



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Luciere Luiza de Souza

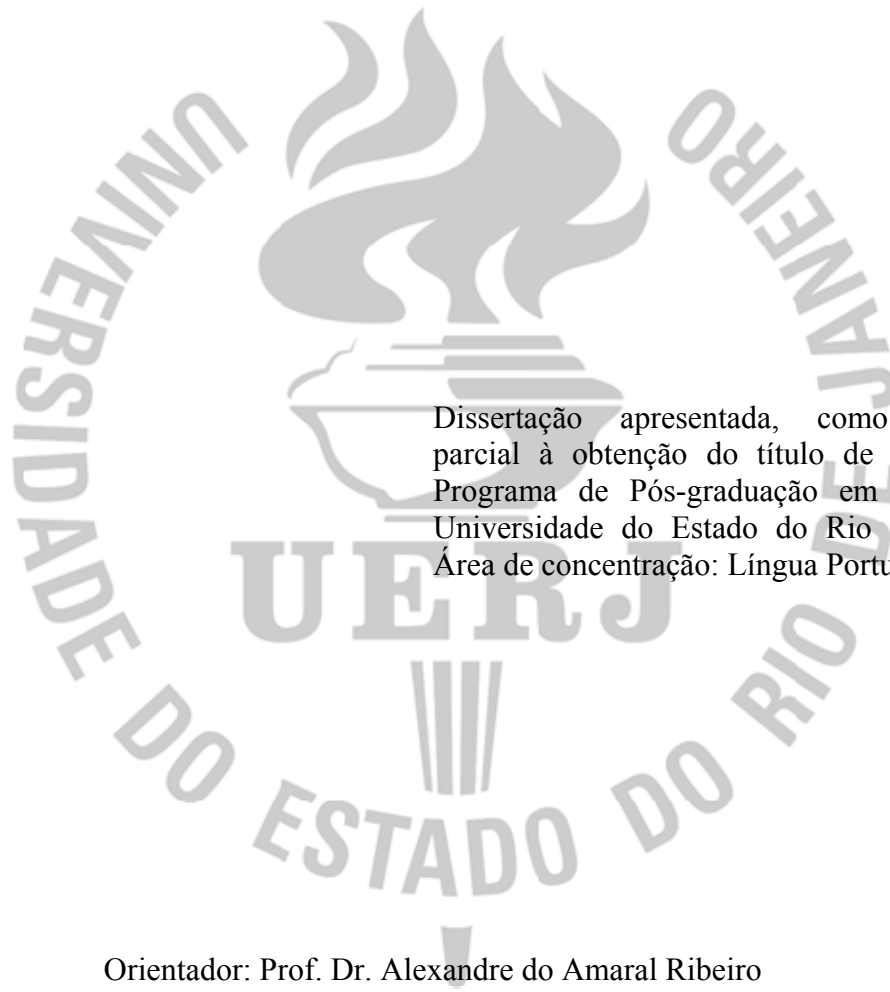
**A preposição *de* no ensino de português como segunda língua para estrangeiros**

Rio de Janeiro

2017

Luciere Luiza de Souza

**A preposição *de* no ensino de português como segunda língua para estrangeiros**



Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Área de concentração: Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S729 Souza, Luciere Luiza de.

A preposição de no ensino de português como segunda língua para estrangeiros / Luciere Luiza de Souza. – 2017.

91 f.: il.

Orientador: Alexandre do Amaral Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa - Preposições – Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino – Teses. 3. Livros didáticos - Avaliação – Teses. I. Ribeiro, Alexandre do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-282

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luciere Luiza de Souza

**A preposição *de* no ensino de português como segunda língua para estrangeiros**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Aprovada em 25 de setembro de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro (Orientador)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosa Marina de Brito Meyer  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Magda Bahia Schlee  
Instituto de Letras - UERJ

Rio de Janeiro

2017

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que com sua infinita bondade e misericórdia me fortaleceu para que eu conseguisse superar as dificuldades e concluísse esse trabalho.

