

## **A PREPOSIÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÕES DA SINTAXE GERATIVA NO ENSINO DE CLASSE DE PALAVRAS**

Giovanna Santos PEREIRA  
Orientador: Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto

**RESUMO:** Este trabalho discute as contribuições epistemo-metodológicas da Sintaxe Gerativa para um tratamento científico de preposições no Ensino Médio, tendo como objeto de estudo os conceitos e critérios de reconhecimento dessa classe de palavras em gramáticas tradicionais e manuais de linguística teórica. No plano metodológico, foi observado se os três principais critérios utilizados na classificação das palavras em classes (semânticos, morfológicos e sintáticos) foram assumidos por esses materiais, os quais comumente classificam-nas apenas por critérios morfossemânticos. Por fim, foram propostas intervenções pedagógicas complementares à dos livros didáticos, considerando o conhecimento internalizado dos estudantes sobre sua língua, a fim de que eles se vejam como usuários da língua, não meros aprendizes e, assim, conquistem protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** sintaxe gerativa, ensino de gramática, classe de palavras, preposição.

### **APRESENTAÇÃO**

Este artigo apresenta os resultados parciais obtidos até o momento pelo projeto de pesquisa de Iniciação Científica da autora, realizada mediante apoio do CNPq (PIBIC/Unicamp). A proposta deste trabalho dialogou com um conjunto de reflexões sobre as práticas de análise linguística (GERALDI, 1984) na educação básica, pois busca trazer o olhar de diferentes teorias linguísticas ou, especificamente, teorias gramaticais para repensar o lugar da análise gramatical nas aulas de língua portuguesa da educação básica. Recentemente, alguns linguistas das mais diversas orientações teóricas têm proposto uma revisão da maneira como a prática de análise gramatical deve ser realizada em sala de aula, com a sugestão de que o ensino de gramática considere princípios científico-metodológicos de suas respectivas áreas. Afinal, a linguística ajudou a repensar e reformular, nos últimos anos, questões relacionadas à alfabetização, à produção de textos e à leitura.

Assim, grandes linguistas estiveram à frente de projetos pedagógicos que contribuíram para criar referências e dar direito a voz para a linguística na orientação do ensino de língua materna. Nesse sentido, nos alinhamos ao trabalho de linguistas (cf., dentre tantos outros, GERALDI (1984), KATO (1986), ILARI; POSSENTI (1989), POSSENTI (1996), PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN (2016), PILATI (2017), TESCARI NETO (2017, 2018)) que refletiram sobre qual gramática ensinar, sobre o que ensinar e com quais objetivos fazê-lo. Ao introduzirem tanto a epistemologia quanto princípios metodológicos de teorias gramaticais às intervenções didático-pedagógicas, esses trabalhos trouxeram contribuições fundamentais para não apenas o trabalho com o ensino de língua materna em sala de aula, mas também para repaginar a formação e atualização dos professores de língua portuguesa.

Ao versar sobre as práticas de linguagem contemporâneas, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) considera a escola responsável por contemplar de forma crítica tais usos e produções. Dentro dessas práticas, que permitem aos estudantes a ampliação de suas capacidades de uso da língua, o eixo da AL engloba procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação dos mecanismos linguísticos que operam em todos os campos/esferas de atuação dos textos (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2007). Assim, ao tratar do conjunto de práticas de linguagem a serem desenvolvidas, é reconhecida, pela base, a importância do tópico “classe de palavras” (CIPs) como objeto de conhecimento gramatical da “morfossintaxe”:

Morfossintaxe:

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). [...] Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.) (BRASIL, 2017: 81).

Essa citação do documento oficial dialoga com as tendências já estabelecidas no ensino de língua materna. Para averiguar a natureza do ensino da gramática nas escolas, Neves (1990) realizou pesquisa junto a 170 professores de Língua Portuguesa da Educação Básica (Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio), no estado de São Paulo. A pesquisa constatou os tipos de exercícios mais solicitados pelos docentes em sala de aula: dentre 40 tópicos gramaticais, 39,71% dos exercícios envolveram o reconhecimento e subclassificação das CIPs. Desse modo, as CIPs figuravam como área autônoma enquanto principal conteúdo ensinado no programa de língua portuguesa.

Em virtude dessa demanda gerada pelo contexto de sala de aula e também pelos postulados dos documentos oficiais (BRASIL, 2017), nosso objetivo, então, é refletir sobre as contribuições de teorias gramaticais tanto na formação do professor de língua portuguesa, quanto nas possibilidades de atuação docente no ensino de língua materna. Nessa trajetória, recorreremos à epistemologia e metodologia da Gramática Gerativa para incentivar o desenvolvimento das habilidades de construção de modelos científicos, por meio de formulação, verificação e refutação de hipóteses ao longo do estudo de um fenômeno natural: as línguas naturais. Para isso, serão analisados conceitos e critérios de reconhecimento da CIP preposição em gramáticas tradicionais e manuais de linguística teórica, para propor uma metodologia complementar no trabalho em sala de aula. Temos como base a epistemologia da Gramática Gerativa e, mais especificamente, tentamos apontar como a referida teoria gramatical tem relevância não apenas no reconhecimento das unidades da língua materna (nesse caso, das CIPs), bem como a importância da sua *démarche* própria para um trabalho complementar ao do Livro Didático, sem jamais excluí-lo da sala de aula.

