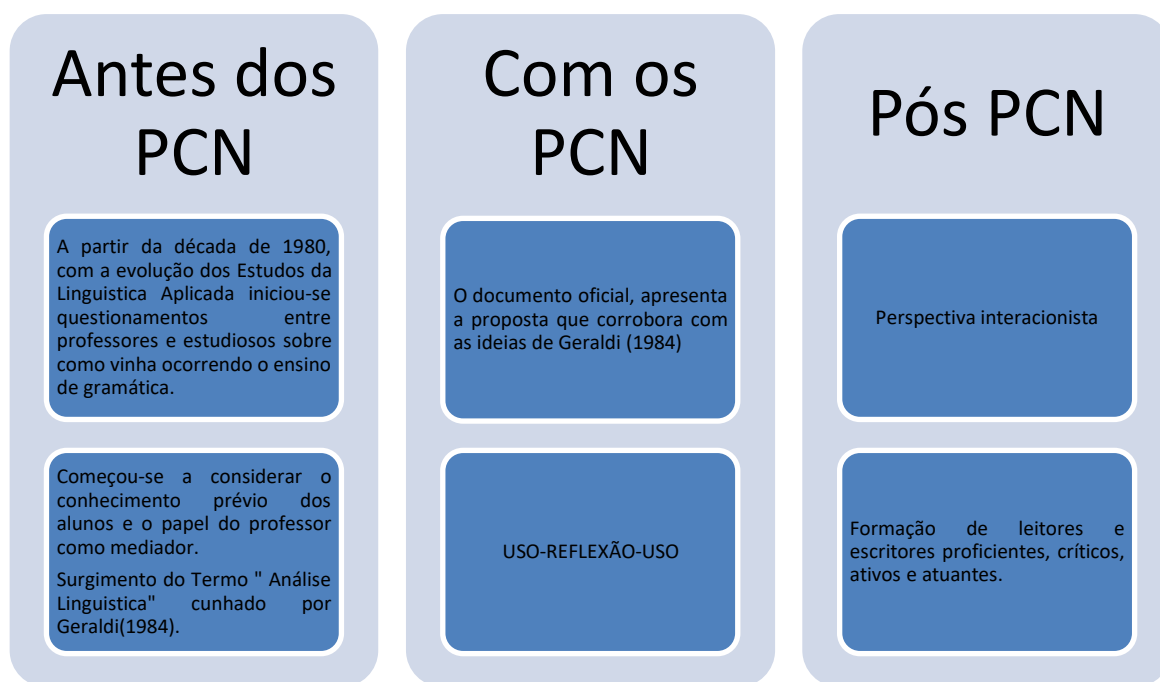
Observamos que o documento orienta para um repensar nas aulas de gramática e nas metodologias a serem aplicadas, sob um olhar mais sistemático. Diante do panorama histórico da evolução do ensino de LP, notamos que para a organização do ensino foi de extrema importância, pois o professor munido desse documento e das orientações teóricas poderia manter-se atualizado e instigado a promover mudanças em sala de aula, pois o modo de pensar auxiliado pelos estudos linguísticos transformaram-se.

Depreendemos que a publicação dos PCN foi um marco muito importante para o ensino e, especificamente, para o ensino de LP, já que o olhar diante do ensino se volta para reflexões antes não percebidas. O ensino se torna mais conciso e reflexivo, com direcionamentos antes não vistos.

Nessa perspectiva, podemos observar que os PCN tem influências significativas nas mudanças no ensino a partir dessa época, ampliou-se a perspectiva quanto ao ensino de LP e quanto às possíveis práticas metodológicas diante dos aportes teóricos implementados nos direcionamentos do documento.

O quadro a seguir demonstra essa elevação de preocupações em ofertar um ensino com mais direcionamento, apontando uma evolução dos estudos acerca do ensino de LP, bem com os ideais promovidos a partir dos PCN.

QUADRO 01 – Evolução de pensamento a respeito do ensino de LP



Fonte: elaborado pela autora.

A apresentação cronológica das percepções do ensino de LP nos leva a refletir sobre as práticas de ensino hoje propostas, estas se direcionam a metodologias que enfatizam a metalinguagem como fator principal. Dessa forma, o que se percebe é que houve um salto na percepção teórica acerca do ensino de língua, perceber a importância do conhecimento prévio dos alunos, a inserção das práticas de análises linguísticas como fonte de busca de ampliação de conhecimento, perceber que se faz necessário o uso e a reflexão dos aspectos linguísticos, são contribuições relevantes a busca de um ensino que se direcionam a práticas interacionistas, porém na prática o que se revela é que mesmo diante da evolução conceitual do que se espera para o educando nas aulas de LP, ainda não foi alcançado tais mudanças, visto que muitos professores se mantêm "estacionados" em metodologias já ultrapassadas. O evento pós PCN trouxe amplitudes direcionais mais embasada para auxiliar práticas mais significativas e que merecem ser realizadas para que o ensino possa passar a proporcionar mais eficácia frente aos anseios sociais e ampliar a proficiência dos educando em LP.

O impacto que os PCN trouxeram ao ensino de LP foi bastante significativo, a inserção do trabalho com AL, as especificações para o ensino de LP modificaram

muitos olhares em sala de aula, porém não transformou completamente os docentes de modo que mudanças nas práticas metodológicas surtiram efeitos consubstanciados.

Diante desses impasses educacionais, novos anseios surgem diante da necessidade de desenvolver um ensino igualitário a todos e em cumprimento às orientações previstas nas leis nacionais; nesse contexto surge a BNCC.

Até o final de 2017, o ensino como um todo só havia direcionamento conforme os PCN, com a homologação e publicação da BNCC em dezembro de 2017, foi instaurado uma nova visão para o ensino nacional, e por conseguinte um novo direcionamento para o ensino de LP.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210 prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, a LDB 9394/96 em seu artigo 26 motiva-se a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, como também Plano Nacional da Educação (PNE) define a BNCC como estratégia para alcançar as metas 1, 2, 3 e 7. Tais instâncias legais promovem o cumprimento da criação desse documento orientador.

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) devem aprender ano a ano, independentemente do local onde moram no país, de modo que serão assegurados seus direitos de aprendizagem.

Diferente dos PCN, a BNCC estabelece conteúdos essenciais para a Educação Básica de forma obrigatória e isso vale tanto para as escolas de rede pública como para de rede particular; tendo como objetivo diminuir a desigualdade do ensino, fazendo com que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de ensino e acesso aos mesmos conteúdos do norte ao sul do Brasil.

A BNCC não é o próprio currículo, mas cada município irá definir seu currículo. Ela traz o essencial (o que não pode faltar) a todos os currículos, podendo ser incluídos os conhecimentos regionais de cada rede de ensino. À vista disso, não determina como ensinar, mas o que ensinar.

Assim como os PCN a BNCC foi elaborada de forma coletiva, em que professores e especialistas de todo território nacional tiveram a oportunidade de contribuir com a construção do documento.

A BNCC está dividida em três partes, que correspondem às três etapas da Educação Básica. Neste trabalho daremos ênfase ao Ensino Fundamental (doravante EF) no que tange o ensino de LP.

Na etapa do Ensino Fundamental, a BNCC se organiza em cinco áreas do conhecimento que são: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. As áreas do conhecimento, por sua vez, subdividem-se em Componentes Curriculares, que preservam as especificidades dos saberes próprios que os compõem.

Quanto a área de Linguagem, que é foco neste trabalho, encontra-se dividida em quatro Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, arte, Educação Física e Língua Inglesa. O Componente curricular de LP é especificamente o foco no nosso estudo.

Dando sequência à parte estrutural, os componentes curriculares estão divididos em Unidades Temáticas, conforme cada ano/ciclo de aprendizagem. Cada Unidade Temática apresenta seu conjunto de objetos do conhecimento, que se relacionam às habilidades específicas esperadas para cada ano/ciclo. De forma resumida, podemos dizer que as Unidades Temáticas organizam os conteúdos (objetos do conhecimento) que serão desenvolvidas de forma satisfatória pelo professor, levam a aquisição das habilidades e, uma vez adquiridas em conjunto, contribuem para o desenvolvimento de competências propostas pela Base.

Conforme a BNCC, há três níveis de competências que devem se articular para atingir os objetivos de aprendizagem a que todos os estudantes tem direito. São elas: as competências gerais (comum a todas as áreas de conhecimento), as competências específicas da área conhecimento (como no caso das específicas para a área de Linguagem) e as competências específicas do componente curricular (como no caso das específicas para a Língua Portuguesa).

Os PCN, no que se refere às práticas de linguagem da disciplina de LP, se organizavam em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. A estrutura proposta pela BNCC se assemelha a essa organização.

No novo documento, as habilidades estão agrupadas também em três diferentes práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos

linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). O que a torna diferente dos PCN é a ênfase dada à inserção da análise semiótica, esta, por sua vez, corresponde à área referente ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais, como é o caso dos memes, produções de youtubers, etc.

Percebemos que o texto da BNCC dá ênfase ao acompanhamento das orientações dos documentos oficiais já publicados nos últimos anos, mas de forma atualizada, conforme consta nas pesquisas mais recentes divulgadas.

Depreendemos que a perspectiva apontada pelo documento consolida a concepção de linguagem como ação social que se faz necessária para que de fato aconteça a comunicação, elucidando seu papel diante do processo interativo na vida humana, considerando a linguagem como uma prática social. O documento afirma também a validação da variedade linguística.

Outra mudança que se percebe dos PCN para a BNCC é que a segunda propõe um quadro que especifica como se relaciona as práticas de uso e de reflexão, dessa forma traz mais avanços nas descrições de como podemos refletir sobre a língua.

Quanto à organização dos eixos, percebemos que se constitui tendo por base a explicitação de relacionamento entre a prática, o uso e reflexão da língua. Diante dessa percepção, o documento mostra-se proposto a possibilitar o ensino da gramática em seu funcionamento, permitindo a compreensão das formas de uso mediante cada situação, focando-se também nos textos. Diante disso, o documento assinala que a proposta:

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

Notamos que a proposta da Base destaca o ensino de gramática deve partir do texto, este por sua vez deve estar voltado para o modo de alcance dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Dessa maneira, entendemos que o direcionamento é apresentado focando-se no todo, o texto sendo parte gerencial dos estudos linguísticos. Observamos também que estudo da gramática na BNCC está voltado para as práticas de AL.

O documento se dispõe como forma de organização de habilidades diferente dos PCN, que não apresentavam essa orientação. Observamos assim que diante de cada etapa de ensino conforme e a cada componente curricular as habilidades são destacadas.

Diante da indicação para o ensino de gramática, diferente dos PCN a BNCC explicita e indica os conteúdos necessários a serem trabalhados em cada ano escolar. Além disso, a BNCC também traz a progressão dos conteúdos de uma forma sistêmica, apresentando a evolução deles mediante ao avanço das habilidades ao longo dos anos escolares já percorridos.

Na BNCC todas as habilidades são identificadas por um código alfanumérico em que: as duas primeiras letras identificam a etapa de ensino (EI-Educação Infantil e EF – Ensino Fundamental). Os dois números que vem a seguir designa o ano (Ensino Fundamental) ou grupo por faixa etária (Educação Infantil). O segundo par de letras indica o componente curricular (Para o Ensino Fundamental) ou o campo de experiência (para a Educação Infantil) que essa habilidade deve ser trabalhada. E o último par de números representa a ordem sequencial de cada habilidade.

Exemplos:

- EI03EO02 - (Educação Infantil, faixa etária de três anos, campo de experiência: Eu, o outro e nós e sequência 02).
- EF04LP08 - (Ensino Fundamental, quarto ano, componente curricular de língua portuguesa e sequência 08).

Nesse contexto, essa forma mais discriminada das habilidades dispostas por cada componente curricular permite um entendimento para o professor, que irá direcionar o seu enfoque ao componente e ao ano em que está trabalhando.

A gramática se apresenta na BNCC dentro do eixo de análise linguística/ semiótica, em que:

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por **seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos)** e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL,2017, p. 78, grifos nosso).

Observamos assim o envolvimento condensado dos aspectos linguísticos dentro do texto, desfazendo a intenção dos estudos linguísticos separadamente. Dessa forma, os conteúdos da área da gramática são apresentados e concomitantemente construídos sob a ótica da reflexão e com ênfase na construção de conceitos e regras.

Assim, as práticas de linguagem segundo a BNCC seguem em sua maioria o formato de documentos já publicados:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses (BRASIL, 2017, p. 71).

Com formato organizacional, encontramos na BNCC a inserção dessas práticas em campos de atuação, estes campos de atuação estão presentes apenas no componente curricular de LP. E segundo o documento apresentam-se assim:

assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, **Campo das práticas de estudo e pesquisa**, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (BRASIL, 2017, p. 84, grifos nossos).

Os campos de atuação situam as práticas de linguagem nos ambientes em que mais circulam/situam, e direcionam seus entendimentos. A escolha dos campos se justifica para contemplar as dimensões do uso da linguagem, permitindo assim possibilidades de participação efetiva do educando em todos os campos sociais.

No tocante ao foco desse trabalho e quanto ao ensino das preposições, o termo preposição não aparece na base com formato de habilidades, é visto apenas em um quadro geral sistematizado na página 81 (oitenta e um), sendo assim anunciado no documento:

assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja

maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos) (BRASIL, 2017, p. 80).

Verificamos, de acordo com o exposto na descrição do quadro que será apresentado a seguir (de cunho organizacional diante das habilidades esperadas para o eixo de AL) que o documento também reafirma a intenção de estar entrelaçando as habilidades de forma integral e não segmentada diante dos conceitos.

Neste quadro de habilidades do componente geral referido anteriormente, enfatiza diretamente o eixo de AL e o termo preposição aparece referente a morfossintaxe, como podemos ver a seguir:

QUADRO 02 – Habilidades gerais da BNCC para o ensino de LP

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Varição linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as

	regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.
--	---

Fonte: Brasil (2017, p. 81, grifos nossos).

Diante do quadro apresentado pela BNCC, os estudos das preposições têm por habilidades o conhecimento da classe gramatical e análise de suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento, reafirmando assim o que a BNCC se propõe a desenvolver, que é o entrelaçamento dos componentes, áreas e análises.

Diante do aspecto elencado para esse estudo, o que se pode averiguar são habilidades que podem se correlacionar com a temática, que anunciam e predisõem o trabalho com as preposições em diversos aspectos, como podemos ver no quadro a seguir:

QUADRO 03 – Habilidades que podem ser trabalhadas as preposições de acordo com a BNCC

Habilidades
(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.
(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação, etc
(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período

Fonte: Brasil (2017, p. 171-191).

Diante das habilidades expostas e das habilidades analisadas, percebemos que, embora o termo preposição não apareça explicitamente, e tomando por base AL podemos refletir que nessas habilidades destacadas nos levam a correlacioná-las com a função que as preposições podem desempenhar dentro dos textos, assim, ao enfatizar efeitos de sentido e estratégias através de uso de recursos linguísticos e gramaticais. Dessa forma, nos faz perceber que nesse espaço possa se está trabalhando as preposições.

Embora tenha trazido avanços expressivos para o componente de Língua Portuguesa, a BNCC ainda mantém muitos dos pressupostos já adotados nos PCN:

1 -A centralidade do texto.

2- A adoção de uma perspectiva enunciativo-discursivo da linguagem

3- O objetivo de desenvolver habilidades necessárias à participação em práticas de linguagem (escuta, fala, leitura e escrita) e a preferência pela metodologia de aprendizagem ditadas pelo uso da linguagem, em que a reflexão se correlaciona ao uso e serve para incrementá-lo.

Corroborando com a proposta descrita pelo o documento, constatamos que o estudo das preposições possa ser inserido nas habilidades que levam o processo de aferição de sentidos, na produção e edição de textos, em suma, na apropriação dos recursos linguísticos.

A influência da tradição gramatical encontra-se ainda muito presente nos dias atuais, e se justifica pela sua utilização por professores que acreditam que essa seja a maneira mais coerente e única para se ensinar a LP.

Práticas de ensino de língua materna tradicionais voltadas para o ensino de metalinguagem não têm alcançado bons resultados. Percebemos isso ao observar os índices negativos dos avanços dos alunos em exames externos da educação básica, revelando percentuais baixos de adequação de aprendizagens avaliada pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2017, ano da última avaliação SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)², foi computado que apenas 1,6% dos estudantes da última série do Ensino Médio que fizeram os testes de Língua Portuguesa conseguiram alcançar habilidades que pudessem considerá-los proficientes nesse componente curricular.

Nos últimos anos, tem ocorrido uma mobilização de esforços na intenção de transformar as aulas de LP em um verdadeiro instrumento de inclusão social na promulgação da democratização do conhecimento e a possibilidade de acesso à cidadania plena do indivíduo, tornando assim o ensino de LP alvo de reflexões e pesquisas (BAGNO, 2009).

²<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml> acesso em 04/04/2019 - **RESULTADO PISA (O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)**

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que- apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem- considerados-adequados-em-lingua-portug/21206 - **Dados do MEC SAEB**

Diante disso, percebemos que mesmo com as mudanças já ocorridas no processo de ensino, ainda se necessita de mais estudos e reflexões, pois não se alcançou um direcionamento que mostrasse uma revolução e que mudasse de fato os resultados que observamos hoje.

A hipótese que defendemos é que o ensino de gramática ainda não está sendo feito como deveria ser, ou seja, a forma como vem se trabalhando (metodologias voltadas principalmente para a metalinguagem) pouco colaboram satisfatoriamente para o desempenho das habilidades do educando em LP em especial no ensino de gramática.

Com isso, notamos que uma parcela considerável de alunos conclui determinadas etapas de ensino e apresentam limitações em absorver conhecimentos que foram repassados a eles, sentem dificuldades em construções de enunciados e nas interpretações deles, em produções de textos, etc. Isto posto, não se utilizam de forma consciente e concreta dos saberes gramaticais, pois não foram construídos, mas sim apenas reproduzido de forma mecânica, através de regras inertes e nomenclaturas gramaticais do PB.

Diante dessa percepção, apresentamos algumas razões para o não seguimento dessas práticas como: o desconhecimento e/ou a elevação de apenas uma concepção de gramática para com suas práticas metodológicas, a falta de proximidade do professor com os estudos proporcionados pela linguística, gerando assim a necessidade dos docentes atualizarem as propostas aplicadas em sala de aula que atenda às necessidades dos educandos. Nesse contexto, o que se percebe em muitos profissionais é o desconhecimento dos pressupostos teóricos que, inclusive, os PCN trazem, como a Linguística textual e a sociolinguística.

Nesse contexto, entendemos que tanto os PCN como a BNCC, que corroboram do mesmo teor ideológico, contribuem significativamente para mudanças tanto no pensar como no fazer pedagógico por meio da introdução de reflexões teóricas que analisam e propõem estudos embasados e com direcionamentos que oferecem um ensino que possibilita construção de conhecimento, no qual os educandos estabelecem relações, levantam hipóteses, questionam conceitos e compreendem seu saber. No entanto, como ocorreu com os PCN, que mesmo com a oferta da mudança de postura docente, não conseguiu atingir a maioria das salas de aula, visto que não se alcançou muito êxito frente aos exames nacionais, essa mesma

realidade corre o risco de acontecer com as orientações propostas pela BNCC. A falta de preparo dos profissionais que estarão à frente do “fazer pedagógico” podem impossibilitar que de fato que mudanças ocorram.

O governo vem investindo em ações que contribuem para essa formação de professores através de programas de Mestrados Profissionais, por exemplo, o PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), que visa capacitar professores da Educação Básica que atuam na área de LP para desenvolverem competências e conduzir classes heterogêneas através de estudos teóricos e práticos que permitem ao professor desenvolver múltiplas competências em seus alunos, bem como o ampliação de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, intervindo nas dificuldades e embasado em pesquisas que auxiliam no desenvolvimento de intervenções. Contudo, este programa e os demais programas de mestrado profissionais, apesar de serem brilhantes em sua execução, sendo peças chaves para a intervenção das salas de aula, não atingem a maioria dos profissionais; quando surgem os editais de seleção a oferta é muito reduzida, deixando para poucos a oportunidade de pesquisar e ampliar seus conhecimentos e levá-los para a sala de aula com o intuito de melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos também, que para grande parcela dos professores que recebem as formações direcionadas pelos próprios estados e municípios, estas acontecem de formas técnicas com pessoas de fora e que, quando se trata em LP, os profissionais que são convidados para essas formações são aqueles que apenas elevam a norma padrão da maneira tradicional de ensino, sem apresentar inovações para as metodologias em salas de aula. Deixando assim, a cargo do professor e do “seu conhecimento” identificar e escolher sua metodologia, e se caso esse professor não estiver preparado, o risco é bastante alto de apenas reproduzir conhecimento, não havendo reflexão.

Compreendemos, dessa maneira, que o investimento na formação continuada de professores e a inserção da pesquisa através de programas direcionados à sala de aula possibilitam maior solidez para que o professor conheça a evolução dos estudos no ensino, tendo demonstrado ao longo dos anos que estão bem representados nos documentos oficiais de orientação para a educação.

A BNCC surge para dar mais especificidade e afunilar as práticas que devem ser adotadas no ensino para que se abandone esses índices baixíssimos de

proficiência na língua, mas para tanto, defendemos que se faz necessário investir em formações continuadas com os professores do “chão da escola” para que esses possam acompanhar essas evoluções teóricas e não apenas faça do jeito que já vem fazendo anos a fio ou que as interprete ao bel prazer, pois o risco de fracassar se torna muito grande, como presenciado em nossas salas de aula. Para conseguir mudança o foco deve ser convergir para formação de professores, uma vez que não tem como se ensinar o que se desconhece.

Diante do exposto e fazendo esse resgate das evoluções que o ensino de LP passou desde o século XIX, no qual a visão de ensino de LP se refletia em puramente ensino de gramática, percebemos o quanto a parte teórica mudou bastante, as novas concepções de ensino da língua abraçam os anseios sociais e colaboram para uma nova visão do ensino, a construção dos documentos oficiais colaboraram significativamente para melhorias no ensino de gramática.

2.2.2 As práticas de AL e o ensino de gramática

Nesta seção apresentaremos as concepções de práticas de análises linguísticas e a suas contribuições para o ensino de gramática, com o objetivo de refletirmos sobre o papel da linguística na escola e a importância da adição de práticas de análises linguísticas para o ensino das preposições.

O contexto sócio - histórico é fator direcionador de todo e qualquer estudo. No que tange o ensino da linguagem não é diferente, é evidente que cada estudioso se foque nos aspectos mais emergentes, ou que seja mais do seu interesse para o momento vivido. Dessa forma, os interesses de estudos podem variar e se focar em diversos aspectos como: fonético, fonológico, sintático, semântico, pragmático e outros. Nessa perspectiva, influenciada pelos contextos sócio - histórico e dos interesses emergentes surgem visões distintas acerca das unidades linguísticas.

O termo AL surge no meio acadêmico quando se realiza a investigação de unidades linguísticas, e nesse contexto aponta para duas concepções de práticas de estudo linguístico. Dessa forma, cada uma das práticas se direcionam para um viés de pesquisa.

Para diferenciar essas duas práticas, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 21-22) realizam a conceituação dessas duas concepções de práticas afirmando que:

a primeira refere-se ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem, ou seja, trata-se do fazer próprio do estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades (fonemas, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto, e o discurso) e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textuais-interativas, por exemplo. E a segunda também se volta para a descrição, mas com fins didáticos.

Assim, segundo as autoras, há duas práticas para a AL: a primeira, que se volta para o fazer científico do linguista, e a segunda que se detém nas descrições, mas em caráter didático, de ensino. As duas práticas são de muita importância para se conhecer mais a língua, contudo diferem por seus objetivos linguísticos e abordagens.

De forma mais específica, segundo Bezerra e Reinaldo (2013), nas práticas de AL para fins científicos, envolve-se as descrições das unidades da língua tendo em foco pontos de vista diferentes diante do objeto de estudos que elege.

Assim, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 21) apontam que:

as vertentes estruturalistas abordam as unidades linguísticas classificadas como signo (composto de significado mais significante, conforme o saussurianíssimo); como constituintes imediato (unidades que se associam para construir outras de um nível superior, conforme o distribucionalismo); como glossema (composta por expressão – fonemas e traços prosódicos – e conteúdos – elementos gramaticais e lexicais -. Conforme a glossemática)

O apontamento das autoras nos mostra, de maneira mais particular, que nessa primeira concepção de práticas de AL, surgem as diversas vertentes que convergem com abordagem a qual o linguista se direciona para estudar, e variando conforme o objeto de estudo. Entendemos que, nessa concepção, o linguista e sua afinidade teórica orientam seu entendimento e esforços científicos direcionando-se para uma área específica.

Em comparação às duas concepções, percebemos que as práticas de AL para fins científicos divergem das salas de aulas enquanto que as práticas de AL para fins didáticos se caracterizam por se materializarem para orientações didáticas, a fim de contribuir com o ensino. Assim sendo, o foco do nosso trabalho será dado a essa segunda concepção, que se refere às descrições concebidas para fins didáticos.

A partir da elaboração dos PCN em 1997, a AL adentrou à sala de aula por meio de materiais didáticos e começou a ser utilizado no ensino de gramática. Mas o que vem a ser a AL?

Diante da situação ofertada, muitos conceitos surgiram para se trabalhar a AL na escola. Segundo Reinaldo (2012, p 229):

a partir dessa orientação oficial, a expressão análise linguística, em materiais didáticos e no discurso de professores, tem remetido a conceitos variados: às vezes, como sinônimo de 'conhecimentos gramaticais', às vezes, como de 'conhecimentos linguísticos', e, às vezes, de 'normas'.