A meu pai querido sempre incansável em me atender em toda e qualquer situação, e a minha mãe por suas preces fervorosas.

Aos meus filhos amados pelo incentivo.

Ao meu orientador por aceitar me orientar.

A minha mais nova velha amiga Márcia da Gama pela atenção a mim dedicada.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação de Letras, especialmente à Ana Célia, ao Roberto e Tiago, sempre solícitos.

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu amado filho Vinicius, parceiro de todas as horas.

## RESUMO

SOUZA, Luciere Luiza de. *A preposição de no ensino de português como segunda língua para estrangeiros*. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A preposição é um dos temas que oferece especial dificuldade aos aprendizes de português como segunda língua devido à natureza polissêmica que muitos de seus elementos possuem, sobretudo os morfologicamente simples. Dentre a classe em questão, a preposição *de* tem sido objeto de muitas pesquisas talvez por ser uma das mais frequentes e de uso mais variado nas línguas românicas. A maneira como essa classe gramatical é apresentada nos livros didáticos pode reforçar sua dificuldade de compreensão, tanto por alunos nativos quanto por alunos de língua estrangeira, uma vez que a abordagem da temática é pautada exclusivamente na gramática normativa. Além disso, existe uma dificuldade perceptível na elaboração e aplicação de materiais didáticos de auxílio e fixação de conteúdo que representem apropriadamente a variedade semântica que as preposições e seus empregos podem ter. Isso faz com que o tratamento dado a estes elementos, em grande parte dos livros de PL2E, pareça inadequado e insuficiente. Com base nessas informações esse trabalho apresenta como proposta de pesquisa analisar o caráter sintático-semântico da preposição *de* no âmbito do ensino de português como língua materna (PLM) e no ensino de português como segunda língua (PL2E), observar se a preposição *de* é contemplada ou não como conteúdo explícito e de que forma esse conteúdo é apresentado nos livros de PLM e PL2E, respectivamente. Como amostra, foram selecionados quatro livros didáticos sendo dois livros de PLM (*Linguagem Nova – 5ª Série* e *Gramática Reflexiva – 7º ano*) e dois de PL2E (*Terra Brasil* e *Muito Prazer*). A motivação da escolha pela análise dos livros didáticos foi a de investigar em que ano de escolaridade e, principalmente, como o conteúdo preposição “de” é apresentado. E, a partir dos dados resultantes dessa análise, buscar identificar possíveis aproximações com as formas de abordagem da preposição “de” em livros de PL2E. Este trabalho elegeu a abordagem descritivo-documental de pesquisa em uma perspectiva qualitativa de análise e tratamento dos dados como a mais adequada ao seu objeto e objetivos propostos. O resultado do trabalho mostra que o tratamento da preposição *de* em livros didáticos de PLM e PL2E é diferente, e que os livros didáticos de PL2E não trazem uma abordagem eficaz, satisfatória e significativa da preposição em questão.

Palavras-chave: Ensino de PL2E. Preposição. Livro didático.

## ABSTRACT

SOUZA, Luciere Luiza de. *The preposition de in the teaching Portuguese as a second language process*. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Prepositions are one of the subjects that offer special difficulty to learners of Portuguese as a second language, due to the polysemic nature inherent to many of its elements, mainly morphologically simple ones. Among its class, the preposition *de* has been the object of many researches, probably because it is one of the most frequent and varied in romanic languages. The way this grammatical class is showed in textbooks can reinforce its difficulty, both by native and foreign language students, since the approach of the subject is based exclusively on normative grammar. In addition, there is a noticeable difficulty in the design and application of didactic materials and content fixation that appropriately represent the semantic variety that prepositions and their uses may have. This makes the treatment given to these elements, in most PL2E books, inadequate and insufficient. Based on this information, this work presents as a research proposal to analyze the syntactical-semantic character of the preposition *de* both in the teaching of Portuguese as a mother tongue (PLM) and the teaching of Portuguese as a second language (PL2E), to observe whether the preposition *de* is contemplated as an explicit content and in what form this content is presented in the PLM and PL2E books, respectively. As a sample, four textbooks were selected — two PLM books (Linguagem Nova - 5th Grade and Reflective Grammar - 7th grade) and two PL2E (Terra Brasil and Muito Prazer). The choice for investigating textbooks was motivated by the author's curiosity regarding when and how, in school curricula, the preposition *de* is introduced. And, from the data resulting from this analysis, seek to identify possible approximations with the approaches of the preposition *de* in PL2E books. This work chose the descriptive-documental approach of research in a qualitative perspective of data analysis and treatment as the most adequate to its object and proposed objectives. The result of the work shows that the treatment of the preposition of PLM and PL2E textbooks is different, and that PL2E textbooks do not bring an effective, satisfactory and meaningful approach to the preposition in question.