O artigo se organiza da seguinte maneira: a seção 1 introduz a situação-problema com a qual nos deparamos e que motivou nossa pesquisa; na seção 2, discutimos brevemente o aporte teórico e metodológico que nos orienta; a seção 3 oferece um quadro sinótico das principais definições de CIP em gramáticas normativas e manuais teóricos de linguística; a seção 4, por fim, traz considerações finais, seguidas da sugestão de intervenção didático-pedagógica à luz da Gramática Gerativa.

## 1. PONTO DE PARTIDA: A SITUAÇÃO-PROBLEMA

Para este trabalho, em específico, elencamos as preposições como objeto de estudo, com a intenção de voltar nosso olhar ao ensino dessa CIP na Educação Básica. Partimos da constatação de alguns linguistas de que gramáticas normativas – que formam a base do ensino de gramática na escola ao serem incorporadas aos materiais didáticos – apresentariam inconsistências teóricas, especialmente para a escolha de critérios que organizam as classificações e subclassificações (cf. Neves, 1990, 2003; Mendonça, 2007; Pinilla, 2011), o que resultaria em uma abordagem fragmentada e pouco coerente do conhecimento linguístico. Sendo assim, há um consenso entre os estudiosos de que as definições de CIPs em livros didáticos (LDs) careçam de revisão (cf., dentre outros, TESCARI NETO; PERIGRINO, 2018), sobretudo no que diz respeito aos conceitos adotados.

Segundo Câmara Jr. (1970) e Donati (2008), para a classificação dos vocábulos em classes, a tradição dos estudos gramaticais, desde os clássicos, apoia-se em três critérios principais:

- I. Critérios semânticos: levam em conta informações puramente substantivas do léxico, i.e., fazem referência ao universo biossocial que se incorpora na língua; assim, segundo os gramáticos, os substantivos “nomeiam os seres”; os verbos indicam “ação, estado, processo”;
- II. Critérios morfológicos: baseiam-se em propriedades puramente formais dos vocábulos; assim, os nomes e os adjetivos são variáveis, i.e., são suscetíveis de flexão em gênero e número; advérbios, não;
- III. Critérios funcionais: levam em conta a função que o vocábulo desempenha na sentença; assim, substantivos não podem ocupar a posição sintática dos verbos e vice-versa.

Para Pinilla (2011), entre os autores de gramáticas e de LDs, há a concordância de que é importante considerar as palavras nesses diferentes critérios. Entretanto, muitas vezes, a definição de cada classe em específico não considera igualmente os mesmos aspectos, o que resulta no favorecimento ora de um, ora de outro critério. A autora discute que, na maioria dos casos, prioriza-se apenas o tratamento semântico ou morfológico dos vocábulos, raramente ampliado para o critério funcional (ou sintático) das CIPs. Neste mesmo contexto, vale ressaltar as considerações de Perini (1995) sobre a necessidade de uma relativa homogeneidade no trabalho com os critérios que categorizam as classes. Ainda que os conjuntos de palavras sejam determinados com base na similaridade do comportamento formal (critério morfológico), por exemplo, é fundamental observar a função (critério funcional) que eles desempenham para, então, poder estabelecer suas características semânticas e morfológicas.

De acordo com pesquisa de Neves (1990), mais de 60% dos professores de Educação Básica entrevistados apontaram suas próprias aulas de gramática como “expositivas”. As atividades de ensino de gramática, segundo eles, seriam realizadas sem o desenvolvimento de outras atividades de reflexão. Tendo em vista, então, desdobramentos de pesquisas de linguistas das mais diversas orientações teóricas (cf. CASTILHO (1998), MENDONÇA (2007), PILATI ET AL. (2011), BASSO; PIRES DE OLIVEIRA (2012), os artigos reunidos em Vieira e Brandão (2011) e Martins (2013), dentre outros), este trabalho se justifica pelo fato de, ao assumir a epistemologia da Gramática Gerativa, propor, como objetivo geral, o

tratamento do ensino de preposições partindo da metodologia de análise da Teoria Gerativa, didatizada no espírito de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Tescari Neto (2017, 2018) e Tescari Neto e Perigrino (2018). Assim, propomos uma continuidade da linha de trabalho dessa onda de linguistas que, reivindicando o lugar da reflexão gramatical na língua materna, têm dado luz ao local que a Teoria Gerativa pode ocupar nas aulas de língua portuguesa. Segundo os estudiosos citados, deveria ser incentivado um ensino reflexivo e científico da língua, e não apenas expositivo. Isso faria com que os estudantes se tornassem protagonistas de seu próprio aprendizado (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016), ao mesmo tempo em que os docentes se transformam em pesquisadores de sua prática (BORTONI-RICARDO, 2008).