Nessa perspectiva, notamos que apesar da orientação ter uma só nomenclatura, surgiram diversos conceitos para se pôr em prática as orientações do documento, visto que tais divergências culminam em diferentes práticas de ensino.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013) as práticas de AL para fins didáticos variam de acordo com a teoria linguística que é assumida, e assim dependendo da teoria temos modelos de práticas de AL distintas. As práticas de AL mesmo voltadas para o ensino têm como ponto de partida as descrições da língua, embora com caráter mais didático.

Para Geraldi (1984, APUD REMECHE E ROHLING, 2018, p. 2703) a AL constitui-se a partir de uma concepção reflexiva sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua visando ao tratamento escolar de fenômenos discursivos, textuais e gramaticais.

Dessa forma Geraldi (1997, p. 74) esclarece que:

o uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações etc.

O autor explica que o termo AL tem uma dimensão bastante ampla e o seu uso inclui um trabalho frente a metodologias que que envolva os diversos aspectos da língua, incluindo reflexões gramaticais.

Para Mendonça (2006) a AL possibilita a representação consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivo que atravessam os usos linguísticos, tanto

em situações de leitura/ escuta quanto em produções de texto ou reflexões sobre os usos da língua.

Bezerra e Reinaldo (2013) concebem a AL como reflexão sobre recursos linguísticos-textual-enunciativo, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos como em relação à descrição do sistema da língua.

Os conceitos apresentados enfocam uma visão diferenciada acerca do ensino de língua, mas convergem para o mesmo ponto quando permitem uma proposta pautada na análise e reflexão da língua, com a intenção de provocar uma inovação nas abordagens metodológicas em sala de aula. Dessa forma, retratam um panorama de pensamentos que se concentram para o repensar do ensino de gramática, ressaltando em propostas que possibilitem a observação sobre o funcionamento da língua.

Dentre essas práticas, a mais conhecida é a relacionada a teoria do texto, esta, por sua vez, direciona os diversos estudos sobre gênero, que ganhou muito espaço à medida que foi inserida nos PCN, porém o foco do nosso trabalho é na AL, assumindo a concepção da teoria da Semântica Formal que investiga o significado linguístico de palavras e sentença, sobretudo sentenças. Dessa forma, considera o significado entendido como uma relação entre a linguagem e aquilo sobre o qual a linguagem fala.

Bezerra e Reinaldo (2013, p. 34, grifos dos autores) apontam que:

entretanto, instituída como eixo de ensino, a prática de *análise linguística* não tem sido abordada na mesma proporção em que os eixos de leitura e escrita. Em outras palavras, os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo de ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, constatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo.

Conforme as autoras, percebemos que os avanços os quais as práticas metodológicas referentes a leitura e a escrita alcançaram com o apoio da AL não surtiu o mesmo efeito para com o ensino de gramática, que permaneceu se apoiando na norma e na descrição estrutural, contribuindo para que o ensino de língua nesse aspecto continuem acontecendo com as mesmas repetições e sem os avanços necessários.

Segundo Kmiac e Lino de Araújo (2010 citado por BEZERRA E REINALDO, 2013, p. 64, grifos dos autores):

para fazermos *análises linguísticas* no Ensino Fundamental ou Médio, temos como pontos básicos: concepção de língua como interação; indução como procedimento metodológico, por meio de atividades epilinguísticas; o estudo dos dados linguísticos heterogêneos (pois heterógena é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas.

Com essa observação, percebemos que para se realizar AL necessitamos da união de diversos conhecimentos, pois estará se fazendo investigações e constatações baseadas em dados e não apenas em conceitos fechados. Dessa forma, requer o conhecimento pelo professor desses conceitos básicos que irão subsidiar tais investigações.

No que tange ao ensino das preposições, a principal dificuldade dos alunos está em compreender o emprego das preposições observando o seu papel semântico na sentença. É provável que um aluno empregue a sentença (01) ao invés da sentença (02) como no exemplo abaixo:

(01) João está sentado na mesa

(02) João está sentado à mesa.

O emprego da contração 'na' pela fusão 'à' e vice-versa é muito frequente nesse caso, demonstrando que o aluno ao empregar a preposição com contração está considerando apenas o seu papel sintático de ligação, deixando de lado o seu papel semântico, pois 'sentado na mesa' possui significado diferente de 'sentado à mesa'. O primeiro significa está sentando em cima da mesa e o segundo significa está próximo da mesa. Dessa forma, nos indagamos por que as preposições não são tratadas em seu aspecto semântico no ensino-aprendizagem de LP.

Nesse contexto, tais constatações só podem ser desenvolvidas diante dos entendimentos que as práticas de AL proporcionam. Tornar-se de fato a inserção das práticas de AL fonte para construção de metodologias escolares é uma alternativa bastante viável, visto que os benefícios são gigantescos, já que a partir do momento em que se pratica de forma concreta um determinado conteúdo, quando este é percebido por diversos ângulos. Dessa forma, quando o aluno é provocado a não saber

o que é, mas sim porque é, como funciona, como usa, assim o conhecimento será convertido em verdadeira aprendizagem.

Instigar o aluno a enxergar a mais do que a conceituação, a perceber os detalhes das unidades linguísticas a fim de compreenderem não só conceitos, como também os usos dos conteúdos linguísticos são requisitos que o professor encontrará suporte por meio das práticas de AL, em como proporcionar atividades não apenas metalinguísticas, mas linguísticas e epilinguísticas³.

Nesse mesmo sentido, entendemos que a prática de AL surge como um complemento para o ensino de LP e, em especial, ao ensino de gramática, à medida que propõe reflexão diante da gramática tradicional relacionada aos eixos de leitura e de escrita.

Diante da apresentação, podemos concluir que o ensino de gramática, principalmente no que diz respeito ao uso das preposições pautado nas práticas de AL permitem um repensar e inovar na forma de aprender dos educandos, proporcionado assim um aprendizado mais significativo.

Como nossa pesquisa trata de um estudo das preposições para fins didáticos, o nosso olhar se fixa para a AL dos aspectos gramaticais que envolvem essencialmente fundamentos do funcionamento da língua com as contribuições da Semântica Formal. Nesse sentido, entendemos que o aspecto estudado deve ser abordado para que contribua de forma significativa para o contexto escolar tendo em vista também a observação científica como propõe Oliveira e Quarezemin (2016) e Borges Neto (2013) na próxima seção.

2.2.3 A gramática como disciplina científica

Nesta seção apresentamos um repensar no ensino de gramática na escola por meio da ideia de se inserir o ensino de gramática em práticas que envolva criar hipóteses, questionar saberes, inserindo os estudos gramaticais em práticas de pesquisas, com o objetivo de discutir novas metodologias que permitam um ensino mais significativo.

³ Segundo Travaglia (2009) As atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, são respectivamente, aquelas que o usuário da língua utiliza quando busca estabelecer uma interação comunicativa, aquelas em que se usa a língua como foco de análise dela própria, construindo a metalinguagem e, por fim, aquelas em que o tópico discursivo é suspenso para que no decorrer da interação comunicativa possa-se tratar dos recursos linguísticos.

Como pudemos observar, houve uma evolução nos estudos acerca do ensino de LP, com a introdução de contribuições advindas dos estudos linguísticos, bem como da adoção de documentos orientadores para o ensino, porém os resultados das práticas em sala de aula ainda não conseguiram atingir resultados significativos.

Segundo Oliveira e Quarezemin (2016, p. 106) isso se dá porque o pensamento acerca do ensino de gramática se define assim:

o tópico classes gramaticais faz parte do conteúdo programático do Ensino Fundamental. A prática comum é esta: o professor fornece as definições que estão nas gramáticas normativas que, em geral são aquelas que estão no livro didático e pede para o aluno achar no texto exemplos das diferentes classes de palavras. Não há qualquer preocupação em parar e se perguntar sobre o que é uma classe gramatical, para que ela serve, será que o que temos nas gramáticas tradicionais é o melhor modo de distinguirmos as classes de palavras no PB? Há uma classe de interjeição? E o advérbio? Faz sentido agrupar elementos tão diferentes numa classe chamada “pronomes” (pessoais, interrogativos, demonstrativos...)? o texto vai ajudar a entender o que são essas classes de palavras? E as classes de palavras vão se mostrar necessárias para que o aluno compreenda o texto? Há enfim várias questões aqui.

Tais indagações realizadas pelas autoras nos possibilitam mergulhar na busca de possíveis respostas. Conforme mostra a fala das teóricas, o ensino de gramática baseado na perspectiva que envolve apenas os aspectos metalinguístico não colaboram para um saber construtivo.

É perceptível que o discente, falante de LP, ao entrar na escola já tenha consigo uma gramática, esta por sua vez, adquirida ao longo de sua vida cotidiana, já realizando construções significativas. Como exemplifica Quarezemin (2017, p. 71):

todo aluno sabe, implicitamente, por exemplo, que na língua portuguesa o sintagma nominal é formado por um artigo antes do nome, como em [o carro], e não o contrário, como em [*carro o]. Esse mesmo aluno também sabe que as frases da sua língua são construídas com a ordem básica sujeito-verbo-objeto, como em [A Maria comprou uma casa] e não SOV como em [A Maria uma casa comprou]. Indo mais longe, verificamos que qualquer criança brasileira com dois anos, juntando um verbo com um complemento, produz enunciados como [quer leite] ao invés de [leite quer], enquanto uma criança japonesa produzirá exatamente o contrário [leite quer] e não [quer leite].

Como a autora demonstra, tais construções são realizadas pelos falantes, no entanto acontecem de forma inconsciente, dessa forma, observamos que há um conhecimento da sua própria língua e que muitos profissionais de LP agem como se o educando fosse ter esse primeiro contato com a língua somente no momento que

adentra ao espaço escolar. À vista dessas observações, seria pertinente o uso dessas constatações a favor do desenvolvimento do conhecimento da língua; cabe ao professor de LP, partindo desse princípio, oportunizar aos seus educandos realizar relações de uso dos seus conhecimentos gramaticais na promoção e construção de mais habilidades.

Diante desse contexto, ao analisar essas possibilidades, Oliveira e Qurezemin (2016, p. 107) propõem um repensar nessa prática propondo que:

nesse modo de ensinar gramática o aluno não é um gramático; ele não constrói a gramática. Ele recebe uma gramática pronta e precisa aplicar como a gramática diz que deve ser. O que sugerimos é que o aluno construa o conceito de classes de palavras.

Dessa forma, podemos perceber que deve haver reformulações das práticas de ensino de LP e, em especial, no ensino de gramática. Por mais que as teorias linguísticas estejam caminhando a favor desse conhecimento, se faz necessário a promoção de atitudes/ações que elejam a gramática a um patamar mais investigativo, de construção de conceitos, de protagonização do indivíduo aprendentes, e não o contrário.

Considerando que todo falante da sua língua materna conhece sua língua e que dela faz uso diariamente, percebemos ele tem conhecimentos de aspectos relevantes para se fazer essa comunicação diária. Assim, Quarezemin (2017) aponta aspectos necessários para esse entendimento quando levanta conceituações sobre conhecimento implícito e conhecimento explícito da língua. O primeiro conceito refere-se ao conhecimento possibilitado pelas vivências como falante da língua, exprimindo saberes gramaticais de forma automática.

Posto isto, como exemplificação, observe quando escutamos a seguinte frase [Quem está falando?] diante do nosso conhecimento prosódico, identificamos mediante a melodia da frase que é possível colocá-la não como uma afirmação, mas como uma pergunta; dessa forma, diante dos conhecimentos morfológicos, através da locução verbal que expressa determinada ação que está acontecendo e diante da função que esta possui, é possível através da semântica reconhecer o seu significativo diante do

contexto enunciativo. Logo, o conceito de conhecimento implícito⁴ é o que permite ativar esses aspectos gramaticais de forma inconsciente.

Quanto ao conhecimento explícito, segundo Quarezemin (2017, p. 72):

em contraposição ao conhecimento implícito, temos o conhecimento explícito que nada mais é do que o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos. A questão que se coloca então é como transformar a intuição linguística dos alunos e desenvolver neles a aquisição das regras da língua, o conhecimento explícito? Ou ainda, como trabalhar o conhecimento explícito em sala de aula?

Nessa perspectiva, a autora propõe uma indagação que possibilita um refletir no trabalho com esses tipos de conhecimento, sabendo da existência dele, como estes podem ser aproveitados? As indagações inclinam para uma otimização e utilização desses conhecimentos em sala de aula, apontando que tanto para o conhecimento implícito como o explícito podem ser trabalhado em sala de aula de forma alinhada.

Em consonância, Quarezemin (2017, p. 73 apud COSTA et al. 2011) aponta ações necessárias para desenvolver esse tipo conhecimento:

o conhecimento explícito deve partir de um conjunto de medidas tais como: (i) investir em descrições mais adequadas da gramática; (ii) ter consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos nossos alunos; (iii) ter consciência que alguns aspectos da língua não decorrem de uma aquisição espontânea; (iv) investir no ensino da gramática que prioriza as regularidades (vale destacar que o ensino da gramática tem enfoque na observação das exceções, esquecendo que a maior parte do que se passa nas línguas é regular); (v) orientar o estudo da gramática em dimensões para além da simples correção do erro.

Nesse sentido, o desenvolvimento do conhecimento explícito requer sistematização de ações, e só a partir dessas poderão apresentar melhor embasamento para desenvolvimento de práticas significativas. Assim, em um trabalho com o conhecimento explícito não é interessante partir de uma gramática que considera apenas um aspecto da língua.

Diante das perspectivas elucidadas, o que percebemos é a necessidade da maior inserção da AL no ensino de LP. Como aponta Quarezemin (2017, p. 74):

o ensino da linguística na escola permite aos alunos descobrirem o funcionamento de um fenômeno gramatical por meio de uma perspectiva

⁴ Encontramos em Travaglia (2009) os conceitos de gramática explícita e implícita que convergem com a apresentação da autora sobre conhecimento implícito e explícito.

reflexiva e consciente da língua. O professor torna-se o organizador e o mediador entre os conhecimentos a adquirir e o aluno. A questão em jogo é a não exclusão da gramática, o desafio passa a ser o de “construir gramáticas para se apoderar da metalinguagem, aprendê-la e sabê-la”.

Dessa forma, as práticas de AL permitem ao educando a inserção de conhecimento por meio da descoberta do próprio sistema linguístico que o educando já é falante e conhece; é aproveitar os conhecimentos implícitos e expandir as práticas do conhecimento explícitos tendo o professor como mediador de conhecimentos e não como reproduzidor, é compreender a variedade da língua padrão, construindo sua gramática partindo da construção de conceitos, não como repetição de nomenclaturas, mas com sistematização consciente e crítica, instigando o educando a curiosidades diante dos aspectos gramaticais utilizados no dia a dia, promovendo espaço de investigação dos dados da própria língua.

Nesse ponto de vista, Oliveira e Quarezemin (2016, p. 108) afirmam que:

o primeiro passo é observar os dados. Precisamos de um *corpus*. Um cientista de laboratório constrói o seu dado porque quer diminuir os ruídos, as interferências, porque quer olhar com lupa o fenômeno que quer estudar. O professor pode guiar o aluno fornecendo uma lista inicial de dado (que ele controlou porque quer guiar o processo). Nenhum cientista parte ingenuamente olhando a natureza. Não é mais possível. O professor deve explorar o que ele sabe sobre a língua, preparar a atividade que irá desenvolver. Por exemplo, sabemos que a classificação tradicional que separa substantivos e adjetivos vai ter problemas para explicar que a diferença entre: (18) Um professor amigo entende os seus alunos. Um amigo professor ajuda quando precisamos aprender algo. Você sentiu a diferença, não? O sentido não é o mesmo. Esse é, por um lado, o fato que queremos explicar, e por outro, o que nos mostra que a proposta de descrição gramatical tradicional (GT) não é adequada.

Conforme as autoras mostram, os passos para se iniciar o pensar científico parte de mediações em que o professor tem papel fundamental, bem como também o saber gramatical tradicional, pois a partir dele é que se abrem as possibilidades descobertas e aprendizagens, tornando essa busca pelo conhecimento mais prazeroso.

Vejamos alguns exemplos propostos por Oliveira e Quarezemin (2016, p. 109) que sugerem um repensar e um estimular para práticas de ensino de gramática através de um pensamento científico:

parece muito clara a separação entre substantivos, que nomeiam as coisas, e adjetivos, que atribuem qualidades às coisas. Essa é a definição clássica de

substantivos e adjetivos. O leitor pode checar em GTs. Os exemplos abaixo confirmam essa hipótese: mulher nomeia uma coisa e bela é uma propriedade que essa coisa tem.

- (19) a. Conheci uma mulher bonita.
b. O João comprou uma casa grande.

Ao olharmos para os dados, podemos imaginar que o aluno pode levantar diversas hipóteses, as quais o professor pode eleger para um aprofundamento de discussão. Dessa forma, através de hipótese podemos dividir uma classe dos substantivos: referente a mulher e casa e uma classe dos adjetivos: bonita e grande, como também podemos supor que a ordem é fixa e o adjetivo vem sempre após o nome, essas recomendações são referenciadas nas gramáticas tradicionais. Tais hipóteses são sujeitas a contestações, portanto são científicas. Tomando por consideração que as palavras mulher e casa, nomeiam coisas e não sendo propriedades das coisas, como se explicaria o exemplo na sentença: “Maria é uma mulher”? (OLIVEIRA E QUAREZEMIN, 2016).

Nesse pensamento, Oliveira e Quarezemin (2016, p. 109) explicam que:

se ser mulher é uma propriedade de Maria, não? Não é por nada que os alunos têm dificuldades de entender e classificação da GT. O que é nomear e o que é dar uma qualidade? Essas são questões difíceis e envolvem muita reflexão sobre as línguas naturais. Mas já refutamos a distinção da GT, porque mostramos que qualquer substantivo é propriedade das coisas. O professor pode explorar produtivamente a dificuldade em separar as classes e propor outro tipo de abordagem. A distinção pode deixar de ser ontológica e passa a ser gramatical, por exemplo.

Depreendemos que essa possibilidade de se levantar hipóteses de compreensão levam o aluno a se apropriar significativamente de conhecimentos necessários para seu sucesso escolar. Quando apenas é repassado um determinado conceito ou informação há uma grande possibilidade de haver limitação na compreensão.

Acreditamos que um estudo realizado com consciência e elaboração de conceitos pode garantir uma apropriação do aprendizado e não apenas de transcrição que se perdem com o tempo, se esvaem do pensamento tão logo quando é solicitada. Um aprendizado construído permite associação de saberes que se fazem presente ao longo de sua vida.

No que tange ao ensino das preposições, as práticas de AL subsidiam conhecimentos mais concretos para os alunos. Se o professor de LP mantiver sua orientação ancorada em metodologias que fixas e pautadas apenas um foco de um aspecto linguístico, estará proporcionando ao aluno conhecimento de modo fragmentado.

Na maioria dos manuais didáticos encontramos que a função da preposições é de apenas “ligar palavras”, sendo assim, quando se fala também na construção de combinação e contração das preposições, é enfatizado apenas o aspecto morfológico, demonstrando que: **a preposição “de” se junta com o artigo “o” e forma “do”**. Despreza-se o valor semântico dessa formação, os alunos são instigados a apenas decorar essas formações e não a usá-las com propósitos comunicativos. Podemos observar nas sentenças a seguir:

(03) Ontem, vi Joana sair **de** carro.

(04) Ontem, vi Joana sair **do** carro.

É necessário destacar, que a mudança ocorrida nas duas sentenças gira em torno não apenas morfológico, mas também semântico. Fica evidente que em (03) viu-se alguém entrar em um veículo e em (04) necessariamente a pessoa estava no interior do veículo e saiu para o lado exterior. Promoveu-se, assim, uma mudança de significado das duas sentenças.

Nesse contexto, e diante do que se deve entender e repensar para a sala de aula e para o ensino de LP, encontramos em Borges Neto (2013) uma caracterização de três conjunto de conteúdos que cabe à escola qualificar os alunos, são estes: essenciais, culturais, e de iniciação científica. Os primeiros são responsáveis pela qualificação do sujeito aprendente para a vida nas sociedades e nesses se encaixam o letramento e a aritmética, como exemplo; no segundo grupo, estão os conteúdos que, embora pouco usuais na vida diária (como por exemplo: que Cristóvão Colombo foi primeiro europeu a chegar nas terras do continente americano) representam o indivíduo como pertencente a uma comunidade no qual é valorizado socialmente, também contemplam os conteúdos de iniciação científica, que fornecem aos alunos as condições de compreensão do mundo que os cercam, instigando os alunos a pensar e descobrir.

Borges Neto (2013, p. 69) pondera que: “no caso do português, é aqui que eu colocaria o ensino de gramática”, referindo-se aos conteúdos de iniciação científica. Nesse sentido, percebemos que o ensino de gramática se encontra bastante ligado ao terceiro tipo de conjunto, e corroboramos com o autor.

Com a realização do fazer iniciação científica, estaremos aliando o útil ao agradável, os alunos seriam instigados pelo professor a demonstrarem suas dúvidas e estas passariam a ser objetos de estudos palpáveis que, conseqüentemente, contribuiriam para ressignificação de conteúdo e a diminuição do fracasso escolar, funcionaria ainda para desmitificar entendimentos, formando cidadãos críticos e que saibam avaliar e elaborar argumentos.

Observamos assim, que o trabalho de iniciação científica a favor da gramática pode ser compreendido como uma investigação com dois lados, o primeiro partindo da gramática tradicional com seu aporte teórico e o outro como uma construção e desconstrução desses conceitos, ora reinventados (BORGES NETO, 2013).

Dessa forma, Borges Neto (2013, p. 76, grifos do autor) aponta que:

é preciso, no entanto, que a gramática seja *desnaturalizada* e que seu ensino veja criticamente as soluções teóricas adotadas pela gramática tradicional (assim como se deve fazer com todas as soluções adotadas por qualquer outra teoria). Embora seja a teoria que dirige o olhar do cientista para os fenômenos, a observação e manipulação dos fenômenos retorna um olhar crítico sobre a teoria que, acima de tudo, não pode ser vista como dogma.

Diante disso, o que percebemos é que, conforme Borges Neto (2013, p. 72): “O processo pelo qual as noções teóricas dos gramáticos da antiguidade clássica deixam de ser consideradas partes de uma teoria sobre a língua e passam a ser parte da própria língua.” Como vimos, os conteúdos gramaticais estão sendo identificados não como advindos de uma teoria, mas como pertencentes as línguas.

Para justificar, Borges Neto (2013, p. 72) aponta que:

as teorias morfológicas não-tradicionais, por exemplo, partem do princípio de que existem *na língua* os processos de flexão e derivação e, ao tentar defini-los em seus quadros teóricos próprios, enfrentam imensas dificuldades. No entanto, ninguém parece considerar que flexão e derivação possivelmente só existem na perspectiva adotadas pela gramática tradicional (no modelo morfológico “palavra e paradigma”) (...)

Entendemos que há um tratamento natural dado aos conteúdos ora estudados em gramática, os alunos são incentivados a se apropriarem de conhecimentos

oriundos de uma teoria, no entanto são levados a compreenderem que isso acontece em todas as línguas como um todo, o que não parece ser verdade.

Nesse contexto, podemos relacionar a inserção da gramática como saber de iniciação científica para a colaboração de um ensino mais produtivo, que torne a compreensão dos conteúdos pelos alunos mais acessível.

A propósito, o que se propõe é a implantação da iniciação científica no âmbito escolar com o uso da gramática normativa, fazendo com que os estudantes sejam colocados diante das noções classificatórias e das análises propostas pelas gramáticas normativas, mantendo uma posição mais crítica, investigativa, cobrando dela não somente uma compreensão hipotética de aportes teóricos, mas também uma observação aprofundada das descrições dos fenômenos linguísticos e, para que isso de fato ocorra é primordial a presença de um professor com formação atualizada, que tenha conhecimentos de linguística descritiva e que seja sensível a observar os fenômenos da língua (BORGES NETO, 2013).

Em relação ao ensino de gramática no que tange as preposições, percebemos que as práticas vigentes demonstram que esse ensino gira em torno da metalinguagem, portanto, reduzindo a possibilidade de entendimento dessa classe de palavra. Nesse contexto, o aluno é levado apenas a identificá-las e classificá-las, não se percebe os questionamentos de como, onde e quando usá-las. Ao tratar a gramática como uma disciplina científica e no que diz respeito ao ensino das preposições iremos sugerir que essa classe de palavra seja vista de outras perspectivas. Como por exemplo, se as preposições, como afirmam a maioria dos manuais escolares, tem como função “ligar palavras”, como podemos apagá-las em contextos anafóricos? Vide o caso: “(a) Zélia me disse que participou da reunião, mas eu não acredito na Zélia.” “(b) Zélia me disse que participou da reunião, mas eu não acredito.” Ou quando conceituando-as também afirmando que não possuem significado intrínseco, mas percebemos que quando digo: (c) É proibido entrar **sem** máscara e (d). É proibido entrar **com** máscara, percebemos que ao trocar as preposições claramente percebemos que a sentença ganha outra significação, pois em (c) enfatiza a ausência do objeto e em (d) enfatiza a presença dele.

Diante das discussões podemos perceber que há uma necessidade de se questionar para entender os conhecimentos que são nos repassados pelas gramáticas normativas, não estamos dizendo para abandoná-los, mas para compreendê-los e

construirmos/ reconstruirmos os conceitos de maneira mais significativa, e a saída para esse quadro é tratarmos a gramática como disciplina científica, onde será possibilitado a discussão desses questionamentos complementando o conhecimento.

Com relação ao ensino-aprendizagem das preposições, essa forma de buscar conhecimentos por meio da descoberta e da compreensão de cada conceito gramatical irá proporcionar um caminho de ensino participativo e mais significativo para o aluno, pois ele sairá da mera memorização de nomenclaturas para a utilização consciente de sua própria linguagem.