Keywords: PL2E teaching. Preposition. Textbook.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Definições de preposição.....	21
Quadro 2 –	Valores semânticos das preposições apresentados por Maciel (1914)..	22
Quadro 3 –	Preposições registradas nos dicionários Aurélio e Houaiss.....	31
Quadro 4 –	Plano de curso do livro “Muito Prazer: fale o Português do Brasil”.....	69
Quadro 5 –	Principais preposições.....	75
Quadro 6 –	Contrações de <i>em</i> e <i>de</i> com pronomes demonstrativos.....	77
Quadro 7 –	Verbos que acompanham preposições.....	77
Quadro 8 –	Contrações das preposições <i>a</i> e <i>em</i> .....	77
Quadro 9 –	Síntese dos dados obtidos referentes à preposição <i>de</i> em PLM e PL2E	81

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resumo do sistema preposicional do português do ponto de vista semântico.....	24
Figura 2 – Esquema de conteúdo significativo e fundamental das preposições.....	25
Figura 3 – Frequência do uso das preposições.....	30
Figura 4 – Mapa mental da preposição <i>de</i> .....	38

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PLM Português Língua Materna

PL2E Português como Segunda Língua para Estrangeiros

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>ESTUDOS DESCRITIVOS DA LINGUAGEM: A PREPOSIÇÃO “DE” COMO FOCO</b> .....	14
1.1	<b>Classe de palavras nos estudos da linguagem: o caso das preposições</b> ....	14
1.2	<b>Contribuições dos estudos descritivos para o ensino de preposição em aulas de português Língua Materna, antes e depois da NGB</b> .....	20
1.3	<b>Usos da preposição <i>de</i> no português do Brasil</b> .....	26
2	<b>ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: ESPECIFICIDADES E DEMANDAS PARA O ENSINO DA PREPOSIÇÃO (DE)</b> .....	44
3	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	51
4	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS</b> .....	55
4.1	<b>Explicitando as propostas de ensino de preposição em livros de Português Língua Materna</b> .....	55
4.1.1	<u>Linguagem Nova (5ª série) – (FARACO e MOURA, 2004)</u> .....	55
4.1.2	<u>Gramática Reflexiva - 7º ano (CEREJA e MAGALHÃES, 2008)</u> .....	60
4.2	<b>Explicitando a preposição <i>de</i> em livros didáticos de PL2E</b> .....	66
4.2.1	<u>Muito Prazer: fale o português do Brasil (FERNANDES et al, 2008)</u> .....	66
4.2.2	<u>Terra Brasil (DELL’ISOLA e ALMEIDA, 2008)</u> .....	73
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	86
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89

## INTRODUÇÃO

A categoria das preposições oferece especial dificuldade aos aprendizes de segunda língua devido à natureza polissêmica que muitos de seus elementos possuem, sobretudo os morfologicamente simples. A maneira como essa classe gramatical é apresentada nos livros didáticos pode reforçar sua dificuldade de compreensão, tanto por alunos nativos quanto por alunos de língua estrangeira, uma vez que a abordagem da temática é pautada exclusivamente na gramática normativa. Além disso, existe uma dificuldade perceptível na elaboração e aplicação de materiais didáticos de auxílio e fixação de conteúdo que representem apropriadamente a variedade semântica que as preposições e seus empregos podem ter. Isso faz com que o tratamento dado a estes elementos, em grande parte dos livros de PL2E<sup>1</sup>, pareça inadequado e insuficiente.