## 2. COMO A SINTAXE GERATIVA PODE ENTRAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Ao nos alinharmos à abordagem da Teoria Gerativa, partimos do pressuposto de que, como herança biológica da espécie humana, fomos dotados de um dispositivo conhecido como *Faculdade da linguagem*, um componente inato da mente/cérebro que dá origem ao conhecimento da língua quando confrontada com a experiência linguística, que converte a experiência num sistema de conhecimento. Esse componente é responsável por armazenar um estado inicial da linguagem, que concentraria os princípios gramaticais, bem como um conjunto de regras e restrições denominado *Gramática Universal*. É ele que permite ao indivíduo, quando exposto aos dados de uma ou mais línguas naturais na infância, a sua aquisição. Diante disso, é fundamental que o professor de língua materna tenha a consciência de que o aluno já traz para a escola uma gramática internalizada, a língua-I (cf. Chomsky, 1957, 1986), e que ela não necessariamente corresponde à língua ensinada nas aulas de língua portuguesa. Por isso, também é igualmente importante que o docente tenha claro quais as gramáticas que serão trazidas para sua sala de aula, para que possa descrever as estruturas que permitem a criação de novas sentenças e os efeitos de sentido que surgem com elas. Dessa maneira, o professor de língua materna poderá desenvolver um trabalho reflexivo para discutir as razões das classificações propostas para, inclusive, chegar à conclusão de que, muitas vezes, essas classificações disponíveis não dão conta de todas as estruturas que a Gramática Universal é capaz de disponibilizar.

Especificamente, para propor a intervenção didático-pedagógica, assumimos o conceito de língua como processo mental que é parte do sistema cognitivo do homem. Com isso, o objetivo é que o aluno seja capaz de desenvolver hipóteses que busquem explicar a organização estrutural da língua ou até mesmo de suas gramáticas particulares. Além disso, nos debruçaremos sobre uma das contribuições da Gramática Gerativa à linguística: o método negativo proposto por Chomsky (cf. CHOMSKY, 1957, 1986; PIRES DE OLIVEIRA, 2010; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Nesse método de verificação empírica, utiliza-se o julgamento de gramaticalidade do falante, isto é, sua intuição sobre fatos gramaticais, i. e., se há violação da ordem sintática de uma língua natural, de modo que os falantes não a produzam naturalmente.

Ao desconsiderarmos a visão de alunos como “tábulas rasas”, adotamos o conceito de gramática como algo interno ao indivíduo (a Gramática Universal) e dotado de propriedades que explicam a característica criativa das línguas naturais. A escola, então, não ensina “gramática” ao aluno, pois ele já chega com uma gramática adquirida (LOBATO, 2015). Entretanto, é importante apontar que, dentro de nossa perspectiva, a Gramática Tradicional não é uma abordagem excluída, pois diversas abordagens são válidas, já que os interesses dela e da Gramática Gerativa são complementares. Esta traz perguntas sobre o sistema linguístico, enquanto aquela traz normas que não necessariamente darão conta de explicar todos os fenômenos da língua; e é justamente fundamental que os alunos tenham a noção desse panorama, até como forma de empoderamento através de uma tomada de consciência explícita da forma/estrutura daquilo que eles enunciam e do conhecimento implícito da língua de que são falantes nativos (cf. TESCARI NETO, 2017). Com o ferramental que a Teoria Gerativa oferece, eles poderão descrever a produção dos enunciados concomitantemente ao aprendizado das normas que o currículo escolar prescreve.

Sendo assim, conforme orienta Pilati (2017), temos três princípios que guiam a metodologia para a intervenção didático-pedagógica a ser sugerida:

- I. Considerar o conhecimento prévio do aluno;
- II. Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados (i.e., aprender a identificar padrões e firmar uma base sólida de conhecimento factual pela valorização da reflexão);
- III. Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (para despertar a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais, somada à identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão).

No contexto dos estudos de CIPs, a consciência sobre a estrutura sintática é fundamental. Perini (1985) considera a classificação dos vocábulos um caso particular da classificação das formas sintáticas, o que levaria a importantes generalizações sobre a estrutura da língua. Para Mateus et al. (2003), por exemplo, as CIPs, ou “classes morfossintáticas”, correspondem à categoria sintática nuclear. No caso das preposições, essas unidades selecionam complementos e a elas estão associados valores semânticos. Nota-se, portanto, que os critérios distribucionais ou sintáticos utilizados para categorizar uma CIP empregam julgamentos de gramaticalidade que levam em conta a posição que a CIP ocupa na sentença. Por isso, propomos levar esse ferramental teórico-metodológico – promovido pela epistemologia gerativa – para o tratamento das preposições na Educação Básica, com as revisões didáticas necessárias.