Considerando que o objetivo deste capítulo é focalizar os avanços que os estudos sobre o ensino de gramática alcançaram e refletir sobre novas metodologias utilizadas em sala de aula, contatamos que: (i) é importante conhecer as concepções básicas de gramática porque elas auxiliam o professor na prática de ensino de LP. (ii) ao longo dos anos, vêm ocorrendo muitas discussões acerca do ensino de gramática que têm proporcionado importantes esclarecimentos sobre como ele deve ser praticado, repercutindo na elaboração dos documentos oficiais que orientam o ensino de LP. No entanto, na prática os professores ainda encontram-se presos a velhas metodologias. (iii) quando são adotadas práticas de análises linguísticas e a observação científica no ensino de LP, os alunos tornam-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e com isso assimilam melhor o conteúdo.

Isso revela que uma proposta de intervenção de gramática deve considerar as concepções de gramática, está alinhada com as orientações dos documentos oficiais que regem o ensino de LP, e empregar a análise linguística e a observação científica para implementar sua metodologia. A nossa proposta de intervenção das preposições será desenvolvida nessa perspectiva.

3 O ESTUDO DAS PREPOSIÇÕES

O capítulo está organizado da seguinte forma: na seção 3 apresentamos o ensino das preposições mediante a prescrição gramatical sob a ótica das gramáticas normativa mais adotadas pelos professores; na seção 3.2 abordamos a descrição das preposições em seu aspecto semântico investigando suas contribuições ensino.

O ensino das preposições nesse contexto é apresentado seguindo, na sua maior parte, as gramáticas que seguem a linhada tradição gramatical, correspondendo assim a um ensino que visa memorização de conceitos, proporcionando uma conhecimento que apresenta lacunas. Desse modo, assumimos o pressuposto de que o ensino de gramática, em especial o das preposições, deve se voltar para as descrições através da AL enfatizando os aspectos semânticos.

3.1 As preposições na gramática normativa

Os livros que recorrem a conceitos mais reduzidos a respeito das preposições seguem a linha da gramática tradicional, esta, por sua vez, também se faz refletir nos manuais didáticos que chegam até as escolas da Educação Básica. Dessa forma, esses conceitos se perpetuam nos aprendizados conceituais do termo e em sua prática, mantendo-se limitado no seu aspecto linguístico.

Abordaremos nesta seção, análises do tratamento dado as preposições por essas duas gramáticas que se tornam bases teóricas e metodológicas em muitas escolas da Educação Básica.

Segundo Cunha&Cintra (2017, p. 569): “Chama-se de PREPOSIÇÃO as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (ANTECEDENTE) é explicado ou completado pelo segundo (CONSEQUENTE)”. No conceito apresentado, claramente se vê o posicionamento dos autores que revelam seu entendimento a respeito da classe gramatical ao apresentar que sua função se detém a ligar dois termos, de maneira engessada, não se importando com o contexto apresentando-as de forma abstrata. Diante desse conceito, observamos que as preposições para essa gramática não contribui em termo de significado para construção da sentença, no caso, é meramente um mecanismo sintático.

Ao apresentar as preposições Cunha&Cintra (2017, p. 569-570) dividem-nas somente quanto à forma, em caráter estrutural consideram as preposições simples aquelas formadas de um só vocábulo, e as compostas ou locuções prepositivas se refere a junção de dois ou mais vocábulos, no qual o último deles necessariamente é uma preposição simples. Assim, citam:

PREPOISÇÕES SIMPLES

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

Observamos, através dessa lista de preposições, que as preposições simples recebem como critério para divisão o aspecto morfológico (preposição simples, possuem apenas um vocábulo). Os autores ainda adicionam que essas preposições são essenciais, pois se distinguem de outras palavras; acrescentam ainda que há também as preposições acidentais, que são as que ora pertencente a outra classe de palavra funcionam como preposições (CUNHA & CINTRA, 2017).

Ao apresentarem as preposições compostas, os autores dispõem de outra lista, conforme veremos a seguir:

Eis algumas LOCUÇÕES PREPOSITIVAS

abaixo de	a par com	embaixo de	para cima de
acerca de	apensar de	em cima de	para com
acima de	a respeito de	em frente a	perto de
a despeito de	atrás de	em frente de	por baixo de (...)

Na lista apresentada, podemos observar que assim como as preposições simples, as preposições compostas são apresentadas mediante o enfoque do aspecto estrutural (morfológico). O fato indicativo para tal classificação se refere a sua formação de um ou mais vocábulos.

Observamos também que, ao apresentar o item “conteúdo significativo e função relacional” das preposições, Cunha & Cintra (2017) exemplificam e reafirmam a função principal que defendem que as preposições são um elo sintático, como podemos ver a seguir:

1. Comparando as frases

Viajei **com** Pedro
Concordo **com** Pedro

(....)

2. A PREPOSIÇÃO *com* exprime, fundamentalmente, a ideia de “associação”, “companhia”. E esta ideia básica, sentimo-la muito mais intensa no primeiro exemplo,
Viajei **com** Pedro,

Do que no segundo,

Concordo **com** você.

Aqui o uso da partícula *com* após o verbo *concordar*, pode ser construção já fixada no idioma, provoca um esvaecimento do conteúdo significativo de “associação”, “companhia”, em favor da função relacional pura.

3. Costuma-se nesses casos desprezar o sentido da PREPOSIÇÃO, e considerá-la um simples elo sintático, vazio de conteúdo notacional.

4. Cumpre, no entanto, salientar que as relações sintáticas que se fazem por intermédio de PREPOSIÇÃO OBRIGATÓRIA selecionam determinadas PREPOSIÇÕES exatamente por causa do seu significado básico.

Assim o verbo *concordar* elege a PREPOSIÇÃO *com* em virtude das afinidades que existem entre o sentido do próprio verbo e a ideia de “associação” inerente a *com*. (CUNHA&CINTRA, 2017, p.573, grifos nossos).

Conforme os exemplos e de acordo com o entendimento dos autores, podemos notar que o valor dado às preposições como classe de palavras se resume em grande parte a compreendê-la como um elo entre os termos antecedentes e consequentes, tendo como foco sua função sintática na sentença. Assim, as preposições apenas cumprem o papel de ligar os termos com que ela faz a relação, ao passo que a determinação de sua função é concedido pelo verbo através do seu sentido e não por ela mesma.

Em outro exemplo, no que tange às “relações livres” das preposições, encontramos na mesma gramática o seguinte exemplo comentado:

a comparação dos enunciados:

Encontrar **com um amigo**.
Encontrar **um amigo**.
Procurar **por alguém**.
Procurar **alguém**.

Mostra-nos que a presença da PREPOSIÇÃO (possível, mas não necessária sintaticamente) acrescenta, às relações que estabelece, as ideias de “associação” (*com*) e de “movimento que tende a completar-se numa direção determinada” (*por*).

O emprego da PREPOSIÇÃO em relações livres é, normalmente, recurso de alto valor estilístico, por assumir ela na construção sintática a plenitude de seu conteúdo significativo (CUNHA&CINTRA, 2017, p.576, grifos dos autores).

Nessa perspectiva, identificamos nesse exemplo as constatações dos autores reafirmando o valor das preposições nas construções sintáticas, desprezando significativamente os usos reais da língua e a presença da semântica nas construções de produção das sentenças, no qual o falante demonstra seu conhecimento linguístico. Percebemos assim que, quando o falante profere: “Procurar **por alguém**” ou “Procurar **alguém**” ele não está apenas usando um recurso estilístico, como afirma os autores. Quando o falante diz: “Procurar **por alguém**” no nosso dialeto usual faz relação a algo mais específico, de uma pessoa em particular, enquanto que “Procurar **alguém**” se aplica de forma mais ampla. Sendo assim, para cada situação, quando se escolhe a ausência ou a presença da preposição na sentença, está se procurando mais que um recurso estilístico, está se buscando significado, comunicação.

Em outra gramática, bastante usada por educadores da Educação Básica, encontramos também uma definição que converge com os entendimentos de Cunha&Cintra (2017) quando conceitua a classe preposição, como vemos a seguir:

preposição é pois, palavra invariável que tem por função ligar o complemento à palavra completada. Tais palavras se denominam *preposições* (do lat. *prae* = diante de, mais *positionem* = posição) pelo fato de porem na frente de uma palavra outra que a completa (ALMEIDA, 2009, p. 334, grifos do autor).

Neste conceito, percebemos que a função destinada à preposição colocada por esta gramática se limita ao papel dela como um elemento de uma frase relacionada às suas relações de concordância, de subordinação e de ordem, deixando de lado as reflexões semânticas, percebendo assim que nessa conceituação seu valor para as construções sintáticas não passam de mera ligação de elementos.

Quanto à classificação das preposições Almeida (2009) classifica-as como essenciais e acidentais. As preposições essenciais são aquelas não desempenham outro papel a não ser de preposição mesmo e as acidentais são aquelas palavras de outra classe gramatical e que eventualmente são empregadas como preposição.

Quando elenca as preposições essenciais o autor cita igualmente a lista apresentada anteriormente por Cunha&Cintra (2017) como preposições simples. No que diz respeito às preposições acidentais, Almeida (2009, p. 335-338, grifos do autor) cita a seguinte lista: conforme, consoante, durante, fora, afora, mediante, menos, salvante, salvo, segundo tirante. O autor, descreve os seguintes exemplos:” (8) *conforme*, *consoante* e *segundo* são preposições derivadas de adjetivos: *conforme* o modelo, *consoante* sua vontade, *segundo* a lei.”

Percebemos dessa forma, que na classificação apresentada o autor não leva em consideração qualquer significação das preposições, é elencado apenas o aspecto estrutural da classe gramatical em detrimento da função que, segundo o autor, ela exerce na sentença.

Ainda em complemento, o autor adiciona que “as preposições não têm significação intrínseca, própria, mas relativa, dependente o verbo com que são empregadas” (ALMEIDA, 2009, p. 336). O autor demonstra nessa observação o total afastamento da função das preposições como modificadoras de significado, conforme demonstra seu entendimento nesta citação.

Na mesma concepção, Almeida (2009, p. 337) complementa que: “como de nosso organismo as veias só com sangue têm função, as preposições de nosso idioma só com outras palavras têm significado”. Para o autor, a possibilidade de as preposições sozinhas apresentarem significado é praticamente inexistente, e que elas só podem apresentar significado agarradas ao outro seguimento.

Percebemos ainda, com essa outra afirmação, que há afastamento total de que as preposições possuem significado, no entanto, para ajudar nessa discussão, encontramos em Berg (2005, p. 25-26) uma contestação para essa afirmação apresentada por Almeida (2009); a autora, em sua tese de doutorado, contribui para uma reflexão acerca dos sentidos das preposições:

antes de falarmos sobre o sentido das preposições, vamos assumir a ideia mais geral de FREGE (1892) em que o significado é a combinação do sentido mais a referência. Estamos assumindo que sentido é uma noção objetiva, que pode ser entendida como a ideia ou o conceito único que os falantes têm, em comum, sobre um item lexical. A referência é o objeto alcançado no mundo por uma expressão linguística. Passando agora para o sentido da preposição, se perguntarmos a qualquer falante qual o significado da preposição até, com certeza, alguma coisa, como, "um ponto limite", ele irá responder. Se o significado é a referência e o sentido das palavras, podemos afirmar que, para responder a essa pergunta, o falante teve que se valer do sentido que todos os falantes têm em comum da palavra até, já que seria impossível achar alguma referência no mundo para essa palavra, ou mesmo para qualquer

preposição. Portanto, vamos partir do princípio que as preposições têm que ter sentido para serem entendidas, já que o sentido é a ideia ou conceito único que todos os falantes têm sobre o item lexical e que nos permite ter uma comunicação razoavelmente eficaz.

Conforme nos mostra as reflexões realizadas pela autora, podemos perceber que os conceitos apresentados nas duas gramáticas abreviam bastante a preposição, deixando-a como elemento mecânico na sentença. Mas para tanto, como também expõe a reflexão acima, entendemos que não é bem assim, utilizando os conceitos adquiridos pelos falantes dos recursos linguísticos, percebemos que conseguimos identificar que, em muitos casos, as preposições possuem sentido intrínseco como demonstra o exemplo apresentado pela autora.

Desse modo, o estudo das preposições segundo os conceitos apresentados por esses autores das gramáticas que seguem a linha da tradição gramatical, se restringe ao princípio de ser um elemento de ligação em uma frase, é visível a falta de posicionamento sobre o papel semântico que as preposições exercem nas sentenças diante dos segmentos nos quais as preposições estabelecem essa ligação. As preposições são vistas como aportes e não como peças fundamentais nas construções do significado das sentenças.

Esse entendimento limitado a respeito das preposições é expandido por muitas gramáticas e chegam até as salas de aula. Dessa forma, propagam-se essa visão restrita desta classe gramatical, colaborando para a falta de reflexão e construção de conceitos pelos próprios estudantes, resultando na promoção de um conhecimento fragmentado diante do emprego das preposições pelos alunos.

Em suma, podemos identificar, conforme mostra as conceituações apresentadas por essa duas gramáticas que seguem a linha da gramática tradicional, que ambas corroboram dos mesmos entendimentos, que se inclinam para uma conceituação resumida sobre a preposição.

Diante da apresentação, entendemos que esse tipo de conceituação que é característico das gramáticas que seguem a linha da tradição gramatical limitam os estudos de gramática e, em especial, os de preposição, pois além de apresentarem uma conceituação abstrata diante do uso e das funções da preposição, proporcionam uma inserção de práticas metodológicas que se direcionam para memorização dessas regras como fator essencial para a compreensão das preposições.

3.2 As preposições segundo a descrição linguísticas do português brasileiro

Nesta seção, caracterizamos as preposições sob a perspectiva da descrição linguística, especialmente no seu aspecto semântico com o objetivo de refletir sobre suas contribuições para o ensino de LP na Educação Básica.

Apontada por muitos estudos, a gramática descritiva se apresenta como um instrumento necessário para promoção de entendimentos mais embasados, concebendo o funcionamento de uma língua através das interpretações contextuais.

Perini (2008, p. 21) pondera que:

o estudo da estrutura de uma língua tem como objetivo explicitar o relacionamento realizado pelo falante entre certos estímulos sensoriais (fonéticos, gráficos...), que podemos chamar de “formas”, e um sistema de conceitos. Essa posição, claro, não é novidade: repete apenas o que se encontra em Saussure (1916) acerca da associação de imagens acústicas com conceitos. Mas seria preciso levar isso a extremos metodológicos, que me parece que em geral não se faz.

O autor nos chama atenção para o conceito de um estudo descritivo, nos fazendo refletir que esse estudo vai mais além do que apenas apresentar a relação dos estímulos sensoriais que há nas palavras, mas que além disso fazer com que esse conhecimento se transforme em práticas metodológicas, o que em muitos casos não encontramos com frequência.

Perini (2008, p. 47), apresenta uma proposta no que tange à descrição gramatical:

proponho, então, a realização de trabalho de levantamento e sistematização de dados das línguas naturais; e insisto na construção paralela de uma linguagem para exprimir esses dados. Isso pode parecer muito pouco, principalmente se comparado com os objetivos muito mais ambiciosos de boa parte da pesquisa gramatical, que pretende atingir a “adequação explicativa”. Mas sem adequação observacional, isto é, sem dados adequadamente descritos e sistematizados, os estágios ulteriores não podem ser atingidos. E acrescento (assumido o risco de levar pedradas de mais de um lado) que os resultados de parte da pesquisa gramatical atual não alcançam mais do que uma mera ilusão.

O autor demonstra, diante de sua proposta, a preocupação em se levar em conta a adequação diante de uma situação descritiva e sistematizada, esta, por sua vez, tem a possibilidade de garantir maior sucesso e alcance dos objetivos. Dessa forma, o trabalho descritivo se apresenta como um degrau indispensável para se

conseguir uma compreensão mais abrangente e integradora do processo de linguagem, de adentrar ao mundo da linguagem com mais propriedade, que requer um trabalho com dados que sejam bem descritos.

Percebemos que, quanto ao ensino das preposições, as práticas de descrição linguísticas ainda não estão presentes efetivamente em sala de aula, e quando aparece, se referem apenas às descrições sintáticas.

No tocante ao ensino das preposições, encontramos em Ilari e Basso (2017, p. 122, grifos do autor) que:

muitas gramáticas dão a entender que há em português um número limitado de preposições, apresentando essas palavras na forma de uma lista fechada, em que encontramos *a, ante, até, após, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre, trás*.

Nessa perspectiva, esse grupo fechado apresenta uma única função: a de realizar ligações entre as palavras, eximindo-se de qualquer outro posicionamento, correspondendo a um papel restrito de ferramenta de construção estática e não como termo diferenciador nessas construções que possam promover significado.

Ainda nessa perspectiva, Ilari e Basso (2017, p. 122) acrescentam, a respeito das funções apresentadas para com as preposições, que:

as definições correntes tratam a preposição como um conectivo especializado em “ligar palavras” (em oposição às conjunções, que teriam como função “ligar frases”). Nessas definições, a preposição aparece como um “instrumento gramatical”, isto é, um desses numerosos recursos gramaticais cujo papel se esgota na medida em que participa da montagem da sentença, um pouco à maneira dos parafusos que prendem as peças de uma estrutura metálica. Disso, passa-se insensivelmente à ideia de que as preposições não têm significado nenhum.

Como apontam os autores, diante do que é apresentado sobre as preposições, o que se observa é o valor minimizado dado às preposições perante as construções de significados que ela apresenta dentro do âmbito sentencial e, como enfatiza os autores, seu papel não se finda como um mecanismo de interligação da sentença.

Frente ao estudo das preposições, a descrição gramatical vem somar para um olhar mais específico e explicativo quando se refere ao papel da preposição, como Ilari e Basso (2017, p. 122) afirmam diante da restrição apontada nos manuais e nas

gramáticas tradicionais relativo ao papel das preposições: “o papel das preposições é um pouco mais complexo do que isso e depende em grande parte do tipo de construção sintática em que elas intervêm”. Dessa forma, é possível perceber que o que se propaga com a minimização do conceito de preposição não é totalmente verdade, abre-se espaço para um repensar nesses conceitos.

Ilari e Basso (2017, p. 122) apresentam um quadro demonstrativo do uso das preposições, que traz reflexões pertinentes ao ensino das preposições. Percebemos nesse quadro um olhar um pouco mais avançado, mesmo que boa parte ainda se refira às descrições sintáticas, como mostra a seguir:

QUADRO 04 – USOS DAS PREPOSIÇÕES

		o constituinte preposicionado tem um papel	
		essencial	acessório
o constituinte preposicionado depende de	um verbo	1 gostar <u>de praia</u> contar <u>com os amigos</u>	2 chegar <u>de carro</u> <u>chegar sem carro</u>
	um substantivo ou adjetivo	3 alergia <u>a camarão</u> desgaste <u>dos pneus</u>	4 casa <u>com jardim</u> <u>casa</u> sem jardim
	um advérbio	5 relativamente <u>à altura</u>	

Fonte: Ilari e Basso (2017, p. 122)

O quadro ressalta diferentes situações em que ocorre o uso das preposições, diante de um verbo, substantivo, adjetivo e advérbio, sendo possível perceber que o autor realiza algumas observações quanto ao uso e função das preposições, estas, por sua vez, ampliam a conceituação difundida do conceito de preposição visto apenas como “instrumento gramatical” que se finaliza na construção das sentenças, demonstrando papel essencial e acessório diante das construções apresentadas.

De acordo com Ilari e Basso (2017, p. 123):

na maioria de seus usos, uma preposição é seguida imediatamente por um sintagma nominal. A construção assim formada pode depender por sua vez de um substantivo, de um adjetivo, de um verbo ou de advérbio, e pode completar essas palavras de maneira essencial ou acrescentar-se a elas de maneira acessória.

Os estudiosos apontam uma descrição do emprego da preposição que foi concebida diante da inserção de um sintagma preposicionado, indicando uma relação sintagmática ocasionada na construção das orações apresentadas.

Conforme Ilari e Basso (2017, p. 123), no exemplo 1 (um) do quadro de usos: “abrange as preposições que introduzem o objeto direto dos verbos. Um trabalho antigo e extremamente rigoroso de gramatização fixou as preposições que devem ser usadas a cada verbo em português”. Nesse exemplo os autores tentam explicar o uso diante do processo engessado de gramatização, do rigor da utilização da preposição nesses casos, repassados repetidamente na forma tradicional, e que não revelam uma funcionalidade de uso.

Assim, de acordo com Ilari e Basso (2017, p. 123):

um possível equívoco na escolha da preposição é imediatamente interpretado como um sinal de incompetência, e isso faz com que as gramáticas dediquem a esse problema longos capítulos, nos quais se esclarece, por exemplo, que o verbo *assistir* “pede” a preposição *a*, e que o verbo *presenciar* não pede preposição nenhuma.

Nessa perspectiva, é fácil notar a influência das regras gramaticais diante da função que a preposição exerce na construção sintática, e como o processo de gramatização influencia diretamente na construção desse uso. Percebemos que, a solução dada para o bom uso das preposições, segundo o autor é a dedicação de vários exemplos de memorização de regras trazidos pelas gramáticas escolares.

O exemplo 2 (dois), corresponde à utilização das preposições que formam adjuntos adverbiais, visto pelos autores como um leque de possibilidades pelo locutor, dando margem para escolhas, que se tornam acessórias, assim como também no exemplo 4 (quatro), no qual Ilari e Basso (2017, p. 123) afirmam que: “as escolhas possíveis são muitas e significativas, e seria errado querer reduzir a preposição a um mero automatismo gramatical”. Entendemos aqui que a função sintática se entrelaça com o leque de possibilidades de significado possíveis de serem inseridos na sentença.

Já no exemplo 3 (três) Ilari e Basso (2017, p. 123, grifos dos autores) percebem que:

encontramos os casos em que o constituinte introduzido pela preposição funciona como complemento nominal do substantivo que precede. Aqui a escolha da preposição é mais uma vez determinada: alergia por/a *camarão*,

solidariedade(para) com as vítimas, medo de altura. Novamente, a escolha da preposição é altamente previsível em português culto, e isso justifica a existência dos dicionários de regimes de substantivos e adjetivo, especializados em informar qual é a preposição que acompanha cada substantivo ou adjetivo.

Nesses casos, podemos observar que os autores apesar de considerarem que as preposições tem função além de ligar sentença, ainda justificam o uso de determinadas preposições em determinadas situações por meio da normalização, enraizada pela tradição gramatical.

Percebemos nesse exemplo 4 (quatro) que em todos os casos forma-se uma locução adjetiva, cabendo ao falante utilizar-se de diferentes preposições que podem ser escolhidas mediante o significado que se quer obter na frase, como mostra o exemplo de Ilari e Basso (2017, p. 124): “*roupa com manga/ roupa sem manga; fruta em compota, fruta para compota, etc.*) observa-se, neste caso, que o uso das preposições supera o apenas ligar proporcionando um significado contextual da frase.

No exemplo 5 (cinco), conforme Ilari e Basso (2017, p. 124, grifos dos autores):

localizamos termos integrante de advérbios. Esse caso não é comum, mas convém mencioná-lo porque nos dá a oportunidade de lembrar que, ao lado das preposições listadas [...], a língua dispõe de um número incontável de **locuções prepositivas**. A criação de locuções prepositivas intervêm palavras de outras classes (sobretudo advérbios e substantivos) ao lado de uma ou outra das preposições listadas (geralmente *de, a* ou *com*).

Diante do exposto, podemos destacar que o papel das preposições dentro do contexto de uso ultrapassa o conceito limitado trazido por muitas gramáticas escolares, por outro lado a análise descritiva das funções sintáticas exercidas pelas preposições nos leva a perceber sua amplitude funcional conforme sua utilização dentro do contexto de uso. E diante dessa constatação é necessário pensar se esses aspectos são explorados em sala de aula, para que se possa promover um ensino que guie os educandos a um conhecimento mais concreto.

Ao utilizarmos a fala ou a escrita interagimos com as pessoas, deixamos nossas intenções em cada sentença que proferimos ou em cada texto que escrevemos, contudo, para obtermos nossas intenções lançamos mão da língua e dos seus recursos oferecidos de maneira organizada, assim colaboram para que a organização da ideia possa convergir com o enunciador.

Dessa forma, cada classe gramatical possui suas funções, dentre as quais e mediante intenções do enunciador são organizadas e realizadas. Para tanto, no ensino

de LP na escola essas funções encontram-se restringidas nos manuais que se apropriam de entendimentos da perspectiva tradicional, propondo conceitos que, se analisados diante do uso da língua, se apresentam aquém dos seus falantes. Assim, no estudo das preposições nessa perspectiva, o que se observa é que são retratadas de maneira reduzida a funcionalidades técnicas, sem se preocupar com os aspectos semânticos.

Cançado (2018, p. 17) corrobora com esse entendimento ao afirmar que:

a Linguística assume que o falante de qualquer língua possui diferentes tipos de conhecimento em sua gramática: o vocabulário adquirido, como pronunciar as palavras, como construir as palavras, como construir as sentenças, e como entender o significado das palavras e das sentenças. Refletindo essa divisão, a descrição linguística tem diferentes níveis de análises : o estudo do Léxico, que investiga o conjunto de palavras de uma língua e sua possível sistematização; o estudo da Fonologia, que focaliza os sons de uma língua e de como esses sons se combinam para formar as palavras; o estudo da Morfologia, que investiga o processo de construção das palavras ; o estudo da Sintaxe, que investiga como as palavras podem ser combinadas em sentenças; e o estudo da Semântica, que focaliza o significado das palavras e das sentenças.

A autora nos remete a aprofundamento do estudo da língua apresentando os diversos aspectos que tem que se compreender; as descrições da língua nos ajudam a compreender melhor seus aspectos e, conseqüentemente, ser mais ainda protagonista da língua. Assim, se na escola se trabalhar como prioridade apenas um desses aspectos, corremos o risco de deixar muito conhecimento para trás, o que ocasionará um déficit de aprendizagem.