Analisar como a preposição *de* é contemplada em livros didáticos de PLM e PL2E, respectivamente, constitui a proposta de pesquisa deste trabalho e sua relevância se justifica em analisar criticamente como o assunto em questão é abordado nestes livros.

Apresentar a preposição de forma descontextualizada pode criar um cenário em que a polissemia que a classe gramatical possui não seja tratada como se fosse um fenômeno constante no seu emprego. A maneira como o tema é abordado nos livros didáticos pode dificultar a aprendizagem por parte do aluno estrangeiro que, por desconhecer as diferentes naturezas das informações ali incluídas, pode ser levado a decorar quando poderia muito bem interpretar e entender os casos de transparência semântica (CARVALHO, 2001), ou entender o assunto quando não for possível analisar a semântica da preposição isoladamente nos casos em que funciona dentro do sistema de transitividade de outras categorias.

Outro fator a ser considerado, no que se refere ao ensino, diz respeito ao desconhecimento do professor dos ensinamentos fundamental e médio sobre as inovações teóricas difundidas no universo acadêmico e de pesquisa, fazendo com que este se sinta impossibilitado de fazer mudanças significativas na forma de se ensinar a língua. Primeiramente, por não se tratar de fazer uma simples substituição de um modelo gramatical (o modelo construído a partir da tradição normativa) por um outro modelo mais moderno e – supostamente – mais eficiente. Segundo, por talvez não sentir (o professor), no novo modelo,

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, serão utilizadas indistintamente neste trabalho as siglas PL2E e PLE, pois tal distinção não é relevante para os objetivos deste trabalho.

adequação, consistência ou amplitude suficientes para torná-lo o ponto central das aulas de língua no âmbito escolar.

Teóricos da área da linguagem, como Ilari (1992) e Neves (2006) entre outros, contribuíram significativamente com estudos que trazem sugestões de como trabalhar certos conteúdos gramaticais sem um enfoque puramente normativo, com vistas à dimensão semântica da língua. Ainda assim, apesar da pertinência e da importância de tais contribuições, Cereja e Cochar (2008) afirmam que essas contribuições, quando reunidas, não são suficientes para que professores do ensino fundamental e médio possam, a partir delas, de fato elaborar um programa de língua portuguesa.

Desse modo, apesar de todas as brechas existentes nos conceitos e nas terminologias da gramática normativa<sup>2</sup>, como explicita Perini (2011), apoiarem-se no modelo gramatical construído pela tradição acabou se tornando para muitos docentes uma forma de porto seguro, mesmo que seja para, a partir daí, exercer a crítica ao próprio modelo de ensino existente.

O presente estudo tem como objeto de investigação a preposição *de* e como objetivo geral, analisar o caráter sintático-semântico da preposição *de* com vistas ao ensino de português como língua materna (PLM) e no ensino de português como segunda língua (PL2E). Como objetivo específico, verificar se a preposição *de* é contemplada ou não como conteúdo explícito e de que forma ela é apresentada nos livros de PLM e PL2E, respectivamente. A questão norteadora desta pesquisa, por sua vez, diz respeito às formas como a preposição *de* é contemplada no ensino de língua portuguesa na perspectiva materna e não materna.

Este trabalho se organiza em 6 capítulos. No 1º capítulo explicita-se a dificuldade em se categorizar a preposição; a maneira como essa classe gramatical é apresentada em livro didático de PLM e PL2E e a contribuição dos estudos de alguns teóricos da área da linguagem com sugestões de como trabalhar certos conteúdos gramaticais com enfoque na dimensão semântica da língua.