Conforme defende Ilari (2009), a linguística em sala de aula tem trabalhado para valorizar os usos reais da língua, assim como de tomar a língua falada pelos educandos como um ponto de partida para o aprendizado das regras da norma escrita padrão. Por isso, reivindicamos o lugar da reflexão gramatical na língua materna; ao pautar o ensino de língua portuguesa em metodologias científicas, pode-se trazer contributos a uma aprendizagem autônoma e científica dos educandos. A escolha da Teoria Gerativa para (re)pensar o lugar que a análise gramatical ocupa tanto na formação do professor de Língua Portuguesa, quanto nas possibilidades de atuação docente no ensino de língua materna na Educação Básica se justifica, nesse contexto, não só em termos epistemológicos – os estudantes, falantes nativos do português do Brasil, já têm um conhecimento tácito sobre as regras que estão na base dos usos das preposições – como também em termos metodológicos: a Gramática Gerativa está comemorando sessenta e cinco anos, com trabalhos que trouxeram contribuições essenciais a uma compreensão cada vez mais ampla das regras e princípios que estão na base da Gramática Universal. Essas conquistas se devem ao formalismo metodológico<sup>1</sup> (PIRES DE OLIVEIRA, 2010) da teoria; se, de fato, é inegável o contributo metodológico da Gramática Gerativa à teoria gramatical (cf. nota 1), recorrer à metodologia dessa abordagem teórica no ensino de gramática na escola é extremamente oportuno.

Assim, buscamos contribuir para a reflexão da prática de análise linguística na medida em que – ao valer-se da epistemologia e metodologia de uma consolidada teoria gramatical – propomos um conjunto de atividades que poderão, futuramente, ser desenvolvidas por professores do Ensino Médio, como complementares às atividades do Livro Didático.

### 3. CONCEITOS E CRITÉRIOS DE RECONHECIMENTO DA CIP PREPOSIÇÃO

Para propormos a intervenção didático-pedagógica à luz da Teoria Gerativa, analisamos, em gramáticas tradicionais e manuais de linguística teórica, os conceitos e critérios de reconhecimento da CIP preposição. Buscamos, nesses materiais, se havia uma relativa homogeneidade no trabalho com os critérios que categorizam as classes. Afinal, nos apoiamos na noção de que, ainda que os conjuntos de palavras sejam determinados com base na similaridade do comportamento formal (critério morfológico), por exemplo, é essencial observar a função (critério funcional ou sintático) que eles desempenham para, posteriormente, estabelecer suas características semânticas e morfológicas.

A trajetória deste estudo, até o presente momento<sup>2</sup>, resultou no levantamento sintetizado a seguir:

---

<sup>1</sup> Opinião bastante próxima à de Pires de Oliveira tem o linguista Eduardo Guimarães. Em programa transmitido pela UnivespTV – o ‘Cientistas do Brasil’ –, em conversa com os linguistas José Luiz Fiorin e Esmeralda Negrão, Eduardo Guimarães chega a argumentar que o “sucesso” da Gramática Gerativa nos estudos linguísticos se deve, sobretudo, à formalização da teoria (cf. <https://www.youtube.com/watch?v=h0hlZMIIEws>).

<sup>2</sup> O projeto de pesquisa de Iniciação Científica que motivou este artigo ainda tem como objetivo mapear os critérios e conceitos de reconhecimento da classe preposição em três Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio. Assim, busca-se realizar um breve diagnóstico da maneira como essa classe gramatical tem sido abordada no ensino básico.