Cançado (2018, p. 21) discorre que:

todas as línguas dependem de palavras e de sentenças dotadas de significado: cada palavra e cada sentença estão convencionalmente associadas a, pelo menos, um significado. Desse modo, uma teoria semântica deve, em relação a qualquer língua, ser capaz de atribuir a cada palavra e a cada sentença o significado (ou significados) que lhe (s) é (são) associado(s) nessa língua.

A autora colabora ao proporcionar entendimento sobre composicionalidade das sentenças; segundo esse princípio, o significado de um todo linguístico é o resultado da soma das partes e do modo como essas partes se relacionam. Notamos que, no que tange às preposições, o seu papel vai além do automatismo gramatical, cada palavra da sentença contribui significativamente para a construção do seu sentido completo.

Em consonância, o quadro a seguir propõe um olhar aprofundado no que se refere aos aspectos de análise das preposições:

QUADRO 05 – Diferentes enfoques para estudos da preposição

Exemplos	Aspecto enfatizado
Lucas está fora do jogo.	<ul style="list-style-type: none"> Preposição contração: de + o = do (Preposição “de” + artigo definido “o” - Aspecto Morfológico
Lucas gostou do ônibus.	<ul style="list-style-type: none"> Objeto indireto, apresentado pelo verbo transitivo indireto “gostar” - Aspecto sintático.
Lucas veio de carro. Lucas veio do carro.	<ul style="list-style-type: none"> Meio de transporte utilizado por Lucas - Aspecto semântico 1. Local de deslocamento de Lucas - Aspecto semântico 2.

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que diante dos aspectos apresentados, que muito embora não necessariamente possam ser separados, necessitam um do outro para o entendimento completo, é importante observar que as preposições proporcionam determinações que auxiliam na construção das sentenças, assim, através dos exemplos mostra-se a amplitude que é o emprego das preposições, vistas por mais de um ângulo. No primeiro aspecto, que é o morfológico leva-se em consideração o princípio da composição da contração da preposição, seu processo de formação. No segundo aspecto encontramos o foco apenas no papel sintático ofertado pela preposição e no terceiro aspecto demonstrando semântico, e de acordo com o princípio da composicionalidade, podemos considerar que há um valor semântico da preposição quando a seguir aparece um nome sem o determinante (nome nu-NN) e outro valor semântico da preposição quando a seguir aparece um sintagma com determinante.

De acordo com Gomes e Mendes (2018, p. 60): “ a ocorrência de um nome comum sem determinante em posição argumental (...) são chamados sintagmas nominais nus (NN)”. Com essa conceituação oferecida podemos perceber que nos exemplos destacados, quanto aos aspectos semânticos, há uma diferença no

significado da sentença quando se utiliza um sintagma com determinante (SD) e quando não se utiliza.

Estudos aprofundados a respeito do comportamento das preposições mediante as descrições linguísticas vêm contribuindo para um melhor entendimento a respeito dos significados que as preposições apresentam diante de uma sentença. Conseqüentemente, proporcionam uma melhor maneira de ver e pensar na escrita.

Berg (2005), em sua tese de doutorado, apresenta estudos dos comportamentos das preposições de maneira bem consistente e pertinente. A autora levanta questionamentos baseados em Pontes (1992) referentes ao uso e desuso das preposições na língua oral e escrita. Sob essa perspectiva e diante das preposições apresentadas nas gramáticas tradicionais, reflete sobre as preposições que são consideradas arcaicas ou as que estão em desuso na língua oral, assim exclui as preposições *per*, *ante*, *perante*, *após*, *sob*, *sobre*, *trás*, por não se estabelecerem mais na oralidade.

Também de acordo com Berg (2005, p. 19) e os estudos de Pontes (1992) “as preposições *ante* e *perante* já desapareceram da língua oral e alguns poucos casos ainda são usados como *ante* o público, *ante* o juiz, *ante* esta situação. O uso dessas preposições é mais possível de ser encontrada na língua escrita”. Depreendemos que as preposições admitem papéis significativos para com os falantes e estes a compreendem utilizando-as ou não nas construções de enunciados.

Ainda nessa mesma perspectiva e na intenção de ampliar os estudos acerca do ensino das preposições, Berg (2005, p. 25) apoiada em Lima (1984) apresenta as preposições em aspectos que envolve o significado, ao apresentar que:

a partir dos dados deste trabalho e também a partir do que é assumido por vários autores, vemos que algumas preposições parecem portar mais sentidos que outras. As preposições **a**, **com**, **de**, **em**, **para**, por apresentam mais variedade de sentidos do que as preposições **ante**, **após**, **até**, **contra**, **desde**, **entre**, **perante**, **sem**, **sob**, **sobre**. Por exemplo, a preposição **de** tem vários sentidos: origem, tempo, matéria, instrumento, causa, meio, modo, etc.; já a preposição **sem** expressa apenas um sentido: ausência. A idéia de LIMA (1984) de que existem preposições com sentido fraco e preposições com sentido forte, parece-nos bem viável, pois os dados do português comprovam esse comportamento. Por isso, vamos assumir, apoiando-nos em LIMA (1984), que existem preposições com sentido forte, cujo sentido é bem demarcado, reduzido a um (ou uns poucos) e, em geral, ele pode ser estabelecido fora do contexto sentencial (grifos nosso).

Esse entendimento apresentado pela autora, colabora para reflexão de que as preposições não se limitam a ligar palavras, elas são também portadoras de sentidos que contribuem para a compreensão da sentença. Em comparação, podemos perceber que diante da tradição gramatical não identificamos uma subclassificação das preposições quanto ao seu sentido, são vistas em uma única perspectiva, que é a morfológica. Porém, nessa outra concepção apresentada por Berg (2005) identificamos uma subclassificação das preposições por meio do critério semântico.

Em consonância, o exemplo a seguir demonstra esses entendimentos.

(05) Mário foi para escola *de* tênis.

Podemos observar que só depois de contextualizado na sentença, podemos estabelecer que o sentido do **de** na frase (05) é o de expressar uma maneira/ a forma como a pessoa estava calçada, por exemplo. Dessa forma, realizada a escolha, a preposição passa a ter um sentido pleno, que faz parte do sentido da sentença expressa em (05). É perceptível que, caso se troque a preposição, não proporcionará o mesmo significado da sentença, ou seja, ela despertará outro entendimento mesmo mantendo igualmente o sintagma de complemento. Isso nos mostra que o significado da sentença é determinado pelo significado das partes.

Deste modo e com a mesma intenção, os exemplos abaixo contribuem para exemplificar a apresentação de significado que as preposições apresentam:

(06) a. Mário foi para escola sem tênis/ com tênis /.

b. José falou após a plateia/ com a plateia/ contra a plateia/ da plateia/ na plateia/

Diante dos exemplos, preponderamos que as preposições estabelecem relações de significado dentro das sentenças, extrapolando assim os conceitos ora apresentados e disseminados pelas gramáticas tradicionais que atribuem às preposições apenas a função de ser elo entre os complementos, eximindo-as de apresentarem influências nas construções de significados dos enunciados, mostrando assim uma distância significativa de emprego e funcionalidade e confundindo o

entendimento dos educandos quando se estuda essa classe de palavra, possibilitando um conhecimento fragmentado.

Berg (2005, p. 27, grifos nossos) amplia ainda mais o pensar sobre o sentido das preposições ao apresentar o conceito de preposições fortes e fracas:

É interessante observar que a divisão semântica entre preposições fortes e fracas parece se refletir no comportamento sintático das sentenças. (..) as preposições **fortes**, em contextos anafóricos, não são apagadas, isto é, elas têm que aparecer na sentença. É possível eliminar os SNs complementos de algumas preposições fortes, mas não as próprias preposições. Já as preposições **fracas** são sempre suprimidas junto com o seu SN complemento; elas não ocorrem sozinhas sem o SN.

Diante do conceito apresentado, a autora enfatiza aspectos das preposições que não são apresentadas nos livros que seguem a linha da tradição gramatical, visto que a principal função da preposição vista por eles se restringe em “ligar palavras”. A autora apresenta a divisão semântica entre as preposições parece refletir no comportamento sintático das sentenças. Com os exemplos abaixo podemos identificar esses aspectos pela autora elencados:

- (07) a. Joana saiu antes da aula, e José saiu **após** a aula;
b. Joana saiu antes da aula e José saiu após.
- (08) a. José sempre foi a favor da imigração e agora é **contra** a imigração.
b. José sempre foi a favor da imigração e agora é contra.
- (09) a. Manoel pegou o último livro, por isso você ficou **sem** o livro;
b. Manoel pegou o último livro, por isso você ficou sem.
- (10) a. O meu voto foi contra o José, e o voto de Ana foi favorável **a** José.
b. O meu voto foi contra o José, e o voto de Ana foi favorável.
- (11) a. Uns podem odiar matemática, e outros podem gostar **de** matemática.
b. Uns podem odiar matemática, e outros podem gostar.
- (12) a. Francisca me disse que viu o acidente, mas eu não acredito **na** Francisca.
b. Francisca me disse que viu o acidente, mas eu não acredito.

Assim, de acordo com os exemplos, observamos que em (07), (08) e (09) nos exemplos a e b, que as preposições: *após*, *contra* e *sem*, são preposições que possuem sentido dentro da sentença e não necessitam de complemento para construir o

significado e, se eliminadas, comprometem a completude da sentença; assim, conforme Berg (2005) são consideradas fortes, pois exercem sentido mesmo fora do contexto. Em comparação, o que se observa nos casos (10), (11), (12) é que as preposições utilizadas na construção das sentenças podem ser eliminadas sem prejuízo de entendimento, nesse caso essas preposições utilizadas: *a*, *de*, *na* são preposições fracas.

Dessa forma, as preposições com sentido fraco possuem uma amplitude maior de sentidos que só podem ser específicas mediante o contexto da sentença. Em contrapartida, as preposições que apresentam sentido forte possuem limitação de sentidos possíveis comprimidos a um (ou poucos) que pode se estabelecer até mesmo fora do contexto, é caso de *sem* (ausência) (BERG, 2005).

A partir dessas informações a autora nos faz refletir sobre os conceitos que são apresentados ano após ano nas instituições de ensino, em que o papel das preposições não tem relação com o sentido das frases, apenas elemento de ligação, pois, podemos perceber que algumas preposições tem sentidos plenos e não podem ser apagadas(fortes) em contextos usuais da língua, como é o caso de contextos anafóricos, enquanto seus complementos podem.

Outro aspecto a ser observado, que vai além os estudos tradicionais da preposição, é a diferença de significado que a preposição pode proporcionar quando utilizada com um determinante, como veremos nos exemplos a seguir:

(13) Marina veio **de ônibus**.

(14) a. Marina veio do ônibus.

b. Marina veio daquele ônibus.

c. Marina veio de/do meu ônibus.

(15) Marina saiu **de ônibus**.

(16) a. Marina saiu do ônibus.

b. Marina saiu daquele ônibus.

c. Marina saiu de/do meu ônibus.

Em (13) e (15), é estabelecido o significado de que o sintagma ‘de ônibus’ (com preposição e sem determinante) se refere ao meio de transporte utilizado por Maria para se deslocar de um lugar para outro. Porém nos exemplos (14) e (16) a ideia de meio de transporte se desfaz, e isso se dá pela inserção de um determinante junto a preposição e passa a significar o local de onde Marina se deslocou do interior para o exterior do veículo. Essas observações permitem evidenciar a diferença de significado estabelecido pela preposição dentro da sentença à medida que realiza a contração com o artigo definido ou com outro determinante, nesse entendimento mobiliza os conhecimentos morfológicos, sintáticos e sintáticos.

Em outros exemplos:

- (17) a. Ana foi à festa sem namorado.
b. Ana foi à festa sem o namorado.

No primeiro caso não há o acarretamento de que Ana, de fato, tenha um namorado. Já no segundo caso, parece que ela necessariamente tem namorado, pois entende-se a ausência deste quando se insere um determinante junto à preposição.

- (18) a. Lucas e Ana estão conversando sobre tapetes.
b. Lucas e Ana estão conversando sobre os tapetes.

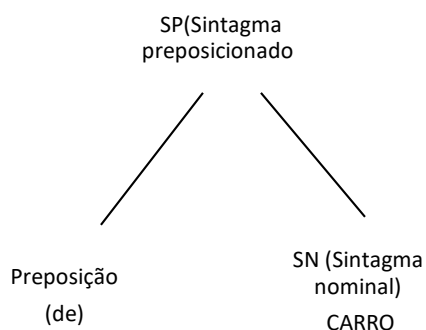
Em (a), “tapetes” é o assunto da conversa, enquanto em (b) “os tapetes” pode ser o assunto da conversa, mas também pode ser o lugar em cima do qual Lucas e Ana estão conversando.

Nesse contexto observamos que as preposições tendem a apresentar um valor semântico quando precedem nomes nus (sem determinantes) e outro valor semântico quando precedem sintagmas com determinante. Conforme visto, percebemos uma mudança de significado da sentença a partir do momento que esta recebe um determinante.

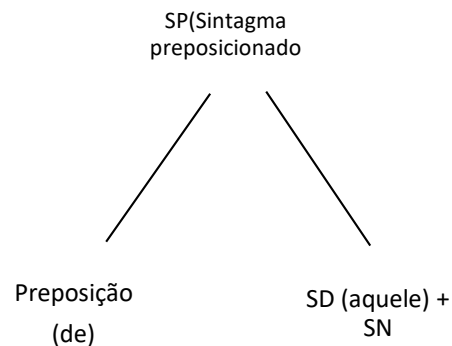
Podemos verificar, diante dos exemplos apresentados uma diferença de significado causada pela ausência/presença de um determinante em sintagmas preposicionados, o que interfere significativamente na construção de um todo, no significado da sentença; esta, por sua vez, é construída através da inserção de cada palavras que, juntas, proporcionam uma intencionalidade.

Em complemento, a seguir, apresentamos um esquema na intenção de colaborar com o entendimento estrutural das sentenças quanto a ausência *versus* presença de um determinante junto a preposição.

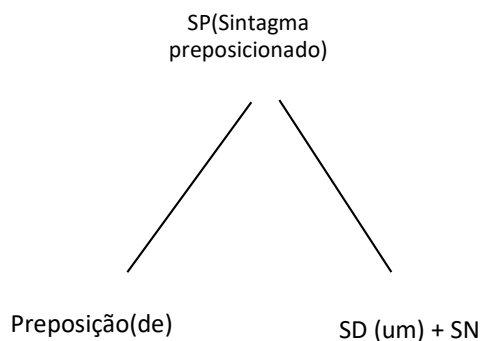
(19) Saí **de** carro.



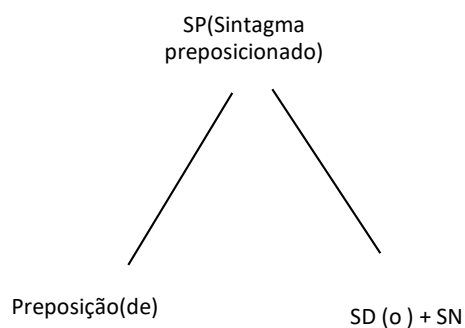
(20) Saí **daquele** carro



(21) Saí **de um** carro.



(22) Saí **do** carro.



Fonte: elaborado pela autora.

Nos esquemas apresentados, podemos evidenciar que em (20), (21) e (22) quando há a presença de um determinante junto com a preposição entendemos que os sintagmas possibilitam a ideia de movimento, o mesmo não acontece em (19), em que não há determinantes, e do qual se extrai a ideia de meio e não de movimento.

Dessa forma, podemos perceber que a presença ou a ausência de um determinante junto à preposição estabelece relações diferenciais de significado.

Nesse contexto, a reflexão que fazemos é que, diante do estudo das preposições, segundo as prescrições gramaticais percebemos uma visão reducionista do 'papal' dedicado às preposições, vistas de forma a integrar uma sentença sem interferir no seu sentido, o que não acontece quando são analisadas e/ou estudadas sob a ótica da funcionalidade, da reflexão e uso, com o auxílio da semântica e das descrições gramaticais, que promovem um entendimento maior e mais amplo do 'papal' que as preposições exercem no contexto sentencial e a sua contribuição para a promoção do significado no âmbito sentencial.

No esquema proposto fica evidenciado que o acompanhamento ou não de um determinante junto a uma preposição acarreta uma mudança de significado necessária para o entendimento da sentença, que ao evidenciar a presença ou ausência do determinante na sentença o falante elege o significado da sentença que quer repassar, e que é proporcionando por meio do significado que essa utilização da preposição permite.

Diante da apresentação, percebemos que o ensino de gramática na escola, em especial o ensino das preposições, encontra-se mecanizado, os alunos são levados a decorar o quadro de preposições e das combinações e contrações, porém não são sujeitos a questionar, criar hipóteses, por exemplo, de quando usar uma combinação ou uma contração, ou uma preposição sozinha. Não são incentivados a perceber que o uso das contrações ou de uma determinante junto a um sintagma preposicionado proporciona uma mudança de significado da sentença.

Portanto, se faz necessário ampliar essa visão para o ensino, permitindo ao professor e ao aluno vivenciarem os recursos linguísticos com mais propriedade, estabelecendo hipóteses de usos e no que tange a preposição oportunizar um conhecimento mais eficiente.

Diante da apresentação entendemos que a relevância dessas reflexões para com o professor de língua materna é de suma importância, pois possibilita-o a se instruir e compreender melhor os aspectos linguísticos para atuar como mediador no ensino das preposições, diversificando as atividades em estudo, colocando o aluno frente aos fenômenos linguísticos comprovando ou negando hipóteses de

entendimento através de atividades epilinguísticas e metalinguísticas que contribuem para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

Considerando que o objetivo deste capítulo é construir explicações mais significativas acerca do funcionamento das preposições. Constatamos que: (i) as gramáticas da tradição gramatical caracterizam as preposições basicamente em seu aspecto morfológico e sintático, apresentando conceitos abstratos e funções limitadas. (ii) as descrições linguísticas caracterizam as preposições em todo os seus aspectos, apresentando explicações bastante esclarecedoras, principalmente do seu aspecto semântico que complementam as prescrições da tradição gramatical, podendo contribuir para melhorar a prática do professor e tornar o ensino – aprendizagem das preposições mais significativo.

Isso revela que uma proposta de intervenção sobre ensino-aprendizagem das preposições para a Educação Básica não pode prescindir da observação do funcionamento da língua sob a perspectiva da AL, pois ela é importante para esclarecer o fenômeno linguístico estudado em todo os seus aspectos, conferindo ao aluno a compreensão do funcionamento da língua como um todo. No caso específico das preposições, a AL vai oferecer importantes explicações acerca do papel semântico desse fenômeno para o português, o que comumente não encontramos nas gramáticas de tradição gramatical e nem nos livros didáticos.

Percebemos também que, nesse capítulo, os estudos descritivos contribuem significativamente para o ensino-aprendizagem das preposições e a ampliação das práticas pedagógicas gramaticais. Para tanto, repensar o ensino e buscar mais alternativas metodológicas são passos necessários pra um ensino mais construtivo.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a descrição dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Tem como objetivo descrever os passos que foram percorridos para se chegar ao levantamento dos dados da pesquisa e apresentar sua análise. Dessa forma, este capítulo está subdividido em quatro seções.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Partindo do princípio de que o objetivo desta pesquisa é investigar estratégias de ensino do emprego das preposições para alunos do 7º ano, por meio não só de atividades metalinguísticas, mas também de atividades linguísticas e epilinguísticas, com foco no nível semântico de análise a fim de elaborar uma proposta de intervenção direcionada para a AL, esta pesquisa, quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva, pois propõe-se a descrever as características do grupo, bem como também utiliza-se de instrumentos de coleta de dados (GIL, 2002).

A pesquisa científica pode ser classificada em diversas formas. Neste trabalho assumimos os procedimentos da pesquisa de campo, adotando a abordagem qualitativa para a análise dos dados.

Quanto aos procedimentos técnicos fundamenta-se em uma pesquisa de campo que para Gil (2002, p. 53):

o estudo de campo focaliza uma comunidade, não necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo de estudo e de entrevistas e/ou questionários com os participantes informantes da comunidade estudada a fim de captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

A pesquisa de campo é fundamentada na intenção de observar um fenômeno ocorrido em um determinado grupo, aprofundando questões propostas no estudo. Dessa maneira, também se torna flexível, já que será construída mediante observações e intenções apresentadas nas situações propostas.

Em conformidade, o autor destaca o foco da pesquisa de campo que é comunidade ou grupo em estudo que envolva o ser humano, tendo como meio a

observação, que garante uma proximidade significativa do pesquisador com a situação em estudo.

Como instrumento de coleta de dados foi realizada a aplicação de uma avaliação diagnóstica sobre o uso das preposições (que se encontra nos apêndices deste trabalho), com o intuito de levantar dados dos alunos, como também a análise do livro didático Português: linguagens (CEREJA&COCHAR, 2015) do 7º ano do Ensino Fundamental, por meio das questões abordadas no livro sobre a temática das preposições (páginas analisadas em anexo).

Quanto à análise dos dados, a pesquisa tem o enfoque qualitativo, que busca a priorização das percepções e aspectos subjetivos elencados no interior da pesquisa. Assim sendo, complementa Gil (2002, p. 133) a respeito da análise qualitativa:

a análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Nesse sentido, como complementa o autor, a escolha pela análise qualitativa é relacionada ao tipo de estudo que se quer alcançar, somados à intenção de promover interpretação de valores e opiniões que serão utilizados para alcançar os objetivos pretendidos com o foco na compreensão dos fenômenos de cunho social inseridos em um contexto situacional.

Diante da apresentação podemos identificar os procedimentos escolhidos, bem como a forma de coleta de dados adotados, assim, esclarecemos a escolha do tipo de pesquisa que é a qualitativa por se encaixar nos objetivos desejados.

4.2 Campo e participantes da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Altos-PI, no Bairro Tranqueira. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, pois envolve seres humanos, sendo cadastrada e aceita na Plataforma Brasil, sob o número CAAE:1738871900005209.

O campo de pesquisa foi escolhido tendo em vista que a pesquisadora é professora efetiva de LP nesta escola. Tendo por motivação o acompanhamento dos alunos desde a série anterior e por conhecer algumas das suas dificuldades, entendendo-os de maneira mais direcional, na intenção de ajudá-los a solucionar os problemas que apresentarem.

A Instituição de ensino do qual a turma faz parte oferta turmas de 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. Dessas turmas 5 funcionam no turno da manhã em outro prédio anexo correspondente a 5 salas, este prédio foi cedido pelo governo do estado para atender às demandas da comunidade e por estar disponível no turno necessitado, visto que as atividades do estado nesta escola foram reduzidas para os turnos tarde e noite. Dessa forma, a quantidade de alunos no ano 2019 correspondeu a um total de 480 alunos, sendo 320 alunos no turno da manhã e 160 alunos no turno da tarde. Os alunos, em sua maioria, residem próximo à escola, poucos casos são de arredores de comunidades e assentamentos da zona rural, estes, quando acontecem, são assistidos pelo transporte escolar municipal.

A escola é uma instituição que procura desenvolver um trabalho que auxilie seus educandos no seu desenvolvimento integral, atendendo suas necessidades dentro das possibilidades institucionais, promove projetos adicionais na intenção de promoção e recuperação de alunos que ainda não conseguiram desenvolver habilidades para série que estuda, tendo como objetivo maior promover uma educação de qualidade.

A gestão da escola é composta por uma diretora, um diretor adjunto, duas coordenadoras pedagógicas: uma geral e a outra responsável pelo Programa Mais Educação, que realiza atividades pedagógicas no contra turno dos alunos. Nela atuam 20 professores. Desses, 6 são professores efetivos, e 14 contratos temporários.

A parte administrativa está dividida da seguinte forma: 01 secretária, 02 auxiliares de secretária; 02 vigias, 02 auxiliares de serviços gerais e 01 merendeira.

Quanto à infraestrutura, a escola conta com 09 salas de aula no prédio principal e 05 no prédio anexo, 02 banheiros masculinos e 02 femininos, 01 biblioteca, 01 sala que funciona como secretaria e diretoria, 01 cantina e 01 depósito. No prédio anexo há 8 salas disponíveis, 01 cantina, 2 banheiros, uma diretoria e um amplo pátio.

No entanto, a pesquisa será realizada apenas com uma turma de 7º ano, turno tarde, no prédio principal da escola, contando com 33 alunos matriculados. Os alunos

encontram-se na faixa etária de 12 a 14 anos, predominantemente residentes na zona urbana do município.

Diante da caracterização, percebemos os direcionamentos escolhidos pela escolha do campo e a composição dos participantes envolvidos na pesquisa.

4.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Como instrumento de coleta de dados foram aplicadas duas atividades: a primeira extraída do livro didático adotado na escola (por meio do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD) investigada, com a intenção de caracterizar a abordagem adotada no que tange ao ensino das preposições; e a segunda atividade, de caráter diagnóstico, elaborada pelo autor da pesquisa, tem como intenção avaliar a compressão dos alunos quanto ao emprego das preposições através do conhecimento semântico em uma perspectiva não abordada pelo livro didático. A seguir serão caracterizados cada um desses instrumentos.

4.3.1 O livro didático

O livro didático que foi analisado é o livro de Língua Portuguesa “Português: Linguagens”, dos autores Wiliam Roberto Cereja e Tereza Cochar. (9ª edição. São Paulo: Saraiva, 2015) do 7º ano do Ensino Fundamental, adotado pela escola. Ele faz parte do PNLD, para os anos de 2017 a 2019. Este livro está dividido em quatro unidades, contendo cada uma três capítulos.

Na parte estrutural do livro foi identificado que cada unidade em sua abertura é sempre iniciada com um gênero textual, imagens que se correlacionam com o texto, bem como sugestão de livros, filmes e sites que trazem a temática apresentada pelo gênero textual.