No 2º capítulo, para um melhor entendimento do objeto de estudo, é apresentada a trajetória dos estudos descritivos sobre as preposições até atingirem o *status* de categoria pertencente às classes de palavras. Os objetivos deste capítulo são os de apresentar a importância do estudo das classes de palavras, principalmente das preposições e apresentar uma descrição sucinta sobre a origem da gramática, suas contribuições e evolução dos estudos

---

<sup>2</sup> Serão utilizados indistintamente neste trabalho os termos gramática normativa, gramática tradicional, tradição gramatical, pois tal distinção não é relevante para os objetivos deste trabalho.

gramaticais e linguísticos. Para isso, foram utilizados os aportes teóricos da Gramática Normativa, do Funcionalismo e da Linguística, voltados para o ensino do tema em questão em aulas de PL2E.

No 3º capítulo, buscou-se refletir sobre as questões referentes ao ensino da preposição *de* para estrangeiros, tais como a carência de profissionais especializados nessa área e a escassez de cursos de formação continuada de professores, a inadequação de material didático para tal público e a proposta de uma possível sistematização gramatical na aplicação da preposição *de* no ensino de PL2E.

No 4º capítulo, descrevem-se os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa. No 5º capítulo, encontram-se as análises e discussões sobre os dados e resultados. O objetivo deste capítulo é investigar como a preposição *de* é apresentada nos livros didáticos a partir do cotejamento com livros didáticos de português língua materna e, com base nos dados resultantes dessa análise, buscar identificar possíveis aproximações com as formas de abordagem da preposição *de* em livros de PL2E.

O 6º capítulo traz as considerações finais da pesquisa, apontando primeiramente para a necessidade de uma formação de professores de português como segunda língua no curso de Letras, bem como, a inclusão das diferentes abordagens linguísticas que podem auxiliar o trabalho desses professores. Por último, mas não menos importante, é enfatizada a prática do estudo individual e/ou em grupo objetivando um melhor entendimento da língua e conseqüentemente a oferta de um ensino eficaz. A proposta do estudo em grupo é interessante, pois é uma forma de resolver desafios (perguntas dos alunos estrangeiros sobre questões do português especialmente de conteúdo gramatical nunca pensadas anteriormente), trocar experiências etc.

## 1 ESTUDOS DESCRITIVOS DA LINGUAGEM: A PREPOSIÇÃO “DE” COMO FOCO

A necessidade de significar as “coisas” do mundo é antiga. O homem percebeu a necessidade de criar uma categorização que se encarregasse de nomear o que existia sem ter que criar um termo para cada entidade com a qual se deparasse, de forma que o cérebro humano fosse capaz de selecionar e escolher o que utilizar em situações diversas. Antunes (2007) afirma que a atividade de *nomear*, *dar um nome às coisas*, é uma prática característica da relação entre o homem e o mundo, e, simbolicamente, esteve presente desde o início dessas relações, quando “o homem foi chamado a dar nomes às coisas” (ANTUNES, 2007, P. 77).

Pretende-se, neste capítulo, para um melhor entendimento do objeto de estudo deste trabalho, apresentar a trajetória dos estudos descritivos sobre as preposições até alcançar o status de categoria pertencente às classes de palavras. Assim sendo, será apresentada uma descrição sobre a origem da gramática, suas contribuições e evolução dos estudos gramaticais e linguísticos.

### 1.1 Classes de palavras nos estudos da linguagem: o caso das preposições

O estudo das classes de palavras, conforme Ilari e Basso (2014), origina-se a partir da comprovação da existência, em toda língua, de conjuntos numerosos de palavras que apresentam as mesmas propriedades morfológicas e sintáticas e, por isso, podem ser descritas da mesma maneira.