Autor	Critérios para o conceito da CIP preposição
Azeredo, 2004: 143-145.	Para o autor, a preposição faz parte do grupo das “classes invariáveis”, que compreende o advérbio, a preposição, as conjunções subordinativa e coordenativa e a interjeição ( <b>paradigmas morfológicos</b> ). Para ele, essas classes não se distinguiriam no campo da morfologia, por isso também são descritas segundo seu funcionamento como unidade do discurso e como constituintes dos sintagmas e orações. A preposição é proposta como “palavra invariável que precede uma unidade nominal - substantivo, pronomes substantivo, infinitivo -, convertendo-a em constituinte de uma unidade maior”. Além disso, ela é colocada como “sempre apta a originar construções ou locuções de caráter adjetivo ou adverbial”, e por isso a preposição seria “sobretudo, do ponto de vista sintático, um transpositor (quando originam sintagmas preposicionais que ocupam o mesmo lugar dos sintagmas adjetivais, <i>leite sem gordura/leite magro, noite de lua/noite enluarada</i> ; e dos sintagmas adverbiais <i>moravam nesta casa/moravam aqui, acordavam ao meio-dia/acordavam tarde</i> )” ( <b>paradigma sintático</b> ). Por fim, tanto quanto as demais espécies de conectivos, o autor aponta que as preposições também contribuem para o significado das construções de que participam. Elas podem acrescentar à unidade que se segue um significado à construção, como nos exemplos seguintes: <i>Viajou sem destino; viajou com a família; viajou para o Norte; viajou pelo litoral</i> ( <b>paradigma semântico</b> ).
Barbosa, 1822: 310-331.	“Preposição he huma parte conjunctiva da oração, que posta entre duas palavras indica a relação de complemento, que a segunda tem para a primeira. Assim nestas expressões: Venho do Porto, passo por Coimbra, e vou para Lisboa; as tres preposições de, por, e para, postas entre os verbos adjectivos Venho, Passo, e Vou, e os nomes Porto, Coimbra, e Lisboa, mostram a relação de complementos, em que estes estão para aquelles. A preposição porém não indica senão huma unica idea, e esta geral e simplicissima, qual he a relação de complemento, em que hum objecto está para com outro; a qual relação he huma mero aspecto” ( <b>paradigma sintático</b> ). “Toda preposição sempre he huma palavra indeclinavel e invariavel, simples e não composta, primitiva e não derivada” ( <b>paradigma morfológico</b> ). “Todas as preposições se podem reduzir a duas classes geraes segundo as duas relações geraes, que os objectos podem ter huns com outros, ou de Estado e Existencia, ou de Acção e Movimento. Ambas estas relações são locaes em sua origem. A primeira diz respeito ao lugar, onde alguma couza está ou existe. A segunda diz respeito aos lugares, Donde alguma couza vem” ( <b>paradigma semântico</b> ).
Bechara, 2009: 296.	Segundo o autor, “chama-se preposição a uma unidade linguística desprovida de independência – isto é, não aparece sozinha no discurso – e, em geral, átona ( <b>paradigma morfológico</b> ), que se junta a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar as relações gramaticais que elas desempenham no discurso, seja em grupos unitários nominais ou nas orações ( <b>paradigma sintático</b> ). Não exerce nenhum outro papel que não seja ser índice da função gramatical de termo que ela introduz”.
Câmara Jr., 1970: 77.	O autor classifica as preposições de acordo com a seguinte lógica: “A conexão pode fazer de um termo o determinante do outro, à maneira de um adjetivo, quando entre dois substantivos, mas sem o fenômeno da concordância: flor do campo. É o papel dos conectivos subordinativos. [...] Em português, os conectivos subordinativos se dividem em preposições e conjunções. As preposições subordinam um vocábulo a outro, flor do campo, falei de flores. As conjunções subordinam sentenças. Em outros termos: entre duas sentenças, transforma uma em determinante da outra” ( <b>paradigma sintático</b> ). “Os conectivos são em princípio morfemas gramaticais. Pertencem ao mecanismo da língua sem pressupor em si mesmos qualquer elemento do universo biossocial” ( <b>paradigma morfossemântico</b> ).

Cunha e Cintra, 2017: 569.	De acordo com os autores, as preposições seriam “as palavras invariáveis” ( <b>paradigma morfológico</b> ) que “relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente)” ( <b>paradigma sintático</b> ). Além disso, elas se classificam de acordo com sua forma ( <b>paradigma morfológico</b> ): “podem ser simples, quando expressas por só um vocábulo; compostas, quando constituídas de dois ou mais vocábulos”, e pela sua significação ( <b>paradigma semântico</b> ): “relação que se estabelece entre palavras ligadas por intermédio de preposição pode implicar movimento ou não movimento; melhor dizendo: pode exprimir um movimento ou uma situação daí resultante. Tanto o movimento como a situação (falta de movimento na relação estabelecida) podem ser considerados com referência ao espaço, ao tempo e à noção”.
Rocha Lima, 1998: 354-356.	Para o autor, preposições são “palavras que subordinam um termo da frase a outro – o que vale dizer que tornam o segundo dependente do primeiro”. Logo, seria “ofício das preposições subordinar um elemento da frase a outro, apresentando o segundo como complemento do primeiro: livro de versos, rosa sem espinhos, digno de memória, cheio de graça, casa para repouso, estar no campo. A palavra que serve de núcleo à construção, aquela cujo sentido vai ser restringido pelo complemento, chama-se antecedente; recebe o nome de consequente a que se segue à preposição” ( <b>paradigma sintático</b> ). Além disso, para ele, essa CIP se divide em duas classes: fortes e fracas. “As primeiras (contra, entre, sobre) guardam certa significação em si mesmas; as outras (a, com, de) não têm sentido nenhum, expressando tão-somente, em estado potencial e de forma indeterminada, um sentimento de relação.” Ele também cita uma classificação das relações fundamentais que as preposições podem denotar em cinco classes: de lugar, de tempo, de modo, de instrumento, de causa e fim ( <b>paradigma semântico</b> ).

**Quadro 1:** Quadro sinótico dos conceitos e critérios para a CIP preposição.

Conforme observado anteriormente, grande parte das definições da CIP preposição envolveram os critérios defendidos por Câmara Jr. (1970) e Donati (2008) para o reconhecimento da CIP. Contudo, notam-se divergências entre as diferentes postulações, que poderiam ser mais bem exploradas em um contexto de sala de aula.