Cada unidade é composta por três capítulos, estes, por sua vez, compartilham de estruturas iguais, na abertura de cada capítulo inicia-se com um outro texto e de outro gênero, mas com a mesma temática de abertura da unidade. Após o texto inicia-se subseções apresentadas por títulos que colaboram para os estudos dos conteúdos, por meio de textos, exercícios, dicas e conceitos.

Cada capítulo é composto basicamente por três subseções, a primeira subseção é o “Estudo do texto”. Nesta subseção há duas subdivisões voltadas para o texto: “A linguagem do texto” e “Leitura expressiva do texto”, no qual apresentam questões que visam realizar o resgate de ideias apresentados no texto como também realizar comparações entre textos. A segunda subseção diz respeito “A produção de texto” em que são trabalhadas ideias que possam provocar uma produção de texto mediante planejamento, revisão e reescrita, já a terceira subseção tem como título “A língua em foco”, que visa trabalhar os conceitos gramaticais dentro dos textos em abordagem normativa e reflexiva da língua.

Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e um dos três capítulos apresenta a leitura de uma ou mais imagens- pinturas, fotografias, cartum, escultura, que se relacionam ao tema central da unidade. Essa parte, situada no início do capítulo, antes das seções de produção de texto e gramática, destina-se à leitura sistematizada de linguagens não verbais ou mistas, com o objetivo de ampliar as estratégias de leitura do aluno nessas modalidades de linguagem, ampliar seus referenciais culturais e “sua linguagem de mundo”.

A unidade que trata do estudo das preposições e das atividades que darão base aos diagnósticos corresponde a unidade três que tem como tema “Eu e os outros”, mais especificamente no capítulo 1 na seção “A língua em foco” que se encontram dispostas nas páginas correspondentes 150 a 159. Observamos que até chegar a essa subseção da unidade há diversos textos de diversos gêneros, porém não fazem nenhuma referência às preposições na construção do texto; a ênfase dada à preposição é somente a partir da subseção em que enfatiza o conteúdo, ou seja, que segundo o índice irá tratar do conteúdo das preposições. Dessa forma, as análises realizadas têm como foco essa subseção, que trabalha especificamente o assunto abordado neste trabalho.

No que se refere ao ensino das preposições, Cereja e Cochar (2015, p. 151) abordam o conceito de preposição quando afirmam que “preposição é uma palavra que liga duas outras palavras, de forma que o sentido da primeira é completado pela segunda”; nessa abordagem é perceptível a função da preposição como mecanismo técnico, sem valor próprio dentro do processo sentencial.

4.3.2 Atividade Diagnóstica elaborada pela autora

A atividade diagnóstica é composta por 08 (oito) questões, sendo que: 02 (duas) têm como objetivo avaliar a compreensão dos alunos acerca do emprego das preposições no seu aspecto morfológico; 03 (três) questões têm como objetivo avaliar a compreensão do emprego nas preposições no seu aspecto sintático e 03 (três) questões possuem como objetivo principal avaliar a compreensão dos alunos acerca da preposição em seu aspecto semântico.

No que diz respeito às questões que envolvem a avaliação da compreensão dos alunos acerca do emprego das preposições no seu aspecto morfológico apresentamos a identificação da preposição dispostas em sentença e temos o entendimento dos processos de combinação da preposição, em que ocorre a união da preposição com outra classe gramatical (artigos e advérbios) sem perda de seus fonemas, ou seja, sem alteração fônica, como no caso de: **a (preposição) + o (artigo) = ao** ou **a (preposição) + onde (advérbio) = aonde** e os processos de contração da preposição, quando esta se une a outra classe gramatical (artigos, pronomes, advérbios) havendo nesta união perda ou transformação de fonema (contração fônica) da preposição.

Nas questões que avaliam a compreensão dos alunos diante dos aspectos sintáticos, observamos se o aluno é capaz de realizar concordância mediante o uso das preposições e identificação dos termos integrantes da oração com sintagmas preposicionados.

Em sequência, nas questões que avaliam compreensão dos alunos acerca do aspecto semântico, é instigado entendimento da diferença de significado oportunizado pela ausência ou presença de determinantes em sintagmas preposicionados dispostos em pequenos enunciados.

4.3.2.1 Aplicação da atividade diagnóstica

Como a pesquisa foi submetida ao CEP, a coleta de dados só pode ser iniciada quando confirmada a sua aprovação. Dessa forma, a pesquisa foi autorizada pelo nº 3441530. Dentre os documentos enviados aos CEP constava uma declaração de infraestrutura e uma declaração de anuência da escola, dando a permissão pela instituição para que a pesquisa fosse desenvolvida na instituição pretendida.

Antes do início da coleta de dados, realizamos uma reunião com os responsáveis pelos participantes da pesquisa, tendo em vista que são menores de idade, com a finalidade de prestar informação e esclarecimento sobre a pesquisa e solicitação para permissão da realização do trabalho. Foi apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE), posteriormente assinado pelos responsáveis que estavam de acordo com a pesquisa, por conseguinte, na primeira oportunidade também foi apresentado aos participantes da pesquisa o Termo de Assentimento e, em concordância com o termo, este foi assinado individualmente. Assim, todos os participantes submetidos a essa pesquisa assinaram os termos de assentimento e os pais ou responsáveis concordaram também com a participação assinando o TCLE, devidamente apresentados e anexados a este trabalho.

Em seguida, após assinatura dos termos, deu início a coleta de dados. Isto posto, foram incluídos na pesquisa os participantes que responderam a atividade diagnóstica e excluídos os que responderam a atividade de forma ilegível.

A coleta de dados foi realizada seguindo quatro momentos, a duração de cada um correspondeu a três horas/aulas na turma. Os três primeiros momentos foram dedicados à realização das atividades propostas pelo livro didático e o quarto e último momento foi dedicado à realização da atividade diagnóstica elaborada pela autora da pesquisa.

O primeiro momento constituiu na apresentação do conteúdo: preposição, conforme é proposta na abordagem do livro didático, iniciando-se pela conceituação e apresentação das preposições e os processos de combinação e contração das preposições. Em seguida foi proposto a realização da atividade do livro didático das páginas 150 a 153.

O segundo momento iniciamos com a correção da atividade da aula anterior de forma coletiva, comentando cada uma das questões. Após isso, foi trabalhado conforme a orientação do livro “os valores semânticos das preposições” e proposto a realização em dupla da atividade trazida pelo livro, que corresponde as páginas 153 e 154. Após a atividade realizada as duplas efetuaram a correção coletiva, onde cada dupla pôde explicar e debater suas respostas.

No terceiro momento, optamos por trabalhar a atividade da seção que o livro didático traz, que se intitula “semântica e discurso”, pois se encaixa na temática abordada neste trabalho e corresponde às páginas 157 a 159 do livro. O texto da

abertura da atividade foi lido coletivamente e comentado, em seguida, foi realizada as questões mediante o texto. Findada a correção foram debatidas as respostas dadas por cada aluno. Neste dia foi marcado a aplicação da atividade diagnóstica elaborada pelo autor da pesquisa.

No quarto momento realizamos a atividade diagnóstica composta por 08 (oito) questões que contemplavam o ensino das preposições em seus aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, respectivamente. Antes de iniciar a aplicação realizamos uma pequena revisão a respeito da classe gramatical em estudo. Logo após, foi iniciada aplicação da atividade diagnóstica.

Nesta seção foi relacionado os instrumentos de coleta de dados que dão base a esta pesquisa, na próxima seção serão apresentados a análise e a discussão dos dados adotada para esse estudo, colhidos mediante a aplicação desses instrumentos.

4.4 Análise e discussão dos dados

Os resultados das análises e a discussão dos dados que foram coletados no decorrer desta pesquisa que subsidiarão a estrutura da proposta de intervenção passam a ser apresentados a seguir.

4.4.1 Análise do livro didático

Na análise do livro didático Português: Linguagens dos autores Wiliam Roberto Cereja e Tereza Cochar (9ª edição. São Paulo: Saraiva, 2015) do 7º ano do Ensino Fundamental adotado pela escola, podemos verificar os aspectos abordados acerca do ensino das preposições, tendo em vista a estrutura apresentada pelo material didático através de conceituações e de atividades propostas diante da temática.

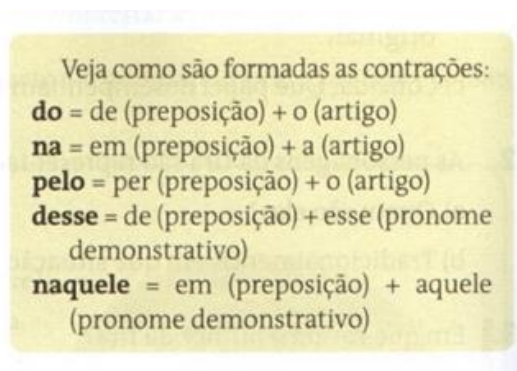
Cereja & Cochar (2015) enfatizam conceitualmente que as preposições fazem parte de um grupo de palavras que tem como função principal realizar a ligação de duas outras palavras, de forma que o sentido de uma inicial se complete pelo da que vem em seguida. O exemplo a seguir é apresentado pelo livro:

A TV acabou **com** o nosso relacionamento!

No exemplo, os autores explicam que a palavra **com** liga a forma verbal **acabou** à expressão **o nosso relacionamento**, que é o alvo da ação de **acabar**. Dessa forma, concluem que palavras como: **com, para, de** e outras são chamadas de preposição.

Ainda em relação a conceitos o livro também apresenta que, às vezes, o papel de ligar palavras é desempenhado por expressões denominadas de locuções prepositivas e cita exemplos delas, tais como: **além de, antes de, depois de ao invés de, em via de, defronte de, a par de, através de, dentro de**.

Além da conceituação o livro apresenta mais um aspecto da preposição relativa à parte morfológica, apresentando o processo de contração e combinação através de poucos exemplos; é colocado um pequeno quadro demonstrativo e seis exemplos em orações, como podemos ver a seguir:

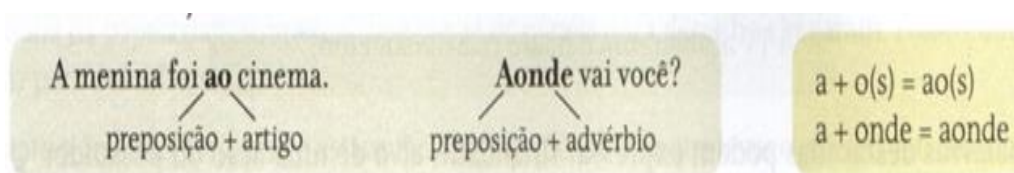


Fonte: Cereja&Cochar (2015, p. 152).

Neste quadro podemos observar que o aspecto morfológico é enfatizado através da apresentação das classes de palavras que se unem no processo de contração e formam as preposições com contração. O manual didático se dedica a apresentar o processo de formação de uma contração, porém não aprofunda nas hipóteses de utilização.

Encontramos também seis orações inseridas como exemplos para identificação da ocorrência de contração e combinação, são elas:

Na combinação:



Fonte: Cereja&Cochar (2015, p. 152).

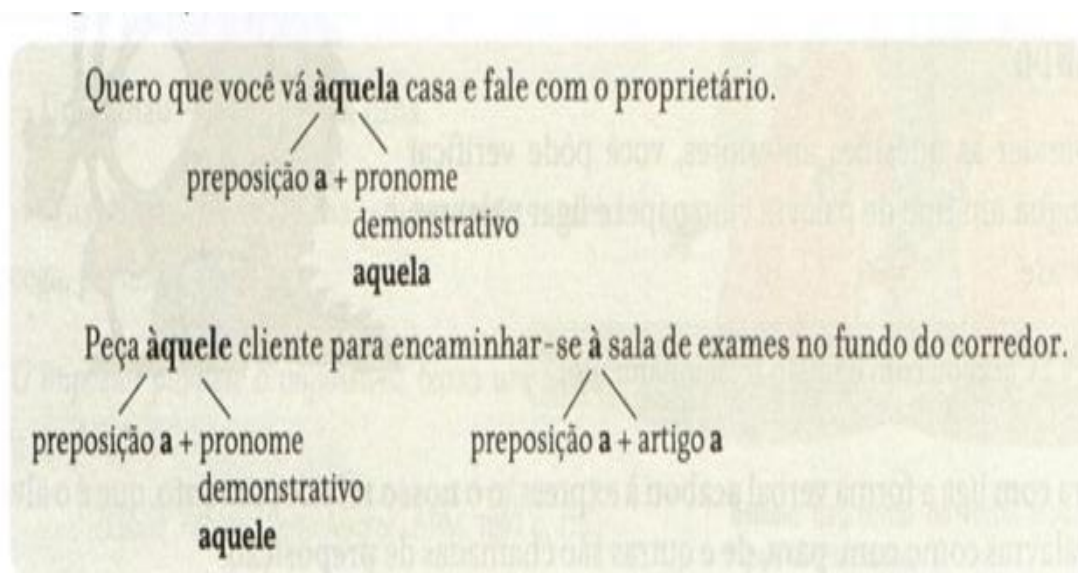
Assim, de acordo com os autores a combinação é uma decorrência da união da preposição **a** ao artigo **o (s)** ou ao advérbio **onde**, e que nessa junção as partes que se ligam não deve ocorrer a perda sonora.

Na contração:

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

Fonte: Cereja&Cochar (2015, p. 152).

A explicação dada pelos autores percorre o conceito de que quando preposições do tipo: **a, de, em e per** (forma antiga de por) se unem a artigos ou pronomes, e assim havendo perda de som, ocorre a contração. Esclarecem ainda que, quando a preposição **a** se une ao artigo **a** ou aos nomes **a aquele, aquilo**, ocorre um tipo especial de contração denominado **crase**. Na escrita, segundo os autores, a crase é indicada com o acento grave. Assim exemplificam a conceituação:



Fonte: Cereja&Cochar (2015, p. 152).

Analisando o livro didático, quanto à apresentação do ensino das preposições, percebemos que a temática está mais direcionada aos aspectos morfológicos e bem pouco à sintaxe e semântica. É evidente a simplificação do conceito de preposição relacionado apenas a um “objeto” que pode se colocar e retirar de uma oração ou trocá-lo sem alteração no processo de construção de significado da sentença.

Dessa maneira, observamos que nessa parte inicial os aspectos morfológicos ganham ênfase pela organização dada e se sobressaem diante dos outros aspectos sintáticos e semânticos. A ênfase adotada, destaca primordialmente aos aspectos morfológicos e pode estar ligada a forte influência da tradição gramatical.

Os manuais didáticos são itens importantes no sistema escolar pois ajudam a instrumentalizar o professor nas práticas educativas, porém podemos destacar que caso professor utilize apenas esse instrumento como aporte didático e metodológico poderá estar minimizando sua prática de ensino. Diante do que foi observado no livro em análise, quanto ao ensino das preposições há uma forte tendência a desprezar o sentido das preposições e suas contribuições para o significado das sentenças, assim o aluno que é instigado apenas a decorar a preposição poderá ter dificuldades/dúvidas quanto ao seu funcionamento. De acordo com o que vimos até aqui, é importante destacar que cada segmento da sentença contribui significativamente para o significado do todo e com a preposição não é diferente, como podemos destacar no exemplo a seguir:

- Antônio dormiu **sem** roupa;
- Antônio dormiu **com** roupa;

Em duas sentenças, quase iguais, com mudança apenas da preposição, visualizamos claramente que a opção pelo uso do falante ao proferir uma ou outra sentença está nutrida de intenções comunicativas diferentes, assim, o conceito de que a preposição apenas” liga duas palavras a outras palavras, de forma que o sentido da primeira é completada pela segunda” (CEREJA&COCHAR, 2015, p. 151) não retrata totalmente o conceito de preposição.

Para esclarecer mais essa afirmação, Avelar (2017, p. 90) pondera que:

além de aspectos relativos à constituição dos itens vocabulares, os livros didáticos geralmente incluem na morfologia o estudo das classes de palavras. A rigor, a caracterização dessas classes costuma levar em conta não apenas critérios que dizem respeito à forma dos itens vocabulares, mas também suas propriedades sintáticas e, em muitos casos, semântico-discursivos. Isso costuma trazer aos alunos algumas dificuldades para o preciso reconhecimento das diferentes classes, uma vez que, nos livros de gramática, as propriedades morfológicas são quase sempre apresentadas à parte dos critérios sintáticos- semânticos.

Frente ao que o autor nos apresenta, é possível identificar essas características no livro didático analisado, já que é perceptível a identificação do aspecto morfológico sendo apresentado separadamente dos aspectos sintáticos-semânticos, conferindo assim obstáculos para um ensino gramatical mais elaborado. A possibilidade do trabalho com a diferença de significado proporcionado pela contração é totalmente dispensada pelo livro. Os exemplos a seguir apresentam essa possibilidade de reflexão acerca da diferença de significado pela ausência/presença de um determinante em um sintagma preposicionado:

(23) Ana saiu **de** carro.

(24) Ana saiu **do** carro.

Notamos em (23) que a presença da preposição **de** sem a contração possibilita o entendimento de que Ana entrou no veículo e saiu em movimento, já em (24) com a presença da preposição **de** com o artigo **o** no qual há uma contração, percebemos que há uma mudança de significado na sentença quando ocorre a contração, pois em (24) entendemos que Ana saiu de dentro do veículo. Não se percebe nas atividades apresentadas pelo livro a relação entre morfologia e a semântica quanto ao ensino das preposições, ambas categorias são tratadas separadamente, fazendo entender que morfologia e semântica não tem nenhuma relação, mas ao conferirmos o exemplo dado (23) e (24), podemos perceber essa relação. Essa dissociação de saberes contribui para o repasse de um conhecimento fragmento, que muito tem contribuído para o fracasso educacional no que diz respeito ao ensino de gramática, pois os alunos apenas memorizam regras, que por sua vez são pouco explicativas em alguns casos (ênfase nesse caso, o da preposição) e não compreendem por completo determinada habilidade linguística.

Diante do que foi apresentado, podemos perceber que o livro faz uma divisão específica no que se refere à morfologia, sintaxe e semântica, desprezando qualquer relação que possa estar interligado esses aspectos que se entrelaçam na língua. As atividades apresentadas pelo livro são principalmente de metalinguagem enfatizando os aspectos morfológicos.

Segundo Perini (2010) o panorama que se vê é que o resultado final obtido através de regras nas aulas de gramática é mais importante e não leva em conta que

métodos foram utilizados para que esses resultados pudessem ser obtidos. No livro didático em análise também podemos observar esses aspectos através da disposição do conteúdo, quando percebemos o aspecto morfológico ser mais ressaltado, visto que não é possível identificar uma motivação de análise e reflexão sobre os aspectos morfossintáticos e/ou semânticos da língua.

Nessa mesma direção Antunes (2007) explica que é preciso desfazer muitos equívocos para que se possa definir objetivos de ensino que sejam mais relevantes e consistentes na intenção de realizar práticas pedagógicas produtivas.

As análises, portanto, apontam para uma atenção maior do professor de LP aos estudos possibilitado pelos linguistas a fim de tornar o ensino de língua mais consistente, e assim, não se prender apenas ao que o livro didático aborda, na intenção de despertar para situações que possam refletir sobre a língua, e com isso aperfeiçoar o desempenho linguístico dos seus alunos.

Acerca das atividades apresentadas pelo livro sobre o ensino das preposições é perceptível a distinção entre os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos de forma bastante metódica, com atividades para fixação do conteúdo.

O primeiro aspecto enfatizado pelo livro leva em conta é o morfológico (correspondendo sua maior parte), através de identificação da classe gramatical e da apresentação do processo de contração e combinação. As atividades que seguem as conceituações, baseiam-se, principalmente, na identificação e no treino do processo de contração e combinação, como podemos ver nos exemplos a seguir:

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 dos curiosos. Disponível em: www.solbrilhando.com.br/Curiosidades/Arquivos/guia_dos_curiosos.pdf, p. 15. Acesso em: 4/5/2014.)

Fonte: Cereja&Cochar (2015, p. 152).

- a) Identifique a locução prepositiva presente na 1ª oração do texto.
- 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. e) Quem tem boca vai Roma.
- b) casa ferreiro, o espeto é pau. f) grão grão a galinha enche o papo.
- c) Não há rosa espinho. g) fatos não há argumentos.
- d) Ri melhor quem ri último.
- 3.** Reescreva as frases a seguir, unindo adequadamente as preposições aos artigos ou pronomes indicados entre parênteses.
- a) Moro (em + aquela) casa amarela.
- b) Você gostou (de + esse) livro?
- c) Você já foi (a + a) Bahia?
- d) (Em + esta) rua existe um bosque que se chama Solidão.
- e) Ela foi (a + o) supermercado e ainda não voltou.

Fonte: Cereja&Cochar (2015, p. 153).

Diante das atividades apresentadas podemos perceber que as atividades apontadas no livro didático através de exercícios envolvem, em especial, enfatizar o conceito de que a função da preposição é de apenas ligar duas outras palavras, além de memorização das regras gramaticais no que diz respeito à contração e combinação de preposição. Nesse aspecto, podemos identificar também a presença do aspecto sintático quando na atividade o aluno irá realizar a melhor concordância da sentença observando a regência do verbo para poder completar.

O outro aspecto trabalhado no livro, mas bem pouco explorado, sendo visto em poucas questões é o sintático. Dessa forma, no livro a sintaxe aparece de forma superficial nas atividades, demonstrando assim que há supervalorização de determinados aspectos da língua em detrimento de outros.

Nesse caso, quando se enfatiza o aspecto sintático, o livro descreve a preposição com o papel de ligar palavras, a fim de proporcionar a coesão e coerência

textual. Percebemos assim, que apenas essa atividade fez alusão a este aspecto, na intenção de proporcionar a concordância textual.

Por fim, nas atividades que se seguem, mesmo que sendo propostas como atividades que visem apresentar aspectos semânticos, estes aparecem de maneira bastante restrita na amplitude do papel semântico das preposições, se apresentando dissociada de outros aspectos da língua, antes de iniciar essas atividades Cereja & Cochar (2015, p.153) afirma que : “ao ligarem palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é ,fazem certas indicações de sentidos” (como podemos perceber na atividade a seguir:

EXERCÍCIOS

1. Leia o texto a seguir e escreva em seu caderno as preposições ou contrações que o completam adequadamente, conferindo-lhe coesão e coerência.

É campeão

De acordo os dicionários língua portuguesa, tricampeão é um time campeão três vezes, necessidade serem seguidas. Porém, até 1970, os meios comunicação consideravam tri, tetra ou pentacampeão um time vencedor três, quatro ou cinco campeonatos interrupção. A mudança veio a conquista Copa México, já que o Brasil tinha se consagrado bicampeão as copas 1958 e 1962.

Seu time ganhou o título? Confira como você deve gritar estádio:

2 vezes	BICAMPEÃO	8 vezes	OCTACAMPEÃO
3 vezes	TRICAMPEÃO	9 vezes	ENEACAMPEÃO
4 vezes	TETRACAMPEÃO	10 vezes	DECACAMPEÃO
5 vezes	PENTACAMPEÃO	11 vezes	HENDECACAMPEÃO
6 vezes	HEXACAMPEÃO	12 vezes	DODECACAMPEÃO
7 vezes	HEPTACAMPEÃO		

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 358.)

2. 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, em seu caderno, o sentido que cada uma das preposições destacadas expressa.
- Em** menos de meia hora consigo preparar uma refeição completa.
Depois das 10 horas da noite não há mais ninguém **na** praça.
 - A** uma semana da apresentação, o principal ator desapareceu.
Fomos todos **a** Campinas no final de semana.
 - Correu de sua casa **até** a casa de sua avó.
Boas férias! **Até** o ano que vem!
 - Após** o muro havia um terreno abandonado.
Deixe o seu recado **após** o sinal.
 - Havia bandeirinhas penduradas **desde** a entrada da cidade até a praça central.
Estou esperando esta encomenda **desde** a semana passada.

Fonte: Cereja&Cochar (2015, p. 154).

Os autores reafirmam seu posicionamento conceitual a respeito da preposição antes de iniciar o aspecto semântico, demonstrando que mesmo que as preposições indiquem algum sentido, seu papel ainda é de ligar palavras.

De acordo com o livro didático, essa atividade se encaixa na seção que se intitula: “Os valores semânticos das preposições”, percebemos nessa questão que os autores pretendem acionar saberes referente aos valores de significado que as preposições podem proporcionar. O que não observamos é a diferença de significado proporcionado pela presença de um determinante junto a preposição, como podemos ver na alternativa **(a)**, a questão pede que se faça a comparação entre duas sentenças que tenha a mesma preposição. No caso da alternativa **(a)**, é que há uma diferença de significado proporcionado não por uma mesma preposição, mas pela presença de um determinante, que no caso é a contração da preposição **em + a** que resulta na contração **na**. Assim, percebemos que o livro não realiza essa reflexão tão necessária pois se trata de uma aspecto relevante para o estudo da preposição.

O que podemos identificar, diante dos exemplos já apresentados, é que como são adotadas conceituações limitadas das funções que as preposições exercem no contexto sentencial e o livro explica as preposições principalmente no seu aspecto morfológico.

Assim de acordo com as análise do livro, também podemos perceber que a abordagem das preposições em seu aspecto semântico se restringe a reflexões acerca do significado fora da sentença e que não se faz reflexões acerca do significado das preposições dentro da sentença ao apresentar o seu conceito.

Identificando também que a reflexão sobre o significado das preposições na sentença é visto apenas nas atividades propostas, o maior foco apresentado do livro são em atividades que elegem a metalinguagem.