Vale ressaltar que o objetivo da separação das palavras em classes é permitir a descrição econômica e coerente de seu comportamento gramatical. Assim, as palavras *gato*, *trinco*, individualmente podem ser consideradas como núcleo de um sintagma nominal; bem como todas as palavras que possuem as mesmas propriedades. Ou seja, as palavras que possuem o mesmo comportamento gramatical das do tipo *gato* e *trinco* são designadas como substantivos e avalizadas pela gramática a funcionarem como núcleos de sintagmas nominais. “Essas palavras são agrupadas em uma classe porque elas *têm comportamento sintático semelhante*” (PERINI, 2007, p. 74).



Basílio (2014) ratifica o pensamento de Perini ao dizer que sem classificação das palavras é impossível a descrição de mecanismos gramaticais mais evidentes, como a concordância de gênero e número do artigo com o substantivo, se não se definir o que é substantivo e artigo.

Segundo Rosa (2013, p. 91), a distribuição das palavras em classes decorre de um feixe de propriedades: semânticas, que definem como *substantivo a palavra que nomeia os seres*; morfológicas, como, por exemplo, o reconhecimento de que o nome pode flexionar-se em Gênero, Número e Caso, mas não em Tempo, Modo ou voz; e sintáticas, como a identificação de que o nome, mas não o verbo, pode funcionar como sujeito, além de diversas questões sobre os fenômenos de concordância e regência.

Diante das declarações dos autores supracitados, observa-se quão importante é o papel desenvolvido pelas classes de palavras por toda a gama de possibilidades que elas propiciam, assim como o conhecimento destas que simboliza o repertório cultural do indivíduo. Esse repertório é imbuído de significados, valores, costumes, trajetórias e visões de mundo, que por si só modelam e remodelam a linguagem.

O estudo das classes de palavras surgiu na Antiguidade e trouxe as primeiras classificações que serviram de base para as dez classes de palavras – reconhecidas atualmente pela NGB – definidas pelas gramáticas normativas: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

O surgimento da gramática enquanto disciplina tem por origens o período helenístico, representando em relação à essa época a formação de um novo estilo de vida e ideal de cultura, concentrada nas bibliotecas com objetivos de preservar para transmitir a herança cultural helênica (NEVES, 2005, p. 100). Esse período foi caracterizado por reflexões e críticas acerca das concepções existentes até então sobre os conhecimentos culturais presentes naquela sociedade.

A educação, na época, foi um fator fundamental para a manutenção e formação do que seriam as características helênicas. Essa educação – permeada pelas características e atribuições do período em questão – representava acima de tudo a transmissão do patrimônio literário. A divulgação do helenismo leva ao desenvolvimento dos conhecimentos literários e linguísticos em que os textos verdadeiros<sup>3</sup>, não corrompidos, especialmente os de Homero eram utilizados para a investigação de fatos que caracterizam essa língua considerada como modelo.

---

<sup>3</sup> Textos verdadeiros eram os textos literários do grego clássico como por exemplo, os de Homero.

Desenvolve-se ao lado da crítica literária uma atividade filológica, compreendida pela sua inserção histórico-social. O termo *philólogos* na época helenística é atribuído à pessoa que se interessa pela cultura em geral; “o que tenta a revisão crítica dos textos e a compreensão da obra literária se chama mais especificamente *grammatikós*” (NEVES, 2005, p. 114).

Neves (2005) revela ainda que Dionísio o Trácio foi o verdadeiro organizador da arte da gramática na Antiguidade, elaborando uma (*téchne*) *grammatiké*, a primeira gramática do Ocidente editada pela primeira vez em 1715 e considerada um tratado breve e metódico de doutrina gramatical.

Ainda de acordo com Duarte e Lima (2000), Dionísio identificava oito partes do discurso inspiradas em Aristarco: nome (*ónoma*), verbo (*rhema*), artigo (*árthon*), pronome (*antonymía*), preposição (*próthesis*), advérbio (*epirrhema*) e conjunção (*sýndesmos*). O gramático caracterizava as propriedades acidentais (*parepónema*) para uma determinada classe de palavras quando isto era cabível.