Além disso, percebemos também que nem todas as conceituações são esclarecedoras o suficiente para o trabalho com a referida CIP no ensino de língua materna na Educação Básica. É nesse contexto que reforçamos a necessidade da mediação do professor, enquanto pesquisador, para o trabalho conjunto com seus alunos; é essencial que haja a transposição desses conhecimentos para a prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa. A proposição de atividades complementares ao Livro Didático surge para contribuir com a disseminação dessa prática em sala de aula.

#### 4. AS INTERVENÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Nesta seção, finalmente apresentamos algumas atividades práticas elaboradas até o momento, a partir do modelo de abordagem comentados anteriormente neste trabalho (cf. seções 1 e 2). Aqui, o que trazemos enquanto proposta pedagógica complementar consiste no diferencial da forma como os conceitos das CIPs são apresentados, ou seja, objetivamos a mudança nos pressupostos teóricos que embasam essa metodologia: conhecimentos gramaticais vistos com uma competência inata dos seres humanos; bem como a visão da gramática como um sistema estruturado e hierárquico (PILATI, 2017). Essas atividades mobilizaram conceitos da Teoria Gerativa também com a intenção de fundamentar com maior cientificidade o ensino linguístico dos alunos na educação básica. Ao contestar os esquemas de classificação – por meio de levantamento de hipóteses, testagem e verificação dessas hipóteses –, um programa didático como o que pretendemos desenvolver neste trabalho promove a formação integral do aluno cidadão, crítico e autônomo, conforme postulam os documentos oficiais (BRASIL, 2017).

##### ATIVIDADE 1

**Contexto:** nesta atividade, damos início ao processo de reconhecimento das CIPs. Palavras inexistentes foram utilizadas como estratégia de ensino para que o aluno mobilize seus conhecimentos prévios e faça comparações com as palavras do português. Trabalham-se as habilidades de observar aspectos formais e realizar a análise comparada de “diferentes línguas”, para que o aluno seja capaz de desenvolver hipóteses

que considerem os lugares que as palavras ocupam na oração e as relações que estabelecem com outros termos nas sentenças.

*Imagine-se como um criptógrafo: o profissional responsável por desvendar códigos para ler mensagens secretas e interceptar comunicações. Mesmo sem saber o significado das palavras em destaque, use seu potencial investigativo! Lembre-se que a transcrição de códigos ocorre em passos: em primeiro lugar, tente identificar a que classe gramatical pertenceriam. Não se esqueça de justificar suas escolhas!*

- 1) A professora **copraletou** o aluno que não parava de falar.
- 2) Ontem, viajei **tre** avião.
- 3) Heitor passou suas férias em **Areriroçu**.
- 4) O **pesculotável** prefeito de Piraporinha faleceu ontem à noite.
- 5) Senti que não poderia falar tão **osbivelmente**.
- 6) Meu pai não comprou o **brudique** que eu queria.
- 7) Pedro comprou um carrinho muito **ferrico**, ele nem funciona.
- 8) O menino jogou uma pedra **one** mim.

**Metodologia e objetivos:** sugere-se que a classe seja dividida em grupos, para que os integrantes debatam entre si acerca das possíveis classes gramaticais das palavras destacadas. Depois de chegarem a um veredicto, é interessante que o professor abra a discussão para toda a sala para que cada grupo compartilhe com a turma os resultados a que chegaram. O docente pode tomar nota na lousa das diferentes respostas, realizando a devida mediação para que os grupos expliquem o raciocínio que permitiu chegar àquelas respostas. Ao dar espaço para os alunos elaborarem, explicarem e testarem suas hipóteses, o professor permitirá que eles percebam as várias dimensões das unidades linguísticas. Assim, o objetivo desta atividade é os estudantes identificarem que as palavras possuem uma forma, pertencem a uma classe, relacionam-se de uma maneira específica com os outros termos da oração (i.e. qualificadores; predicadores; complementadores) e também ocupam uma posição específica nas sentenças.

## ATIVIDADE 2

**Contexto:** nesta proposta, o foco está no reconhecimento das preposições a partir de critérios sintáticos. O tratamento dessa classe de palavras se dá mediante remoção desses termos nas orações, para causar um estranhamento proposital nos alunos e testar se a complementação de sentido e o funcionamento da língua é possível com as lacunas encontradas.