Diante do que foi analisado, podemos concluir que os professores das escolas que adotam como suporte pedagógico apenas o livro didático Português: Linguagens do 7º ano (CEREJA&COCHAR, 2015), necessitam acrescentar em suas práticas metodológicas outros instrumentos de ensino, se assim quiserem ensinar gramática a seus educandos de forma a criar situações que proporcionem analisar e refletir sobre a língua. Sugerimos portanto, à frente do que foi percebido, que é de suma importância que o docente procure fundamentações mais concretas em trabalhos que busquem embasamento nas análises e descrições linguísticas, bem como também uma ampliação nos estudos da semântica a fim de estar aprimorando uma prática didática que possa contribuir mais significativamente para a construção de conhecimentos linguísticos dos discentes.

4.4.2 Análise da atividade diagnóstica

Nesta seção, discutimos os dados colhidos por meio da atividade diagnóstica realizada pelos alunos da turma em estudo, com o objetivo de investigar a compreensão dos discentes acerca do ensino das preposições, levando em consideração os aspectos morfológico, sintático e semântico.

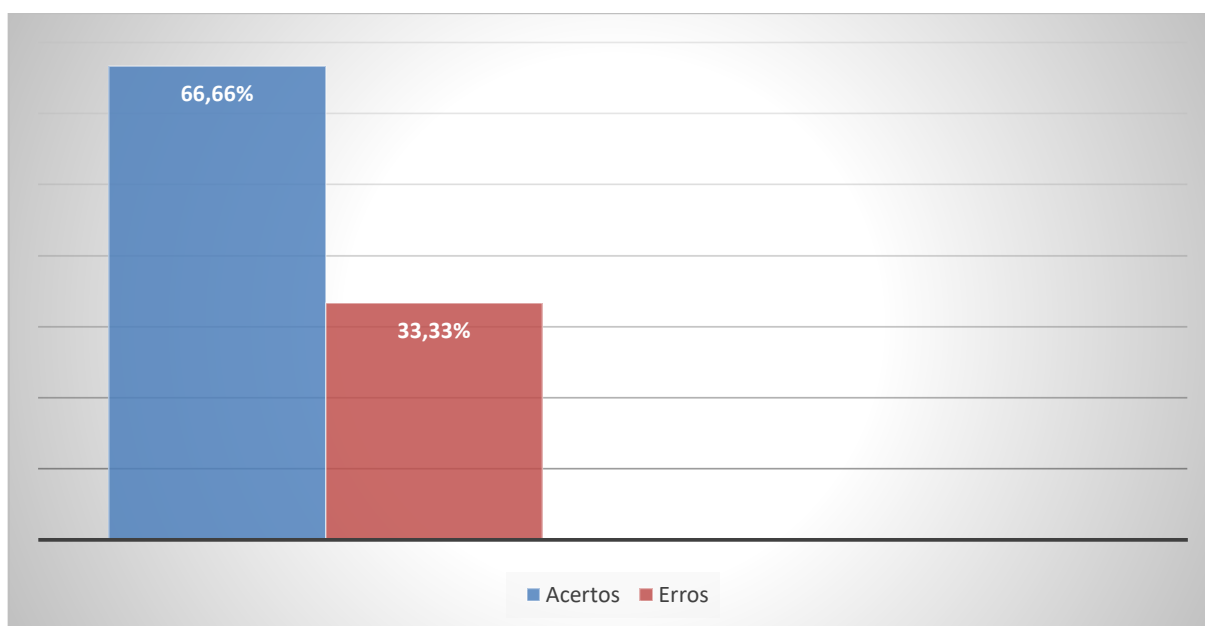
Com a intenção de aprofundar mais os estudos e buscar a compreensão dos alunos acerca do emprego das preposições, aplicamos uma atividade diagnóstica com os alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Altos-PI, esta atividade encontra-se nos apêndices deste trabalho. A turma é composta por trinta e três alunos matriculados, porém no ato da aplicação desta atividade apenas trinta estavam presentes. Para o alcance dos objetivos, realizamos as análises sob a ótica de três categorias de análise que enfatizam três aspectos da língua: morfológico, sintático e semântico. Apresentamos os resultados por meio de gráficos para cada um dos aspectos e comentários interpretativos.

O primeiro aspecto é representado pelo gráfico 01, que ressalta o emprego das preposições por meio do processo morfológico. Dessa forma é apresentado a quantidade de erros e acertos dos alunos sob a ótica apenas morfológica do emprego

das preposições. O gráfico a seguir foi construído mediante a computação das respostas alcançadas pelos alunos diante da atividade diagnóstica. As questões a que se refere esse aspecto correspondem especificamente às questões 1 e 2, essas questões envolvem o aspecto morfológico da preposição, enfatizando identificação e construção dos processos de combinação e contração.

Diante das questões 1 e 2, do questionário diagnóstico, do total de 30 (trinta) alunos participantes desta atividade, pudemos computar os seguintes dados: 20 (vinte) alunos conseguiram responder corretamente as duas questões, mas 10 (dez) alunos da turma não conseguiram.

GRÁFICO 01- Emprego das preposições diante do processo morfológico



Fonte: pesquisa direta

De acordo com o gráfico, podemos perceber que o número de acertos foi maior que os de erros, notamos uma relação muito próxima para a ênfase dada ao uso de regras quanto a parte morfológica, que é encontrada em boa parte dos manuais didáticos e nas práticas dos professores. Dessa forma, as questões que foram enfatizadas para identificar a compreensão dos alunos a partir do processo morfológico se referem à identificação da classe gramatical e à construção do processo de contração e combinação que são ensinados de forma a seguir regras e

memorização. Assim, percebemos que a maioria da turma conseguiu identificar esses processos.

Este resultado converge com a estrutura que o livro didático apresenta quando é trabalhado o ensino das preposições, no qual o aspecto morfológico é bastante exaltado. Na estrutura interna do livro didático a parte morfológica encontra-se em maior quantidade no que tange a ênfase dada ao conteúdo de preposição, sobrepondo-se aos outros aspectos.

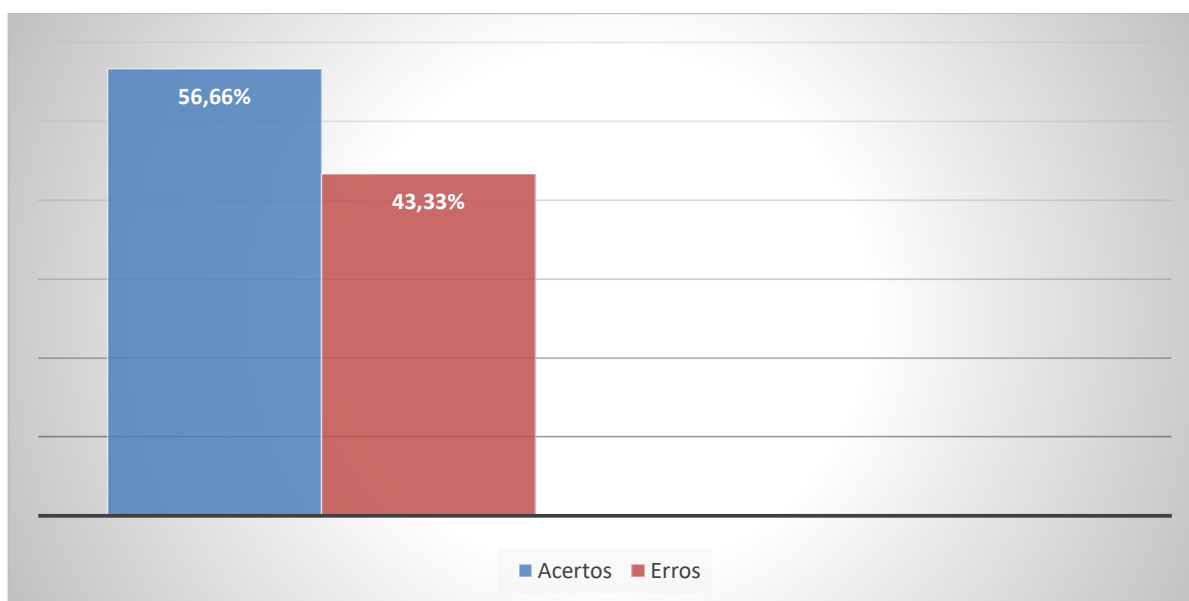
Em análise, o que podemos frisar é a influência da gramática tradicional quanto a estrutura proposta pelo livro didático em valorizar a identificação da classe gramatical e a estrutura morfológica, permitindo ao educando a memorização de regras apenas. Para tanto, a parte morfológica sozinha se limita em suprir o conhecimento necessário para o emprego significativo das preposições.

Embora bastante enfatizado no livro, muitos alunos diante de questões morfológicas de identificação não conseguiram se apropriar desse conhecimento, sentindo dificuldades em compreender a preposição e cometendo erros. Ao se promover apenas um aspecto em estudo, possibilita uma lacuna no conhecimento do educando, que terá dificuldades em demonstrar compreensão do estudo da classe gramatical quando provocado por situações que necessite apenas da memorização das regras.

O segundo aspecto analisado corresponde ao aspecto sintático, o gráfico a seguir foi construído tendo em vista a computação das respostas alcançadas pelos alunos diante da atividade diagnóstica. As questões relacionadas a essa análise correspondem especificamente às questões 3, 4 e 5; as perguntas envolvem especificamente o aspecto sintático da preposição quando promovem um efeito na estruturação da sentença, enfatizando a concordância e identificação dos termos da oração com sintagmas preposicionados.

Diante das questões 3, 4 e 5 do questionário diagnóstico, do total de 30 (trinta) alunos participantes desta atividade, pudemos averiguar os seguintes dados: 17 (dezessete) alunos conseguiram responder corretamente as três questões, mas 13 (treze) alunos da turma não conseguiram.

GRÁFICO 02- Emprego das preposições diante do processo sintático



Fonte: pesquisa direta

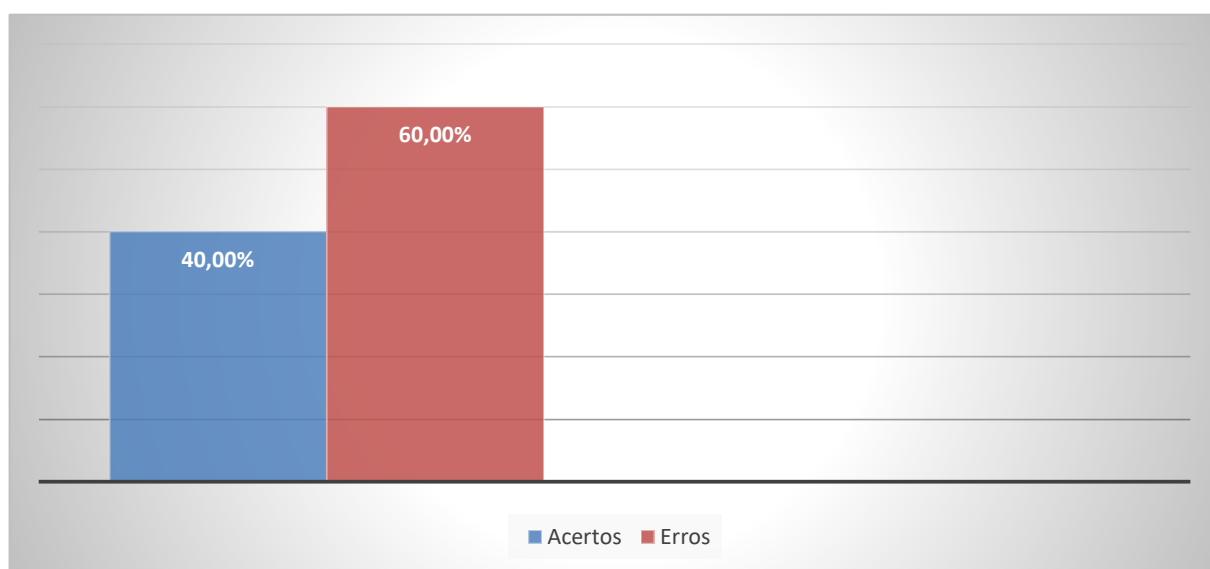
Com base no gráfico observamos que houve um percentual de 56,66% de acertos, correspondendo à maioria dos alunos, e um total de 43,33% de erros. Dessa maneira, percebemos que há uma margem muito próxima entre erros e acertos, demonstrando que os alunos ainda sentem muita dificuldade ao empregar a preposição em uma determinada sentença e compreender o seu valor nela. Ao analisar o livro percebemos o aspecto sintático é pouco trabalhado quando diz respeito ao ensino das preposições.

A pouca ênfase dada a parte sintática pode contribuir para um ensino fragmentado, pois os alunos que apenas decoram as regras sentem dificuldade em utilizar esses conceitos em situações reais de comunicação e interação social e conseqüentemente na escrita, provocando assim, a dúvida de que de fato tem conhecimento de sua própria língua.

O terceiro e último aspecto analisado nessa atividade diagnóstica diz respeito ao aspecto semântico, que é parte central do nosso estudo. O gráfico a seguir foi construído mediante a computação das respostas alcançadas pelos alunos diante da atividade diagnóstica. As questões a que esse aspecto foi analisado corresponde especificamente às questões 6, 7 e 8, cuja a análise envolve o aspecto semântico da preposição.

Perante as questões 6, 7 e 8 do questionário diagnóstico, do total de 30 (trinta) alunos participantes desta atividade, pudemos computar os seguintes dados: 12 (doze) alunos conseguiram responder corretamente as três questões. Por conseguinte, 18 (dezoito) alunos da turma não conseguiram acertar as questões em sua totalidade.

GRÁFICO 03- Emprego das preposições diante da semântica



(Fonte: pesquisa direta)

Nesse item, foram propostas atividades que proporcionasse reflexão acerca da necessidade do alinhamento entre os conceitos morfológicos e semânticos, e o que percebemos nos revela que nesse aspecto os alunos ainda possuem impasses quando fazem essa correlação de saberes.

Observamos que nesse aspecto, os alunos por mais que tivessem um conhecimento morfológico de identificação das preposições, a utilização desse conhecimento expandido para o entendimento de uma sentença não foi alcançada, tornando esse conhecimento desprovido de consciência e reflexão. A ênfase que se dá ao ensino que propõe enfaticamente a utilização da metalinguagem como fonte de aprendizagem não é suficiente para o emprego consciente das preposições, deixando assim lacunas nesse aprendizado, que resultará um ensino com deficiências.

Podemos relacionar esse entendimento à medida que se observa a forma que o livro didático propõe ao estudo separado desses aspectos (morfológico e

semântico), uma vez que a mudança de significado provocada pela ausência/presença de um determinante em um sintagma preposicionado não é percebida no folhear do livro didático analisado.

Considerando que o objetivo desse capítulo é descrever os passos que foram percorridos para se chegar ao levantamento dos dados da pesquisa e apresentar sua análise, constatamos que: (i) a escolha por realizar uma pesquisa qualitativa e de campo proporcionou um olhar para descoberta de novos fenômenos, tais como a mudança de significado causada pela ausência/presença de um determinante em um sintagma preposicionado por meio da observação e de coleta de dado dos participantes, bem como percebemos os alunos não compreendem o emprego das preposições em todos os seus aspectos gramaticais, demonstrando maior conhecimento da preposição em seu aspecto morfológico por meio das percepções dos aspectos subjetivos elencados no interior da pesquisa. (ii) os instrumentos de coleta de dados permitiram investigar estratégias de ensino do emprego das preposições para alunos do 7º ano, por meio não só de atividades metalinguísticas, mas também de atividades linguísticas e epilinguísticas com foco no nível semântico de análise. (iii) a análise do livro didático demonstrou que abordagem adotada segue a linha das gramáticas da tradição gramatical e no que tange ao ensino da preposição dá maior ênfase à explicação de seu aspecto morfológico. Isso revela que uma proposta de intervenção acerca da preposição deve estar pautada não somente nos aspectos morfológicos da preposição mas também nos seus aspectos sintáticos e semânticos para que o aluno amplie sua compreensão acerca da preposição; (iiii) A análise da atividade diagnóstica demonstrou que os alunos apresentam dificuldades ao refletir sobre a preposição em seu aspecto semântico com 60% de erros. Identificamos também que os alunos quanto ao aspecto morfológico apresentaram entendimentos, porém uma boa parte ainda errou, computando 33,33% de erros referentes a esse aspecto. Quanto aos aspecto sintático, aumentou o número de erros computando 43,33%. Isso revela que uma proposta de intervenção acerca da preposição deve ser pautada nos princípios de análise sintáticos, semânticos e morfológicos, principalmente sintático e semântico porque foi onde as análises demonstraram que os alunos apresentam mais dificuldades.

Além disso ao se trabalhar esses aspectos (sintático, semântico e morfológico) o professor deve explorar igualmente as atividades de metalinguagem,

linguagem e epilinguagem na intenção de ampliar o nível linguístico do aluno e contribuir para uma melhor compreensão acerca do emprego da preposição.

Dessa forma, especialmente ao falarmos sobre o ensino-aprendizagem das preposições, percebemos que os alunos compreendem esse aspecto da língua, porém desconhecem os processos que estão correlacionados a ele. Por conseguinte, os resultados obtidos através da atividade diagnóstica demonstram que a turma do 7º ano possui algumas lacunas no que tange ao emprego das preposições, visto que foi verificado um índice de erros elevado. É perceptível a necessidade de atividades que envolvam não só os conhecimentos metalinguísticos, mas também os linguísticos e epilinguísticos, para que possa haver um ensino transformador e participativo em que o aluno se torne protagonista do seu conhecimento e saiba, além de reconhecer as classes gramaticais, por exemplo, também empregá-las de forma segura no desenrolar de um texto.

No próximo capítulo apresentamos uma proposta de intervenção para o ensino das preposições para o 7º ano do ensino fundamental, que tem como intenção proporcionar uma oportunidade de complementação do estudo das preposições a fim de preencher lacunas deixadas pelo livro didático.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção que envolve a análise das preposições em seus aspectos sintáticos, semânticos e morfológicos para alunos do 7º ano do ensino fundamental. Tem como objetivo contribuir para ampliação da compreensão dos alunos acerca do emprego das preposições. E segue com a seguinte organização: a primeira seção apresentamos os pressupostos teóricos que compõem a proposta e as quatro seções seguintes apresentam o corpo da proposta de intervenção que se divide em quatro momentos.

5.1 Pressupostos Teóricos

A proposta recomenda que as preposições sejam trabalhadas nos aspectos morfológico, sintático e semântico em quatro encontros de duas horas aula cada: o primeiro encontro trabalhamos a conceituação com atividades linguísticas e metalinguísticas, o segundo encontro trabalhamos interpretação com atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, o terceiro trabalhamos a aplicação dos conhecimentos adquiridos a partir da interpretação de um texto e de atividades linguísticas e epilinguísticas e no quarto e último encontro promovemos um aprofundamento da reflexão linguística do aspecto semântico da preposição a partir de uma dinâmica de produção de texto.

Cada encontro intitulamos de “trilha”, pois ao iniciar a trilha o aluno vai seguindo rumo a superação de obstáculos, que a medida que vai se aprofundando/percorrendo irá conhecer, reconhecer e compreender o percurso a ser seguido. Cada trilha está organizada da seguinte forma: assunto, objetivos específicos, duração, recursos, procedimentos metodológicos e avaliação. Objetivos específicos, duração, recursos, procedimentos metodológicos e avaliação. Nesses encontros são desenvolvidas atividades de análise e reflexão sobre o ensino das preposições dando prioridade à observação da língua em funcionamento para que os próprios alunos sejam capazes de construir os conceitos.

O objetivo principal desta proposta é criar condições para que os alunos do 7º ano do ensino fundamental compreendam o emprego das preposições de forma mais significativa e que ampliem seu universo linguísticos utilizando conhecimentos

metalinguísticos, linguísticos e epilinguísticos. Pretendemos aqui não apresentar um método de ensino, mas sugerir atividades que possam auxiliar o professor no processo de ensino/aprendizagem desse assunto. Dessa forma, as atividades podem ser aperfeiçoadas, revisadas e ressignificadas, ou seja, alteradas para se adaptarem às necessidades de cada turma.

Ao final de cada trilha, cada aluno irá escrever o que conseguiu entender das atividades realizadas no dia, possibilitando assim um processo de aprendizagem que segue a trilha do conhecimento, essas anotações serão afixadas em um mural a ser construído tendo como formato uma trilha e será apresentado antes de iniciar as atividades; terá como título: “**Na trilha do conhecimento**”, ficará exposto na sala de aula (durante as trilhas programadas) e, posteriormente, ao término de todas as atividades será exposto no hall da escola para que possa também despertar o interesse e o gosto por “trilhar no conhecimento” por outros alunos.

As trilhas objetivam mostrar as descobertas e os avanços que cada aluno obteve no processo de aprendizagem e que a cada passo da “caminhada” possa está construindo conceitos (conceituação), apresentando entendimentos partindo da reflexão (interpretação) e compreendendo os conceitos gramaticais (aplicação), demonstrando que são atuantes e conhecedores de sua língua(ressignificação). A imagem a seguir demonstra esse processo:



Fonte: elaborado pela autora.

Para elaborar esta proposta de intervenção, pautamo-nos principalmente em: Antunes (2003), Berg (2005), Caçado (2008), Almeida (2009), PCN (1998), Travaglia (2009), Oliveira e Quarezemin (2016), Ilari e Basso (2017), Quarezemin (2017), BNCC (2017), Perini (2019) e Gomes e Mendes (2018).

5.2 1ª TRILHA

A primeira trilha corresponde a uma investigação dos conhecimentos prévios a respeito do conteúdo preposição, revela qual a proximidade que o aluno tem com ele a fim de apresentar um panorama de caminhos que possam ser trilhados e chegar no processo de compreensão e apropriação de conhecimento significativos, criando condições para que o aluno assimile o conceito.

ASSUNTO: atividade de linguagem e metalinguagem - preposição

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar as preposições
2. Compreender o emprego das classes de palavras
3. Empregar o conteúdo estudado em frases.
4. compreender o conceito de preposição.

DURAÇÃO: 2 horas/aula

RECURSOS:

1. Textos Lacunados.
2. Exercícios digitados.
3. Cartolina
4. Quadro acrílico
5. Pincel
6. Apagador

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Para alcançar os objetivos desta trilha o professor distribuirá sua turma em pequenos grupos de três a quatro alunos e apresentará a cada grupo um texto lacunado, este, por sua vez, estará em um formato maior que uma folha A4 para proporcionar maior visibilidade à atividade a fim de chamar mais atenção dos alunos e instigar a participação deles no exercício, este texto estará exposto em uma cartolina devido ao seu tamanho maior. Do texto em questão, foi retirado algumas preposições, tornando-o lacunado, pois está sem algumas palavras do texto original.

Os alunos receberão também, além do texto, um envelope que possui algumas preposições que auxiliarão na atividade de complementação da atividade, as palavras dispostas no envelope estarão em maior número que as lacunas colocadas no texto, para provocar a possibilidade de preenchimento utilizada por cada grupo. Dentre as palavras do envelope estarão as que preenchem de acordo com o texto original e outras não. O texto que será utilizado será o **texto 1**.

Após o término do preenchimento das lacunas do texto cada grupo irá apresentar seu texto completo, havendo uma leitura em voz alta por um dos componentes do grupo. Nesse momento será observado a forma com que cada grupo preencheu seu texto.

Em seguida, cada grupo formulará uma justificativa para cada palavra que inseriu em determinado momento do texto e apresentará uma interpretação das ideias que o seu texto apresenta.

Por fim, será exposto no quadro o texto original com as preposições no lugar que o autor imaginou deixar, e será comparado com o emprego que cada grupo fez. Nessa oportunidade, será observado se houve grupo que preencheu de forma diferente do autor do texto e se essa mudança trouxe um entendimento diferente do que o autor escreveu. Essas observações serão realizadas com todos os grupos e, em seguida, todos eles responderão ao **questionário 1**.

Texto 1 (lacunado)**Ler é se aventurar entre as palavras**

Estamos envolvidos _____ mundo repleto de símbolos, imagens, códigos, textos e contextos que despertam a nossa curiosidade e imaginação. As diversidades de linguagens são indicadores fundamentais para nossas crianças, _____ o momento _____ que ingressam _____ escola (na educação infantil) até o aprimoramento _____ leitura, da escrita e da interpretação – aspectos que são o fio condutor _____ o desenvolvimento e a evolução _____ ser humano _____ seu ingresso à vida adulta. Atualmente, ouvimos falar muito _____ a necessidade _____ os professores despertarem o prazer pela leitura e pela escrita nos alunos e, com isso, buscamos diversas maneiras de incentivar as crianças e jovens a perceberem a riqueza dessa habilidade.

Regina M. de Oliveira Conrado. “Ler é se aventurar entre as palavras”. Revista Profissão Mestre, abr.2012 (disponível em <<https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-preposicao-no>

Texto 1 (original)**Ler é se aventurar entre as palavras**

Estamos envolvidos num mundo repleto de símbolos, imagens, códigos, textos e contextos que despertam a nossa curiosidade e imaginação. As diversidades de linguagens são indicadores fundamentais para nossas crianças, desde o momento em que ingressam na escola (na educação infantil) até o aprimoramento da leitura, da escrita e da interpretação – aspectos que são o fio condutor para o desenvolvimento e a evolução do ser humano no seu ingresso à vida adulta. Atualmente, ouvimos falar muito sobre a necessidade de os professores despertarem o prazer pela leitura e pela escrita nos alunos e, com isso, buscamos diversas maneiras de incentivar as crianças e jovens a perceberem a riqueza dessa habilidade.