Lobato (1986) comenta que o estudo gramatical na Grécia antiga pode ser considerado como composto por três períodos principais: o que teve como precursores os filósofos pré-socráticos e os primeiros retóricos, e continuou com Sócrates, Platão e Aristóteles; o segundo, o período dos estoicos; e o terceiro, o período dos Alexandrinos. No primeiro período, não havia uma preocupação em estudar a língua como algo autônomo. O que se sabe e o que se tem sobre os filósofos pré-socráticos - os primeiros retóricos - e Sócrates foi obtido de forma indireta. Platão escreveu sobre as questões linguísticas debatendo a questão da origem da língua e tratando da discussão entre naturalistas e convencionalistas. Apesar de fazer referência à língua, seu trabalho também não a tratava como foco principal. Seu foco recaía especialmente sobre a etimologia e a linguagem de maneira geral. Aristóteles interessava-se pela questão do conhecimento, pois acreditava ser a linguagem o meio condutor para se chegar ao conhecimento. Ele acrescentou às noções propostas por Platão uma nova classe – *sýndesmos* – definida como a conectora de partes do discurso. Na visão aristotélica, *sýndesmos* não têm significado próprio, não são partes do discurso, mas servem para articular entre si os elementos internos de uma sentença e as diferentes sentenças entre si. “Essa noção de *sýndesmos* estaria mais próxima, talvez, do que hoje designa-se por coesão, tanto no sentido da qualidade de um todo coerente quanto no uso de palavras específicas usadas para obtê-la – o que hoje é chamado de conectivos (BAGNO, 2014, p.410)”. Aristóteles não se ocupou da língua como objeto central, tendo distribuído seu pensamento linguístico em suas obras de retórica e lógica.

Contudo, segundo Lobato (1986), foi somente com a escola estoica que a língua passou a ser alvo de obras independentes. Para os estoicos, a língua seria o instrumento utilizado para promover as experiências sensoriais e intelectuais do homem. Eles trataram da pronúncia, da etimologia e da gramática (classes de palavras e paradigmas flexionais) separadamente, priorizando o estudo gramatical, mas sem se interessarem pela língua em si mesma: como filósofos, a língua era para eles, antes de mais nada, a manifestação do pensamento e dos sentimentos e é nessa perspectiva que era investigada. Esse é um aspecto que os estoicos adotaram dos estudiosos do período anterior: todos desenvolveram o estudo sobre a língua no âmbito de pesquisas filosóficas ou lógicas.

O período dos Alexandrinos distinguiu-se dos dois anteriores por dar enfoque literário à língua e ao estudo linguístico. Seu interesse em estudar a língua como parte dos estudos literários foi o de possibilitar acesso aos contemporâneos às obras de Homero e o de preservar o grego clássico de corruptelas (LOBATO, 1986). Acredita-se que a codificação da gramática tradicional do grego tenha ocorrido nesse período.

Com relação à análise gramatical os gregos a faziam, tomando a palavra como base, e restringindo-se a classificar os vocábulos em partes do discurso (ou classes de palavras) e reconhecendo os padrões ou modelos flexionais desses vocábulos.

Devem-se também aos gregos de várias épocas diferentes as contribuições trazidas para o ensino de classes de palavras até os dias atuais: a Protágoras, no séc. V, deve-se a distinção dos gêneros dos nomes gregos. A Platão, a divisão da oração grega em um elemento nominal e um elemento verbal, com a consequente criação das classes do nome e do verbo, base para a separação entre sujeito e predicado. Os nomes, para Platão, eram as palavras passíveis de funcionar como sujeito numa oração, e os verbos passíveis de denotar a ação ou a qualidade expressa pelo predicado. Dessa maneira, a classe dos verbos era constituída pelos elementos atualmente designados verbos e adjetivos.

Heráclito não considerava a língua como ponto central de sua obra. Para ele, *logos* é “conjunto harmônico de leis que comandam o universo, formando uma inteligência cósmica onipresente que se plenifica no pensamento humano” (HOUAISS, 2009, p.1193), diferentemente dele, os demais filósofos dedicavam sua obra ao estudo da língua grega. Platão preocupava-se com a significação da língua, interessava-se pela análise da oração.