*Leia o trecho a seguir de uma reportagem da Revista Galileu.*

### ***Pessoas que leem são mais felizes, aponta pesquisa***

*Um bom livro pode ser um grande amigo \_\_\_ a nossa rotina. E agora uma pesquisa encomendada \_\_\_ Kindle (plataforma \_\_\_ leitura \_\_\_ Amazon) e conduzida \_\_\_ consultoria Kelton Global feita \_\_\_ 13 países, contando \_\_\_ 27.305 participantes, mostra o quanto ler é um hábito essencial. Os resultados obtidos \_\_\_ estudo, a leitura aumenta a felicidade e também pode nos ajudar \_\_\_ nos conectar uns \_\_\_ os outros e melhorar nossos relacionamentos.*

*Adaptado de: <http://tiny.cc/i1s08y>*

- a) Algumas palavras foram removidas do excerto. Isso prejudicou a sua leitura? Por quê?
- b) Qual o papel que essas palavras desempenhavam nas orações alteradas? Explique.
- c) Tente reescrever o trecho substituindo as lacunas pelas palavras que achar mais adequadas.
- d) Reflita: a qual classe gramatical pertenciam as palavras removidas?

**Metodologia e objetivos:** os alunos responderão individualmente essas questões e depois podem discutir coletivamente os resultados obtidos, para comparar as respostas. O objetivo é que eles reflitam sobre a função que as preposições desempenham nas orações a partir de sua *ausência*; essa ação permite que os alunos iniciem a construção da noção de gramaticalidade das sentenças. Afinal, mesmo sem o professor informar, todos sabem que aquelas sentenças estão incompletas e não é possível que ocorram na língua caso pronunciadas daquela forma. Assim, evoca-se o conhecimento internalizado dos estudantes que, em uma primeira leitura, ainda que silenciosa, muito provavelmente completarão as lacunas com as preposições

adequadas, em consonância com a gramática que trazem consigo para a sala de aula. Após o professor explicitar essa reflexão, objetivamos que o estudante se aproprie dos conhecimentos internalizados ao torná-los explícitos e, então, perceba-se como *usuário* de sua língua e não mero *aprendiz* desta.

### ATIVIDADE 3

**Contexto:** nesta atividade, há a proposição de um pequeno excerto de uma matéria sobre a escrita. Ela abre a possibilidade de que o professor, caso queira, possa trabalhar, em um primeiro momento, a escrita criativa de um gênero literário. Em seguida, como desdobramento dessas aulas de produção textual, torna-se possível articular o trabalho com a CIP preposição em específico, principalmente para refletir sobre as construções de sentidos nos textos criadas a partir dos mecanismos que a língua oferece.

*Leia o trecho da reportagem a seguir.*

#### ***Cris Lisbôa, quando a força das palavras é motor da criatividade***

*A primeira paulada é a que mata a cobra. E, sim, a primeira frase de um texto precisa ser de impacto. Porém, não encontrar “a” frase é uma desculpa para nunca começar - afinal, escrever é uma coisa, e editar é outra. Quem ensina tudo isso é Cris Lisbôa, jornalista, escritora e professora. Autora de 6 livros, ela criou a “Go Writers”, uma escola de escrita criativa. Cris lê e escreve desde os 4 anos, e nunca pensou em ser outra coisa - fora coelhinha da Playboy, ela conta aos risos. “Não lembro da vida sem saber escrever”, lembra. [...] Escrever sobre histórias de bullying significa “escrever com o que as pessoas te disseram”. Com quase 30, Cris fundou a Go Writers, escola itinerante de escrita criativa. “Vivemos em uma sociedade que julga muito. Por isso as pessoas têm medo de escrever, de botar seus projetos na rua, porque estão sempre se comparando com o entorno”. Mais do que conectar palavras de forma harmoniosa e concatenada, é isso que Cris prega em suas aulas: a gente não precisa caber em uma caixinha.*

*Adaptado de: <https://bit.ly/2A9LgXp>*

1) De olho na língua: atente-se para as sentenças em destaque.

- (I) Cris lê e escreve **desde** os 4 anos. / Cris lê e escreve os 4 anos.
- (II) Ela conta **aos** risos. / Ela conta os risos.
- (III) Escrever **com** o que te disseram. / Escrever o que te disseram.

a) A retirada dos termos em destaque prejudicou sua leitura das frases?

b) Qual o papel que os termos em destaque desempenhavam nas sentenças?

c) Reflita: o sentido das frases se manteve o mesmo após a modificação? Justifique sua resposta.

**Metodologia e objetivos:** os alunos responderão individualmente essas questões e depois podem discutir coletivamente os resultados obtidos, para comparar as respostas. Objetiva-se que eles vejam as preposições como contribuintes para estabelecer noções semânticas nas sentenças – não meros conectores, como comumente é definida essa CIP em muitos materiais didáticos. Sugere-se que os alunos possam utilizar as próprias produções textuais para buscar pelas preposições e refletir de que maneira elas foram responsáveis para construir os sentidos dos textos redigidos. O professor pode selecionar alguns exemplos para trabalhar em lousa e testar se, alterando a preposição observada, o sentido das sentenças permanece o mesmo e se essas alterações afetam o funcionamento dos textos.

### REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J. C. (2004). Fundamentos de gramática do português. 3. ed. Jorge Zahar, RJ.
- BARBOSA, J. S. (1822). Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios de grammatica geral applicados à nossa linguagem. Academia Real das Sciencias, Lisboa.
- BASSO, R.; PIRES DE OLIVEIRA, R. (2012). Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado. Matraca, v. 19, n. 30, p. 13-40.
- BECHARA, E. (2009) Moderna gramática portuguesa. 37. ed. RJ: Nova Fronteira.
- BORTONI-RICARDO, S.M. (2008). O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. Parábola, SP.

- BRASIL. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica. MEC, SEB, Brasília.
- CÂMARA JR., J. M. (1970). Estrutura da língua portuguesa. 34. ed. Ed. Vozes, Petrópolis.
- CASTILHO, A. T. de. (1998). A língua falada no ensino de português. Contexto, SP.
- CHOMSKY, N. (1957). Syntactic structures. Mouton, The Hague.
- CHOMSKY, N. (1986). Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. Praeger, NY.
- CRIS Lisboa, quando a força das palavras é motor da criatividade. Huffpost Brasil, set. 2018. Disponível em: [https://www.huffpostbrasil.com/2018/09/22/quando-a-escrita-encontra-a-criatividade-e-promove-cura-as-licoes-de-cris-lisboa\\_a\\_23538032](https://www.huffpostbrasil.com/2018/09/22/quando-a-escrita-encontra-a-criatividade-e-promove-cura-as-licoes-de-cris-lisboa_a_23538032) Acesso em: jun. 2019.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. (2017). Nova gramática do português contemporâneo. 7. ed. Lexikon, R.
- DONATI, C. (2008). La sintassi: regole e strutture. il Mulino, Bologna.
- GERALDI, J. W. (1984). O texto na sala de aula: leitura & produção. 2. ed. Assoeste, Cascavel.
- ILARI, R.; POSSENTI, S. (1989). Português e ensino de gramática. Projeto Ipê – Língua Portuguesa II. SEE/CENP, SP.
- ILARI, R.; POSSENTI, S. (2009). Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna. Disponível em: [museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-MATERNA.pdf](http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-MATERNA.pdf) Acesso em: jan. 2019.
- KATO, M. A. (1986). No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. Ática, SP.
- LOBATO, L. (2015). Linguística e ensino de línguas. Ed. UnB, Brasília.
- MARTINS, M.A. (2013). (Org.). Gramática e ensino. EDUFRRN, Natal.
- MATEUS, M. H. M.; BRITO, A.M.; DUARTE, I.; FARIA, I.H. (2003). Gramática da língua portuguesa. 3. ed. Editorial Caminho, Lisboa.
- MENDONÇA, M. (2007). “Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo olhar, um outro objeto”. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) Português no Ensino Médio e Formação do Professor. Parábola, SP, p. 199-226.
- NEVES, M. H. M. (2003). Que gramática estudar na escola? Contexto, SP.
- NEVES, M. H. M. (1990). Gramática na escola. Contexto, SP.
- PERINI, M. (1995). Gramática descritiva do português. Ática, SP.
- PERINI, M. (1985). Para uma nova gramática do português. Ática, SP.
- PESSOAS que leem são mais felizes, afirma nova pesquisa. Revista Galileu, jun. 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2019/06/pessoas-que-leem-sao-mais-felizes-afirma-nova-pesquisa.html> Acesso em: jun. 2019.
- PILATI, E. N. S. (2017). Linguística, gramática e aprendizagem ativa. Ed. Pontes, Campinas.
- PILATI, E.; NEVES, R. R.; VICENTE, H. G.; SALLES, H. (2011). “Educação linguística e ensino de gramática na educação básica”. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 395-425, jul./dez., p. 395-425.
- PINILLA, M. A. (2011). “Classe de palavras” In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). Ensino de gramática: descrição e uso. 2. ed. Contexto, SP, p. 169-184.
- PIRES DE OLIVEIRA, R. (2010). “A linguística sem Chomsky e o método negativo”. ReVEL, vol. 8, n. 14, p. 1-19.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. (2016). “Gramáticas: rota alternativa para as aulas de português” In: PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. Gramáticas na escola. Vozes, Petrópolis, p. 21-41.
- POSSENTI, S. (1996). Por que (não) ensinar gramática na escola. Mercado de Letras, Campinas.
- ROCHA LIMA, C. H. (1998). Gramática normativa da língua portuguesa. 36. ed. José Olympio, RJ.

- TESCARI NETO, A. (2017). “Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor”. Working Papers in Linguistics (Online), v.18, p.129-152.
- TESCARI NETO, A. (2018). “Análise linguística na educação básica com ambiguidade”. Nascimento, L.; Souza, T. C. C. Gramática(s) e discurso(s): ensaios críticos. Mercado de Letras, Campinas, p. 173-206.
- TESCARI NETO, A.; PERIGRINO, M. (2018). “O verbo e o substantivo em livros didáticos: contribuições da gramática gerativa às aulas de português”. Revista da Abralín, v.17, n. 1, p. 152-191.
- VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (2011). (Orgs.). Ensino de gramática: descrição e uso. 2. ed. Contexto, SP.