Regina M. de Oliveira Conrado. “Ler é se aventurar entre as palavras”. Revista Profissão Mestre, abr.2012 (disponível em <<https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-preposicao-no-texto-sobre-a-leitura-7o-ano/>

OPÇÕES DE PREENCHIMENTO DISTRIBUÍDAS NOS ENVELOPES:

A	DE	SEM	NA
APÓS	DA	SOBRE	NO
ENTRE	DO	ANTE	DESDE
PARA	EM	NUM	ATÉ

QUESTIONÁRIO 1

- 1. As palavras que foram retiradas do texto prejudicaram o entendimento do texto?**

Neste momento os alunos terão a possibilidade de identificar e expressar a importância de cada elemento de uma sentença, já que as palavras que foram retiradas (as preposições) contribuem para a completude do entendimento da sentença.

- 2. Quais os critérios utilizados para o preenchimento das lacunas?**

Esperamos que os alunos reflitam que, além da parte morfológica, há a expressão semântica que cada preposição provoca na sentença, observando a utilização de uma determinada preposição justificada pela sua contribuição da manutenção do significado do texto.

- 3. Para vocês, que função (funções) as palavras destacadas no texto apresentam enquanto classes de palavra?**

Os alunos poderão expressar um início de construção de conceituação a respeito das preposições, partindo do momento de uso.

4. Vocês sabem o nome da classe de palavra que foi retirada do texto?

Com essa indagação os alunos serão levados a apresentar seus conhecimentos prévios, dando um diagnóstico dos seus entendimentos a respeito dessa classe gramatical.

Enquanto os alunos realizam a resolução do questionário em grupo, o professor supervisionará individualmente cada grupo, ajudando-os nas dificuldades encontradas e instigando-os na construção dos seus próprios conceitos, partindo das hipóteses de conceituações e experiências linguísticas.

Quando todos concluírem as questões indicadas, o professor fará a audição das respostas, solicitando que cada grupo realize a leitura de suas respostas, permitindo e incentivando a discussão, bem como esclarecendo as dúvidas e fazendo comentários sobre o assunto estudado, fazendo com que, assim, o conteúdo seja iniciado partindo das dúvidas, entendimentos e conclusões.

AVALIAÇÃO:

Ao término da atividade cada aluno irá escrever seu entendimento, o que foi possível perceber a respeito do conteúdo trabalhado na atividade e iniciar a composição da **“Trilha do conhecimento”**.

Esse momento servirá de “termômetro” para o professor, pois será nessa ocasião onde serão observados se os objetivos foram atingidos, as dificuldades que surgiram, as vitórias vencidas e quais caminhos foram seguidos, para que, a partir disso, possa ser realizadas as intervenções necessárias.

5.3 2ª TRILHA

A segunda trilha corresponde a uma imersão no estudo das preposições, provocando a utilização de conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e epilinguísticos para construção e interpretação de textos, criando condições para que o aluno compreenda os efeitos de sentido.

Esse segundo degrau da caminhada que se direciona à trilha do conhecimento linguístico, tem a intenção de possibilitar uma reflexão do uso das preposições e sua relação com a morfologia, sintaxe e semântica.

ASSUNTO: questões que envolvam atividade de linguagem, metalinguagem e epilinguagem- preposição.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Realizar interpretação de texto.
2. Compreender o emprego das preposições em sentenças.
3. Empregar a preposição
4. Compreender a semântica das preposições no PB.
5. Identificar a relação entre os aspectos morfossintáticos e semânticos nas preposições.

DURAÇÃO: 2 horas/aula

RECURSOS:

1. Texto xerocopiado
2. Questionário digitado
3. Lápis
4. Pincel
5. Quadro acrílico
6. Apagador

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Para alcançar os objetivos desta trilha o professor irá distribuir uma atividade de leitura e interpretação de texto a ser respondida individualmente por cada aluno, para isso será necessário que os alunos acionem conhecimentos linguísticos que auxiliem no processo de leitura e interpretação de texto em questão.

Durante a realização da atividade o professor deverá auxiliar os alunos nos quesitos que forem solicitados, deixando-os à vontade para serem esclarecidos nas dúvidas que surgirem.

O professor, após ser informado da totalização de conclusão das atividades de cada aluno, irá pedir ajuda de cada um para iniciar a resolução da atividade no quadro, dando oportunidade a todos de contribuírem para a construção das respostas de maneira participativa.

Texto 2

“A SOLIDÃO AMIGA”

A noite chegou, o trabalho acabou, é hora de voltar para casa. Lar, doce lar? Mas a casa está escura, a televisão apagada e tudo é silêncio. Ninguém para abrir a porta, ninguém à espera. Você está só. Vem a tristeza da solidão... O que mais você deseja é não estar em solidão... Mas deixa que eu lhe diga: sua tristeza não vem da solidão. Vem das fantasias que surgem na solidão. Lembro-me de um jovem que amava a solidão: ficar sozinho, ler, ouvir música... Assim, aos sábados, ele se preparava para uma noite de solidão feliz. Mas bastava que ele se assentasse para que as fantasias surgissem. Cenas. De um lado, amigos em festas felizes, em meio ao falatório, os risos, a cervejinha. Aí a cena se alterava: ele, sozinho naquela sala. Com certeza ninguém estava se lembrando dele. Naquela festa feliz, quem se lembraria dele? E aí a tristeza entrava e ele não mais podia curtir a sua amiga solidão. O remédio era sair, encontrar-se com a turma para encontrar a alegria da festa. Vestia-se, saía, ia para a festa... Mas na festa ele percebia que festas reais não são iguais às festas imaginadas. Era um desencontro, uma impossibilidade de compartilhar as coisas da sua solidão... A noite estava perdida.

(Trecho da crônica, “Solidão amiga de Rubem Alves)

QUESTIONÁRIO 2

1) Sobre o texto, responda:

- a) Segundo o texto, de onde a tristeza vem?

Esperamos que os alunos ao lerem e relerem o texto percebam que, ao responderem esse item, utilizem os mecanismos de linguagem para identificar que o autor propõe uma reflexão sobre solidão e tristeza, que ao estar só o “eu” do texto imagina fantasias que não se concretizam na vida real.

- b) Releia os trechos “Vem a tristeza **da** solidão” e “uma noite **de** solidão”, mediante o uso da preposição em cada trecho, que ideia é expressada em cada um deles?

*No primeiro trecho observamos o uso da preposição com contração de+ a = da e nesse trecho passa-se a ideia de origem, de onde a tristeza chega. Já no segundo sem a contração observamos que se muda um pouco o significado, onde o **de** passa a ideia de companhia, uma noite em que a solidão se faz presente.*

- c) Segundo o texto, por que a noite estava perdida?

Esperamos que o aluno utilize dos conhecimentos linguísticos e busque o entendimento completo do texto, para identificar que ao afirmar que a noite estava perdida o “eu” do texto está vivenciado um momento; percebe que teve uma fantasia frustrada sobre o que havia imaginado quando estava sozinho em casa.

2) Considere a sentença a seguir retirada do texto 2 e depois responda o que se pede:

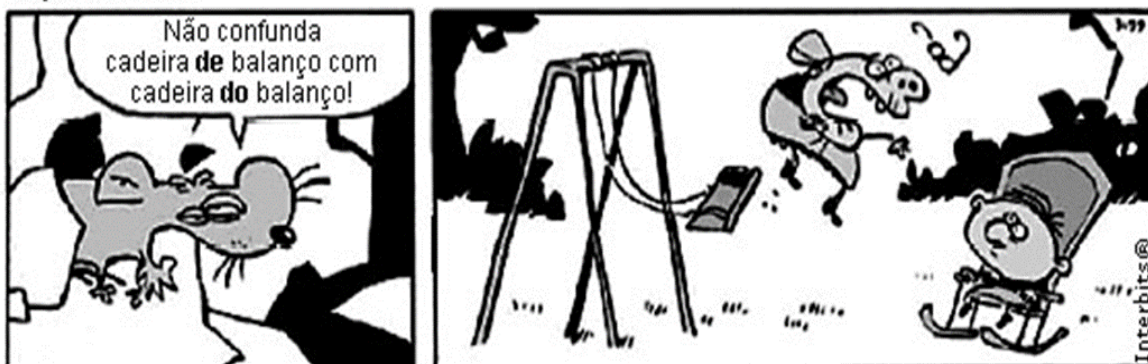
“Vem a tristeza **da solidão**.....O que mais você deseja é não estar **em solidão**”

- **O que seria estar em solidão?**

O aluno, ao buscar esse entendimento, analisará todas as partes dessa sentença e perceberá que cada uma delas provoca um sentido no todo, nesse caso, a preposição **em** desempenha um papel que determinará o sentido dessa sentença, pois o estar em solidão permite o entendimento de estado que a pessoa se encontra.

TEXTO 3

Níquel Náusea



GONSALES, Fernando. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f30609201005.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

3) Sobre o texto 3, responda:

a) Na tirinha, é apresentada um pedido diante do uso das preposições **de** e **do**. Há alguma diferença provocada pelo uso das preposições no texto? Justifique.

O aluno, nesse momento, terá a oportunidade de refletir sobre a mudança de significado causada pela ausência ou presença de um determinante; no primeiro caso, o uso do **de** expressa o significado de uma cadeira que tem movimentos, e no caso do uso da preposição **do** muda-se o significado e expressa um outro objeto, que para se movimentar necessita ser embalado e faz parte dos parquinhos de diversões.

b) Reescreva a fala da tirinha trocando a palavra cadeira por outro objeto, de forma que obtenha diferença de significado na sentença como a que a tirinha proporciona.

Nesse item, oportunizamos um momento de reflexão e produção de ideias, no qual os alunos irão instigar seus conhecimentos linguísticos para a obtenção de

conhecimentos e entender que as preposições são fatores determinantes no entendimento do todo, pois são dotadas de significados.

Poderão surgir exemplos como:

- *José caiu **de moto**.*
- *José caiu **da moto**.*
- *Ana saiu **de carro**.*
- *Ana saiu **daquele carro**.*

AValiação:

Os alunos, nessa etapa, construirão seus conhecimentos através das percepções provocadas nessa atividade e nos comentários realizados na correção, e como forma de registro de entendimento colocarão na trilha as frases do último item do questionário.

5.4 3ª TRILHA

A terceira trilha visa provocar no aluno reflexões linguísticas do seu dia a dia, no sentido de estar permitindo a ele ser um usuário da língua com habilidades construídas e usadas de maneira significativas.

Nesse terceiro momento rumo à trilha do conhecimento linguístico, promove-se momentos de ressignificação de práticas de escrita e interpretação que possibilitaram uma leitura e escrita com mais planejamento, entendimento e conhecimento, criando condições para que o aluno empregue de forma consciente as preposições.

ASSUNTO: Conhecimentos linguísticos e epilinguísticos – preposição.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Realizar interpretação de texto.
2. Empregar conhecimentos linguísticos e epilinguísticos.
3. Identificar a relação entre os aspectos morfossintáticos e semânticos nas preposições.

DURAÇÃO: 2 horas/aula

RECURSOS:

1. Atividade xerocada
2. Lápis
3. Pincel
4. Quadro acrílico
5. Apagador

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Para iniciar a atividade o professor irá realizar uma divisão em grupo dos alunos da turma de modo que obtenha 4 grupos. Após a divisão distribuirá pequenos textos nos quais estarão grifadas duas situações de uso das preposições em cada um.

O professor deixará que cada grupo leia com calma o seu texto e observe se há mais preposições além das grifadas, o grupo irá expor o entendimento de cada pequeno texto.

Durante a realização da atividade o professor atuará como mediador nos grupos, proporcionando espaços para que os alunos se sintam protagonistas do processo e busquem seus entendimentos e seus conceitos.

Quando cada grupo manifestar o término da leitura e da interpretação do texto, o professor distribuirá pequenas atividades para cada texto distribuído, essa atividade visa perceber a relação da mudança de significado causada pela ausência/presença de um determinante em sintagmas preposicionados. Após o término da atividade, o professor discutirá as repostas com a turma.

Texto 4

DURANTE AS FESTAS DE FIM DE ANO AS PESSOAS COSTUMAM SE CONFRATERNIZAREM E CELEBRAREM O ANO QUE ESTÁ SE FINDANDO, DESSA FORMA AGENCIAM MOMENTOS DE ENCONTRO ENTRE FAMILIARES, AMIGOS, COMPANHEIROS DE TRABALHO E ETC. QUE ATRAVÉS DAS FESTAS PROMOVEREM A PASSAGEM **DO FIM** DO ANO. AS FESTAS **DE FIM** DE ANO AS PESSOAS COSTUMAM SE CONFRATERNIZAREM E CELEBRAREM O ANO.

Fonte: elaborado pela autora

1- Há diferença de significado nas expressões grifadas?

Esperamos que os alunos identifiquem uma mudança de significado causada pela ausência e presença da preposição com contração, esta segunda especificando mais ainda o momento.

2- Qual o papel que as preposições exercem nessas sentenças?

Tanto as preposições como todas as outras palavras da sentença contribuem significativamente para o entendimento do todo. Neste questionamento poderá ser evidenciado o significado do todo provocado pelo uso da preposição.

Texto 5

ANA E MARCOS SAÍRAM APRESSADOS DE CASA NÃO PERCEBERAM QUE DEIXARAM A TORNEIRA ABERTA. QUANDO CHEGARAM NO SEU DESTINO, MARCOS LEMBROU-SE QUE HAVIA ESQUECIDO A TORNEIRA ABERTA, NESSE MOMENTO, APRESSOU-SE MAIS AINDA PARA RESOLVER O PROBLEMA. SAIU **DE CARRO** EM ALTA VELOCIDADE PARA TENTAR DIMINUIR O DESPERDÍCIO DE ÁGUA. AO CHEGAR PRÓXIMO DE SUA CASA AVISTOU UMA SENHORA CAÍDA NO CHÃO, MARCOS NÃO PENSOU DUAS VEZES, SAIU **DO CARRO** IMEDIATAMENTE E FOI SOCORRE-LA. A SENHORA HAVIA TIDO UMA QUEDA DE PRESSÃO. PASSADO O SUSTO, MARCOS SE DIRIGIU A SUA CASA E RESOLVEU O PROBLEMA DA TORNEIRA.

Fonte: elaborado pela autora

1-Há diferença de significado nas expressões grifadas?

Esperamos que os alunos identifiquem uma mudança de significado causada pela ausência e presença da preposição com contração. Na primeira a pessoa adentrou a um veículo e iniciou um movimento, na segunda a pessoa estava dentro do veículo, parou e saiu do interior dele.

2-Qual o papel que as preposições exercem nessas sentenças?

Tanto as preposições como todas as outras palavras da sentença contribuem significativamente para o entendimento do todo. Neste questionamento poderá ser evidenciado o significado do todo provocado pelo uso da preposição

Texto 6

ALICE E MARIA SÃO AMIGAS INSEPARÁVEIS, SEMPRE ESTUDARAM JUNTAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL E DESDE MUITO CEDO SE APEGAM UMA A OUTRA. QUANDO INICIARAM A ADOLESCÊNCIA FORAM SE ADAPTANDO AS MUDANÇAS E ATÉ CHEGAR A IDADE DO PRIMEIRO NAMORADO FOI DIFÍCIL A SEPARAÇÃO DELAS. NO BAILE DESSE ANO DO COLEGIAL ALICE FOI **SEM NAMORADO** POIS ESTAVA FOCADA NOS ESTUDOS E NÃO QUERIA DISTRAÇÃO, E MARIA FOI **SEM O NAMORADO**. E AÍ JÁ VIU, AS DUAS FIZERAM A FESTA E MATARAM A SAUDADE.

Fonte: elaborado pela autora

1-Há diferença de significado nas expressões grifadas?

Esperamos que os alunos identifiquem uma mudança de significado causada pela ausência e presença da preposição com contração. Na primeira demonstra a ausência do namorado por a “personagem” não tê-lo, porém no segundo demonstra a ausência, mas necessariamente há a existência dele.

2-Qual o papel que as preposições exercem nessas sentenças?

Tanto as preposições como todas as outras palavras da sentença contribuem significativamente para o entendimento do todo. Neste questionamento poderá ser evidenciado o significado do todo provocado pelo uso da preposição

Texto 7

JONAS É UM MENINO MUITO OBSERVADOR E QUANDO ESTÁ PERTO DA NATUREZA A SUA IMAGINAÇÃO SE TORNA AINDA MAIS FÉRTIL, ESTÁ SEMPRE ATENTO A CADA MOVIMENTO DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A MÃE NATUREZA, DAS PEGADAS DOS PASSARINHOS, **DO CANTO** DO SABIÁ, DO MOVIMENTO DOS GIRASSÓIS, DO RODOPIO DO VENTO, DA MARCA **DO SOL** ENTRE AS SOMBRAS DAS ÁRVORES, EM FIM DE TUDO QUE É BELO E NATURAL. TODA ESSA SENSIBILIDADE FEZ O MENINO SE DEDICAR À MUSICA E ELE SE SENTE MUITO FELIZ AOS SE DEDICAR TODOS OS DIAS ÀS SUAS AULAS **DE CANTO**.

SÓ QUEM DISCORDA DESSA BELEZA NATURAL É SUA IRMÃ QUE QUANDO VAI Á PRAIA VOLTA SEMPRE COM MARQUINHAS **DE SOL** NA SUA PELE. E ESSAS PERCEPÇÕES

Fonte: elaborado pela autora

1-Há diferença de significado nas expressões grifadas?

Esperamos que os alunos identifiquem uma mudança de significado causada pela ausência e presença da preposição com contração, esta segunda especificando mais ainda o momento.

2-Qual o papel que as preposições exercem nessas sentenças?

Tanto as preposições como todas as outras palavras da sentença contribuem significativamente para o entendimento do todo. Neste questionamento poderá ser evidenciado o significado do todo provocado pelo uso da preposição

AValiação:

Os alunos, ao adentrarem nessa trilha, já estarão munidos de percepções linguísticas que possibilitarão uma nova visão na escrita, estando com mais propriedade de redigirem, pois provavelmente pensarão nas suas intenções

enunciativas, o que quer ser passado para seu leitor através do uso equilibrado e movido por significações intencionais.

Nessa trilha os alunos demonstrarão seu entendimento quando perceberem que as preposições tem papel significativo na sentença e são dotadas de intencionalidades, não possuem papel apenas de ligar. Dessa forma, será proposto aos alunos inserirem seu conceito de preposição para ser escrito na trilha como forma de avaliação.

5.5 4ª Trilha

A quarta e última trilha tem por função concretizar o caminho do conhecimento, galgado desde a 1ª trilha. Dessa forma, a quarta trilha realiza a condensação de conhecimentos na qual os alunos poderão ir mais além do que já foram, produzir com mais propriedade, resgatar e utilizar seus conhecimentos linguísticos em conformidade de suas intenções comunicativas, de modo que realizem-nas com consciência e certeza do que deseja se alcançar criando condições para que o aluno amplie o seu desempenho linguístico.

ASSUNTO: Semântica das preposições (aspectos epilinguísticos) – Reflexão linguística- preposições.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Compreender as relações semânticas das preposições.
2. Empregar conhecimentos linguísticos e epilinguísticos.
3. Identificar a relação entre os aspectos morfossintáticos e semânticos nas preposições.

DURAÇÃO: 2 horas/aula

RECURSOS:

1. Atividade xerocada
2. Lápis
3. Pincel
4. Quadro acrílico
5. Apagador

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

A atividade será iniciada após ser feita uma retrospectiva das trilhas passadas, o professor retomará, com o auxílio da trilha que foi confeccionada, as descobertas até o momento alcançadas, as hipóteses confirmadas, em fim a concretização dos conceitos redescobertos pela turma. Dessa forma, a turma poderá lembrar o que já foi visto e compartilhar novas experiências.

Em seguida, será proposto uma atividade de redação com um tema direcionado (Sugestões: temas livres, escola e família, a importância do professor, os desafios da escola, como ser um bom aluno, o que é um bom professor?).

O professor, nesse momento, será mediador da turma, acompanhará cada aluno nas suas dificuldades e tentará instigá-los na escrita, a fim de que desenvolvam argumentos para defesa do tema e busquem seus conhecimentos linguísticos para alimentar a escrita e dar vida ao texto.

Após o término da escrita os alunos se disporão em duplas e trocarão os textos, cada parceiro fará a leitura do texto do colega, depois procurarão as preposições e as que encontrar irão grifar.

Em seguida, será aberto um momento na roda de conversa para que cada dupla ofereça o entendimento dos textos, cada aluno escolherá um parágrafo para análise e juntos irão trocar ideias e refletir sobre o uso das preposições empregadas, observando se o colega teve o mesmo pensamento que o autor/escritor ao escrever o texto, utilizando as preposições e os recursos linguísticos que cada um escolheu.

Dessa maneira, de forma compartilhada, cada autor terá a percepção de que suas intenções foram alcançadas ou de como pode melhorar para realizar uma produção que atinja de maneira mais certa o seu leitor. Permitindo assim, uma experiência de autocorreção e autoconhecimento.

O compartilhamento e discussão de ideias prove o aprendizado coletivo, cada aluno terá a oportunidade de aprender com o outro, de perceber a importância dos aspectos gramaticais na construção do texto, perceber a necessidade de compreender esses aspectos para poder usá-los e dessa forma ampliando sua competência leitora.

AVALIAÇÃO:

A última atividade da trilha do conhecimento vem ao encontro de um momento de vivência e autoconhecimento, no qual o aluno irá avaliar e se auto avaliar, movendo assim uma construção interna de aprendizagem e observação de que cada palavra tem sua função em uma sentença, interligando-se e produzindo um significado, portanto merecem ser valorizadas e bem escolhidas para a produção na fala e escrita de qualquer língua.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base que o objetivo deste trabalho é investigar estratégias de ensino do emprego das preposições para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental a fim de elaborar uma proposta de intervenção voltada para análise e reflexão investigamos a abordagem que o livro didático apresenta no que tange o ensino das preposições e a compreensão dos alunos acerca da preposição por meio de uma atividade diagnóstica. Dessa forma, essas análises foram realizadas tendo por base o aporte teórico que refletisse sobre a temática e checamos a alguns entendimentos.

Buscamos comprovar que o professor deve implementar sua prática com metodologias que vão além das fundamentadas apenas pelas gramáticas normativas e orientadas pelos livros didáticos que se limitam a trabalhar os aspectos metalinguísticos desse conteúdo, principalmente, os do nível morfossintático de análise.

O livro didático não aborda as preposições de maneira contextualizada e reflexiva, trabalha os aspectos sintático e semântico de forma bastante tímida. O aspecto morfológico foi o mais encontrado nas atividades do livro didático.

Isso revela que apesar de o livro didático ser uma peça chave no ambiente da escola pública e ser utilizado como o recurso de maior destaque, o professor não pode prescindir de outros recursos, pois o livro didático nem sempre atende às necessidades dos alunos. O professor deve reconhecer que lidar com as diversas concepções de gramáticas é fator determinante para uma prática pedagógica mais significativa e que ele precisa se instruir de conhecimentos linguísticos para melhorar sua prática.

Conforme mostram os dados obtidos por meio da atividade diagnóstica pudemos observar que o aspecto que eles mais dominaram (leia-se acertaram) na atividades diagnóstica foi o aspecto morfológico, em segundo lugar o sintático e em terceiro o semântico, embora nas porcentagens desses erros e acertos, mesmo obtendo uma porcentagem maior que de acerto em relação ao de erros pudemos perceber por exemplo que no aspecto sintático a diferença entre erros e acertos foi de aproximadamente 13,33% demonstrando assim insegurança em todos esses aspectos observados. Assim nos mostra necessidade de o professor de LP refletir sobre sua prática através das metodologias utilizadas para o trabalho com o ensino

das preposições. Dessa forma, os alunos não compreendem o emprego das preposições em todos os seus aspectos gramaticais, demonstrando maior conhecimento da preposição em seu aspecto morfológico

Diante dos resultados, percebemos a necessidade de elaboração de uma proposta de intervenção para a turma investigada, uma vez observado que os alunos demonstraram não compreenderem o uso das preposições em seus amplos aspectos e sentiram dificuldades de entendimento metodológico na associação dos processos morfossintáticos e semânticos. Assim, entendemos que a abordagem apresentada pelo livro didático se mostrou pouco satisfatório, pois apresentou conceito reducionista do que seja preposição e, em colaboração, destacou em sua maior parte apenas um aspecto (morfológico), demonstrando esse ser o mais necessário. Dessa forma, deixa escapar nas suas totalidades outras possibilidades de recursos linguísticos para apresentar as preposições para o educando, deixando-o com menos oportunidade de conhecimento.

Diante desse panorama, elaboramos uma proposta de intervenção com estratégias de ensino das preposições que atendem a análise desse fenômeno tanto no aspecto morfológico como no sintático e semântico adotando atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.

Para tanto, nos fundamentamos em prescrições gramaticais e em descrições linguísticas. Acerca das descrições linguísticas observamos que as descrições semânticas do PB contribuem com relevância para compreensão do emprego das preposições.

A proposta de intervenção foi elaborada para ser aplicada em quatro momentos intitulado “trilhas”, estas por sua vez interligadas permitindo uma alcance de conhecimento. Em cada trilha, um aspecto do assunto é trabalhado por meio de questões que possibilitam situações para que os alunos compreendam o conteúdo em sua plenitude e assim ampliem seu desempenho linguístico

De forma específica, entendemos que as descrições semânticas do PB podem contribuir para uma melhor compreensão do emprego das preposições, visto que encorajam a construção de conceitos que subsidiam um aprendizado mais concreto, realizando reflexão do uso e funcionamento da língua por meio de atividades que envolvem tanto os aspectos metalinguísticos como também linguísticos e epilinguísticos, ampliando as possibilidades de uso das preposições.

Concluimos portanto, que as práticas tradicionais de ensino de LP por si só não são autossuficientes para o ensino das preposições, necessitam ser reformuladas por práticas que se atentem não apenas em ensinar a norma-padrão em formato de reprodução, mas que possam refletir sobre a língua em seu aspecto funcional. Em contrapartida, para que isso se concretize, o professor de LP precisa se instrumentalizar de mais conhecimentos linguísticos na intenção de melhorar sua prática, para que esta ultrapasse a antiga prática de reprodução de conteúdo, indo além da memorização e, assim, possibilite condições para que os educandos sistematizem de forma concreta e reflexiva seus conhecimentos e sejam agentes de transformação.

Por fim, destacamos ainda que as estratégias para o ensino das preposições não se findam nas apresentadas na proposta de intervenção e há muito para se investigar a respeito de todos os aspectos que envolvem o emprego das preposições na LP.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AVELAR, J.O de. **Saberes gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, M. **Objetivos do ensino de língua na escola**: uma mudança de foco. Petrópolis: Vozes, 2009.

BERG, M. B. **O comportamento semântico-lexical das preposições do Português do Brasil**. Tese (doutorado) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M.A. Análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa. In: _____. Análise linguística: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013. p. 33-61

BORGES NETO, **Ensinar gramática na escola**. Revel, edição especial n.7,2013. [www.revel.inf.br]

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/BNCC_19dez2017_site.pdf> acesso em jan. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**, 7º ano. Editora Atual, 9ª ed. São Paulo: Atual, 2015.

CUNHA, C.; CINTRA, L. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CLARE, N.A.V. **50 Anos de língua portuguesa (1950-200)**. Disponível em: <https://www.filologia.org.br/vicnfl/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 30 de jan de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. Q.; MENDES, L. S. **Para conhecer semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. -2. ed., 6ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.

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

OLIVEIRA, R. de O.; QUAREZEMIN, S. **Gramática na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PERINI, M.A. **Estudos de gramática descritiva**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PONTES, E. **Tempo e Espaço na Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes editora, 1992.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

QUAREZEMIN, S. Ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. **Work.Pap.Linguística**. v.18, n. 2: 69-92, Florianópolis, ago./dez., 2017.

REINALDO, M. A. G. de M. O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 8, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2012, p. 229-241

REMECHE, M. de, L.; ROHLLING, N. Análise linguística e formação de professores: um discurso sobre a dicotomia teoria e prática. De volta ao futuro da língua portuguesa. **Atas do V SIMELP- Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Simpósio 10- Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico. 2701-2718, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional**: história crítica. 1. ed.- São Paulo: Parábola, 2018.

ANEXOS

ANEXO A- DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO - INFRAESTRUTURA

Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Altos
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

**DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Gêssica Ferreira Carvalho Pessoa, desenvolver o seu projeto de pesquisa "A semântica das preposições no 7º ano do Ensino Fundamental: a mudança de significado causada pela ausência/presença de determinante em sintagmas preposicionados" que está sob a orientação da Profª Dra. Nize Paraguassu Martins, na instituição que está localizada na zona urbana do município de Altos-Piauí, cujo o objetivo geral é investigar a compreensão dos alunos do 7º ano acerca de construções que envolvem a contração da preposição "de" com artigo definido, a fim de elaborar uma proposta de ensino. Declaramos ainda que, a escola tem infraestrutura necessária para que o pesquisador desenvolva a pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da resolução 466/12 e seus complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo-se o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades.

Antes de iniciar as coletas de dados a pesquisadora deverá apresentar a instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Mércia Beatriz Barros Carneiro
Sec. Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Altos
Altos-PI, 08 de julho de 2019


Secretaria Municipal de Educação
Altos-Piauí

ANEXO B- DECLARAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO

Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Altos
Secretaria Municipal de Educação – SEMED
UNIDADE ESCOLAR MODESTINA MONTE

**DECLARAÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO**

Eu, Francisca das Chagas Almeida Costa pedagoga desta unidade de ensino, declaro para os devidos fins que estarei disponível para atender os participantes da pesquisa intitulada "A SEMÂNTICA DAS PREPOSIÇÕES NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A MUDANÇA DE SIGNIFICADO CAUSADA PELA AUSÊNCIA/PRESENÇA DE DETERMINATES EM SINTAGMAS PREPOSICIONADOS" da pesquisadora Gêssica Ferreira Carvalho Pessoa, caso haja necessidade de apoio pedagógico individualizado.

Altos-PI, 19 de novembro 2019

Francisca das Chagas Almeida Costa
Pedagoga

ANEXO C- PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO SOBRE PREPOSIÇÃO



UNIDADE 3

Eu e os outros

CAPÍTULO 1 Revelação



Bruxas não existem, Moacyr Scliar	138
Estudo do texto	139
Compreensão e interpretação	139
A linguagem do texto	140
Trocando ideias	141
Cruzando linguagens	141
Ler é reflexão	143
Produção de texto	144
O texto de campanha comunitária	144
Para escrever com coesão	148
Os pronomes e a coesão textual	148
A língua em foco	150
A preposição	150
Combinação e contração	151
Os valores semânticos das preposições	153
A preposição na construção do texto	155
Semântica e discurso	157
Divirta-se	159

CAPÍTULO 2 A alegria do outro



Foto, Gerald Waller	160
Produção de texto	162
Argumentação oral: a discussão em grupo	162
O que é uma discussão em grupo?	162
A língua em foco	165
Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto	165
A transitividade verbal na construção do texto	170
Semântica e discurso	171
De olho na escrita: há ou a?	172
Divirta-se	174

CAPÍTULO 3 A covardia do cyberbullying



ódio.com, Juliano Barreto	175
Estudo do texto	178
Compreensão e interpretação	178
A linguagem do texto	179
Trocando ideias	179
Produção de texto	179
O debate deliberativo	179

4. Reescreva, em seu caderno, as frases a seguir, substituindo o termo repetido por um pronome pessoal de 3ª pessoa: **o, a, os, as**. Faça as adaptações necessárias.
- A miniatura de carrinho é de ferro. Meu tio trouxe a miniatura para mim quando viajou para Manaus.
 - A dona da papelaria telefonou, dizendo que os papéis para desenho chegaram. Posso comprar os papéis para desenho, mãe?
 - O gato siamês do meu amigo estava tão doente, que ele teve que levar o gato ao veterinário.
 - Pegue as xícaras, filha, e coloque as xícaras sobre a mesa.
 - Esta caneta é de estimação, mas, como você é cuidadoso, vou emprestar a caneta por uns dias.
5. Indique os pronomes que, entre os sugeridos, completam o texto a seguir, dando a ele coerência e coesão. Antes, porém, leia-o integralmente.

A toupeira

Eis a história da toupeira — animal cego — (cujo, qual, que) disse à mãe que estava enxergando. A mãe colocou- (lhe, a, nos) então à prova: deu- (lhe, a, te) um grão de incenso e perguntou- (te, vos, lhe) o (onde, que, qual) era.

— Um calhau — respondeu a filha.

— (Tua, Nossa, Minha) filha — disse a mãe —, além de cega, perdeste o olfato.

O impostor promete o impossível: basta um nada para confundir-lo.

(Esopo. *Fábulas*. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 115.)



Ricardo Dantas

calhau: fragmento de rocha dura; pedra solta; seixo.

A língua em foco

A PREPOSIÇÃO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



Fernando Gonsales

(Folha de S. Paulo, 16/8/2013.)

1. Leia estas frases da tira, observando as palavras destacadas:

- "Prepare-se **para** sentir o sabor **da** minha espada!"
- "A TV acabou **com** o nosso relacionamento!"

- a) As palavras destacadas podem expressar finalidade, alvo de uma ação ou possuidor. Qual delas expressa finalidade? E alvo de uma ação? E possuidor?
 - b) Se eliminássemos das frases as palavras **para**, **de** e **com**, elas continuariam a ter o sentido original?
 - c) Conclua: Que papel desempenham nas orações palavras como **para**, **de** e **com**?
2. As personagens da tira são representadas sempre juntas, em gravuras ou imagens.
- a) Quem são elas?
 - b) Tradicionalmente, em que situação as gravuras ou imagens mostram as duas personagens?
3. Em que reside o humor da tira?

CONCEITUANDO

Ao responder às questões anteriores, você pôde verificar que há na língua um tipo de palavra cujo papel é ligar palavras. Reveja esta frase:

"A TV acabou **com** o nosso relacionamento!"



A palavra **com** liga a forma verbal **acabou** à expressão **o nosso relacionamento**, que é o alvo da ação de **acabar**. Palavras como **com**, **para**, **de** e outras são chamadas de **preposição**. São estas as principais preposições de nossa 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**. Observe o emprego de **diante de** nesta frase:

O dono caiu de bruços **diante do** porco manchado.

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:

A menina foi **ao** cinema.
preposição + artigo

Aonde vai você?
preposição + advérbio

a + o(s) = ao(s)
a + onde = aonde

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**, **aquela**, **aquilo**, ocorre um tipo especial de contração, denominado **crase**. Na escrita, a crase é indicada com o acento grave. Veja:

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)

Quero que você vá **àquela** casa e fale com o proprietário.
preposição **a** + pronome demonstrativo **aquela**

Peça **àquele** cliente para encaminhar-se **à** sala de exames no fundo do corredor.
preposição **a** + pronome demonstrativo **aquele** preposição **a** + artigo **a**

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 Úrsa Menor e a estrela Polaris. Já as pessoas que estão no hemisfério norte não veem o Cruzeiro do Sul.



Thinkstock/Getty Images

(Guia dos curiosos. Disponível em: www.solbrilhando.com.br/Curiosidades/Arquivos/guia_dos_curiosos.pdf. p. 15. Acesso em: 4/5/2014.)

- a) Identifique a locução prepositiva presente na 1ª oração do texto.
- 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. e) Quem tem boca vai Roma.
- b) casa ferreiro, o espeto é pau. f) grão grão a galinha enche o papo.
- c) Não há rosa espinho. g) fatos não há argumentos.
- d) Ri melhor quem ri último.
3. Reescreva as frases a seguir, unindo adequadamente as preposições aos artigos ou pronomes indicados entre parênteses.
- a) Moro (em + aquela) casa amarela.
- b) Você gostou (de + esse) livro?
- c) Você já foi (a + a) Bahia?
- d) (Em + esta) rua existe um bosque que se chama Solidão.
- e) Ela foi (a + o) supermercado e ainda não voltou.

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.
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?
3. Na expressão **no mais profundo mar**, qual é o valor semântico da preposição **em**, presente na contração **no**?

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

EXERCÍCIOS

1. Leia o texto a seguir e escreva em seu caderno as preposições ou contrações que o completam adequadamente, conferindo-lhe coesão e coerência.

É campeão

De acordo os dicionários língua portuguesa, tricampeão é um time campeão três vezes, necessidade serem seguidas. Porém, até 1970, os meios comunicação consideravam tri, tetra ou pentacampeão um time vencedor três, quatro ou cinco campeonatos interrupção. A mudança veio a conquista Copa México, já que o Brasil tinha se consagrado bicampeão as copas 1958 e 1962.

Seu time ganhou o título? Confira como você deve gritar estádio:

2 vezes	BICAMPEÃO	8 vezes	OCTACAMPEÃO
3 vezes	TRICAMPEÃO	9 vezes	ENEACAMPEÃO
4 vezes	TETRAMCAMPEÃO	10 vezes	DECACAMPEÃO
5 vezes	PENTACAMPEÃO	11 vezes	HENDECACAMPEÃO
6 vezes	HEXACAMPEÃO	12 vezes	DODECACAMPEÃO
7 vezes	HEPTACAMPEÃO		

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 358.)

2. 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, em seu caderno, o sentido que cada uma das preposições destacadas expressa.
- Em** menos de meia hora consigo preparar uma refeição completa.
Depois das 10 horas da noite não há mais ninguém **na** praça.
 - A** uma semana da apresentação, o principal ator desapareceu.
Fomos todos **a** Campinas no final de semana.
 - Correu de sua casa **até** a casa de sua avó.
Boas férias! **Até** o ano que vem!
 - Após** o muro havia um terreno abandonado.
Deixe o seu recado **após** o sinal.
 - Havia bandeirinhas penduradas **desde** a entrada da cidade até a praça central.
Estou esperando esta encomenda **desde** a semana passada.

A PREPOSIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema:

Rosas

Cor-de-rosa
Está no rosário
Na begônia
No boto solitário
Da Amazônia

Está nas margens
De dezembro
E nas coisas da infância
Que ainda me lembro

Está na roupa
Das meninas recém-nascidas,
Nas bochechas do bebê
Na pantera
Do desenho da tevê

Cor-de-rosa
É o voo do flamingo
O miolo do figo,
As tardes de domingo
O leite com groselha
A gola desbotada
De uma camisa
Vermelha e velha.

Cor-de-rosa
É cor de doce
E doce seria,
Se cor
Não fosse

(Lalau e Laurabeatriz. *Uma cor, duas cores, todas elas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997)



Roberto Weigand

1. O poema tem por assunto uma cor: cor-de-rosa. E aborda esse assunto em duas partes. A primeira é formada pelas três primeiras estrofes, e a segunda, pelas duas últimas estrofes. Em relação a essa cor, o que o eu lírico procura mostrar:
 - a) na primeira parte?
 - b) na segunda parte?

2. Na primeira parte do poema, o eu lírico emprega com frequência uma preposição que nos versos aparece sempre contraída com artigos.

- Qual é essa preposição?
- Qual é o valor semântico dela?

3. Na segunda parte do poema, o eu lírico emprega com frequência a preposição **de**. Observe alguns dos valores semânticos que essa preposição pode assumir:

lugar	assunto	meio	instrumento
modo	tempo	possuidor	finalidade
aquilo de que algo é parte		matéria de que algo é feito	

Qual deles a preposição **de** assume em:

- "É o voo **do** flamingo"?
 - "O miolo **do** figo"?
 - "As tardes **de** domingo"?
 - "A gola desbotada **de** uma camisa vermelha e velha"?
 - "Cor-de-rosa é cor **de** doce"?
4. Com base nas respostas que você deu às questões 2 e 3, indique em seu caderno o item que apresenta a melhor conclusão sobre a importância das preposições **de** e **em** na construção do sentido do poema "Rosas".
- O eu lírico tenta explicar o que é cor-de-rosa e, para isso, faz uso da preposição **de**, que o auxilia a indicar os lugares em que a cor está presente, e da preposição **em**, que indica os seres que são cor-de-rosa.
 - Para explicar o que é cor-de-rosa, o eu lírico procura dizer onde ela está e quais seres têm essa cor. Auxiliam-no nesse propósito a preposição **em**, ao dar a noção dos lugares em que a cor está, e a preposição **de**, ao dar a noção de que essa cor pertence a alguns seres ou faz parte deles.
 - As preposições **de** e **em**, ao dar a noção de **origem**, contribuem para mostrar de que modo o cor-de-rosa faz parte da infância do eu lírico e de suas lembranças pessoais.
5. O poema afirma que cor-de-rosa é uma cor que está em diferentes seres, mas em nenhum verso é mencionado o ser ao qual a origem desse nome está ligada.
- Qual é esse ser?
 - Apesar de não ser mencionado nos versos, esse ser é citado explicitamente no poema. Onde?
 - Que sentidos o título expressa?
 - Troque ideias com os colegas: Por que o eu lírico teria empregado o nome desse ser apenas no título do poema?

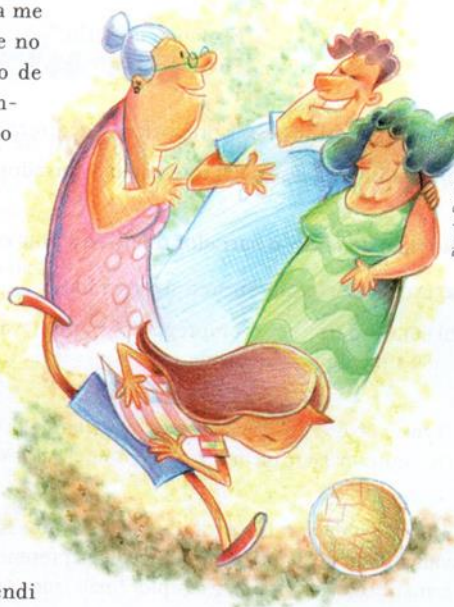


SEMÂNTICA E DISCURSO

O texto a seguir é do poeta mato-grossense Manoel de Barros. Leia-o para responder às questões de 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 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. Aquela a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro.



(Memórias inventadas — A infância. São Paulo: Planeta, 2003.)

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”.

- Qual seria a construção normal dessa frase na norma-padrão?
- Que alteração de sentido ocorre com o uso da preposição **de** junto à palavra **ateu**?

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.

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?
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) O que, na canção, encantou o narrador?
b) Para o narrador, o emprego do **a** ampliava a solidão do vaqueiro. Você concorda com ele? Se sim, explique por quê.
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?

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, 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 |



Thinkstock/Getty Images

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

Divirta-se

Salve-se, se puder!

Estúdio BRx

Você está para receber sua sentença de morte. Os assassinos o desafiam: "Faça uma afirmação qualquer. Se o que você falar for mentira, morrerá na fogueira. Se falar a verdade, será afogado. Se não pudermos definir sua afirmação como verdade ou mentira, você será liberado". O que você irá dizer para se salvar?



APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE ASSENTIMENTO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

PROJETO: A semântica das preposições no 7º ano do Ensino Fundamental: a mudança de significado causada pela ausência/presença de determinante em sintagmas preposicionados

ORIENTADORA: Nize Paraguassu Martins

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Gêssica Ferreira Carvalho Pessoa

ENDEREÇO: Rua São Francisco, nº 1231 Bairro: Tranqueira - Cidade: Altos-PI

TELEFONE: (86) 99418-3291 E-MAIL: gessicaeduc@hotmail.com

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado **“A semântica das preposições no 7º ano do Ensino Fundamental: a mudança de significado causada pela ausência/presença de determinante em sintagmas preposicionados”**. Nesta pesquisa temos como objetivo geral investigar a compreensão acerca do uso das preposições por alunos do 7º ano do ensino fundamental. Este estudo contribuirá para se perceber por que os estudantes apresentam dificuldades no uso das preposições. Será um estudo necessário, principalmente, porque tem a intenção de apresentar uma nova forma de estudar a preposição e assim melhorar o desempenho na escrita dos alunos.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua

Rubricas: _____

participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado durante a pesquisa e em nenhuma publicação.

Na sua participação, você realizará atividades de escrita presentes no livro didático e atividade de interpretação de texto da professora. Essas atividades serão realizadas em sala de aula, no horário normal.

Você não terá nenhum ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos consistem o fato de sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo durante a realização da coleta de dados porque você realizará atividades específicas para a pesquisa e suas produções serão analisadas. Caso sejam identificados os riscos acima descritos, você terá o direito de desistir da participação da pesquisa, e será dada a você assistência imediata e integral com apoio pedagógico oferecido pela própria instituição para sanar quaisquer danos. Os benefícios, nesta pesquisa, possibilitam identificar as dificuldades dos alunos na compreensão das preposições. E se comprovados danos ou gastos originários desta pesquisa, os pesquisadores garantem o ressarcimento e indenização.

Mesmo o seu representante legal tendo consentido a sua participação na pesquisa, você só participa da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

A referida Pesquisa é de responsabilidade da Mestranda Géssica Ferreira Carvalho Pessoa, que está cursando o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia ou esclarecimentos éticos, você pode dirigir-se ao Comitê de Ética (CEP) da UESPI, à Rua Olavo Bilac, 2335, Centro/Sul (CCS-UESPI), CEP 64001-280 - Teresina-PI ou ligar para (86) 3221 4749/ 3221 6658.

Altos (PI), _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante de Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE

PROJETO: A semântica das preposições no 7º ano do Ensino Fundamental: a mudança de significado causada pela ausência/presença de determinante em sintagmas preposicionados

ORIENTADORA: Nize Paraguassu Martins

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Géssica Ferreira Carvalho Pessoa

ENDEREÇO: Rua São Francisco, nº 1231 Bairro: Tranqueira - Cidade: Altos-PI

TELEFONE: (86) 99418-3291 E-MAIL: gessicaeduc@hotmail.com

O(A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa **“A semântica das preposições no 7º ano do Ensino Fundamental: a mudança de significado causada pela ausência/presença de determinante em sintagmas preposicionados”**. Nesta pesquisa temos como objetivo geral investigar a compreensão acerca do uso das preposições por alunos do 7º ano do ensino fundamental. Este estudo contribuirá para se perceber por que os estudantes apresentam dificuldades no uso das preposições. Será um estudo necessário, principalmente, porque tem a intenção de apresentar uma nova forma de estudar a preposição e assim melhorar o desempenho na escrita dos alunos.

O menor sob sua responsabilidade realizará atividades de escrita presentes no livro didático e de interpretação de textos da professora. Essas atividades serão realizadas em sala de aula, no horário normal.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento.

Rubricas: _____

A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado durante a pesquisa e em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo durante a realização da coleta de dados porque o(a) aluno(a) realizará atividades específicas para a pesquisa e suas produções serão analisadas. Caso sejam identificados os riscos acima descritos, o menor terá o direito de desistir da participação da pesquisa, e será dada a assistência imediata e integral com apoio pedagógico oferecido pela própria instituição para sanar quaisquer danos. Os benefícios, nesta pesquisa, possibilitam identificar as dificuldades dos alunos na compreensão das preposições. E se comprovados danos ou gastos originários desta pesquisa, os pesquisadores garantem o ressarcimento e indenização.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

A referida pesquisa é de responsabilidade da Mestranda Gêssica Ferreira Carvalho Pessoa, que está cursando o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí. Terá o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, um colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A função do CEP está baseada nas diretrizes éticas brasileiras (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e complementares), segundo a qual toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia ou esclarecimentos éticos, você pode dirigir-se ao Comitê de Ética (CEP) da UESPI, à Rua Olavo Bilac,

2335, Centro/Sul (CCS -UESPI), CEP 64001-280 - Teresina-PI ou ligar para (86) 3221 4749/ 3221 6658.

Altos- PI _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) responsável legal

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C- ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Unidade Escolar _____

Aluno(a) _____ data _____

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO**Questão 01 – Identifique as preposições nas orações circulando-as:**

- a) As associações de bairro discutiram, em conjunto, sobre a instalação de novos postos de saúde.
- b) Desde sua volta não fiz nada.
- c) De repente senti-me perante um juiz, tantas eram as interrogações.
- d) Nada fiz por ele.

Questão 02-Preencha as lacunas com as contrações ou combinações indicadas entre parênteses.

- a) Tua mãe não vai gostar _____. (de + isso)
- b) Costumava oferecer flores _____ sua namorada. (a + a)
- c) Você já foi _____ parque? (a + aquele)
- d) Há muitas surpresas _____ caminhos da vida. (per + os)

Questão 03- Preencha os espaços com a preposição correta e marque a alternativa que apresenta as respostas respectivamente.

- 1) Novos abalos de terra fizeram sentir-se _____ Japão.
- 2) Os policiais agiram _____ violência.
- 3) João e Maria vivem discutindo _____ si.
- 4) Estudo nesta escola _____ o ano passado.
- 5) Luto _____ uma cidade melhor.

- a) no, desde, a, com, de.
 - b) perante, desde, por, com, de.
 - c) por, desde, por, com, por.
 - d) no, com, entre, desde, por.
-

Questão 04 - Complete adequadamente com preposições os ditados populares a seguir.

- a) Água mole _____ pedra dura tanto bate até que fura.
- b) _____ grão _____ grão a galinha enche o papo.
- c) _____ terra _____ cego, quem tem um olho é rei.
- d) Faça o bem _____ olhar a quem.

Questão 05- Complete o texto a seguir com a preposição adequada á regência exigida pelos verbos e pelos nomes, conforme a variedade padrão da língua.

A maioria das vacinas é feita _____ os vírus e as bactérias que causam doenças. Primeiro eles são enfraquecidos _____ laboratórios e depois diluídos _____ substâncias químicas. As vacinas fazem _____ que o corpo aprenda _____ se defender criando anticorpos. Células especializadas _____ proteger o organismo _____ doenças. Assim, se depois _____ vacinado você tiver contato _____ vírus ou bactéria, os anticorpos entrarão _____ ação _____ defendê-lo.

(<https://brainly.com.br/tarefa/637099>)

Leia as sentenças e , em seguida responda o que entendeu de cada afirmação nas questões 6 e 7.

Questão 06- “Maria foi à festa **sem namorado.**” **Você entende que:**

- () Maria não tem namorado, por isso foi sem namorado para a festa.
- () Maria tem namorado, mas não o levou para a festa.
- () Maria tem namorado e o levou para a festa..

Questão 07- “Maria foi à festa **sem o namorado.**” **Você entende que:**

- () Maria não tem namorado, por isso foi sem namorado para a festa.
 - () Maria tem namorado, mas não o levou para a festa.
 - () Maria tem namorado e o levou para a festa.
-

Questão 08 - Leia as situações a seguir e responda o que se pede:



Situação 01

“José saiu do carro e foi em direção ao prédio onde trabalha. Ao iniciar seus afazeres, lembra que havia esquecido um documento importante em casa. Levanta-se rapidamente e se dirige ao estacionamento e saiu de carro em alta velocidade. Logo em seguida é parado por um guarda de trânsito que o multa e orienta-o sobre velocidade no trânsito, ele se desculpa e segue viagem”

- a) Explique o significado da expressão “saiu do carro”, conforme aparece na linha 1 do texto.

- b) Agora explique o significado da expressão “saiu de carro”, conforme aparece na linha 3 do texto.



Situação 02

“Lane acordou cedo e saiu de casa. Caminhando em direção à sua parada de ônibus encontrou com o amigo e eles começaram a conversar. Lane e seu amigo falavam sobre as figurinhas que ambos estavam colecionando. Alguns minutos depois, Lane se despediu do amigo quando chegou o ônibus. Sentada no banco do ônibus, Lane viu um cartaz com várias informações sobre figurinhas e se interessou, anotou o número para o contato que constava no anúncio”

a) Explique o significado da expressão “sobre as figurinhas”, conforme aparece na linha 2 do texto

b) Agora explique o significado da expressão “sobre figurinhas”, conforme aparece na linha 4 do texto.