Já Aristóteles, conforme Macedo (2012), acreditava que o espírito humano devia nascer com a capacidade de classificação, manteve essa distinção mas acrescentou uma terceira classe que compreendia as preposições, as conjunções e os pronomes; os Estoicos acrescentaram mais uma classe, artigo, às classificações platônicas e aristotélicas. Deve-se

também aos estoicos a distinção do presente e do passado na conjugação verbal, a noção aspectual e a distinção entre voz ativa e voz passiva.

A propagação do latim pelo mundo aconteceu por intermédio dos soldados romanos, que utilizavam o latim vulgar. Essa condição, associada à queda do império romano, fez com que o latim clássico fosse caindo em desuso. O latim vulgar serviu de base para as línguas românicas. O resultado disso foi a perda gradual do caso morfológico e a necessidade de introdução de novas estruturas linguísticas capazes de dar conta dessa deficiência funcional da língua. Consequentemente, passaram a apresentar – além das antigas funções – atribuições mais gramaticais na sentença, assim como o estabelecimento da fixação de uma ordem canônica para o idioma. O português é produto desse processo evolutivo.

Com relação aos gramáticos latinos, fortemente influenciados pelos gregos, destacam-se Prisciano e Varrão. Prisciano descreveu oito classes de palavras com seus acidentes (gênero, número, caso, etc.): nome, verbo, participio, pronome, advérbio, preposição, interjeição e conjunção. Varrão, o primeiro gramático latino, concentrou-se basicamente em questões etimológicas e em problemas ligados aos aspectos regulares e irregulares da linguagem.

A partir do Renascimento, os estudos convergem para as línguas nacionais que então se estabeleciam. Surgem as primeiras gramáticas de língua portuguesa: as de Fernão de Oliveira (*Gramática da Linguagem Portuguesa*) de 1536 e João de Barros (*Gramática da Língua Portuguesa*) de 1540. João de Barros identificou o nome e o verbo como as partes principais da oração. Sendo as demais de relevância menor: o pronome e o advérbio, além do participio, do artigo, da conjunção e da interjeição.

Já no período que abrange as décadas finais do século XIX e as iniciais do século XX, surgem gramáticas que, numa orientação historicista, imprimiram novos rumos na descrição da classificação das palavras, destacam-se os trabalhos de Manuel Said Ali, Eduardo Carlos Pereira, entre outros, cada gramático desse período apresenta, uma em relação à outra, divergências num ou noutro detalhe, mas todas apresentam terminologias bem diversas.

Os gregos da antiguidade já diferenciavam as classes de palavras e as estudavam isoladamente como um meio de discutir os fatos da língua e como estratégia para entender a contribuição que as palavras trazem ao sentido geral das frases. Segundo Ilari (2015), a hipótese é de que as palavras que possuem a mesma morfologia transmitem significados de um mesmo tipo.

Obviamente, as palavras podem ser classificadas de várias maneiras. De fato, existem muitas classificações na gramática, podem-se classificar palavras quanto ao gênero em

masculinas ou femininas, estas por sua vez, podem ser classificadas quanto ao número em singular ou plural. No entanto, o que se chama de classes de palavras assemelha-se a uma classificação específica, a partir de critérios lexicais ou gramaticais. Os critérios que regem a classificação das palavras são aqueles responsáveis por apresentar o significado extralinguístico das palavras, a posição de ocorrência das palavras na construção dos enunciados, demonstrar a necessidade de várias formas verbais que expressam categorias de tempo, modo, aspecto e número – pessoa, e por indicar o conjunto de palavras que determinam concordância de gênero e número. Estes critérios são designados como semânticos, sintáticos e mórficos.

Após a descrição das classes de palavras e sua importância no estudo da linguagem, será apresentado um panorama histórico das preposições. A primeira aparição das preposições como item gramatical deve-se a Aristóteles, na Grécia (384-322 a. C.), porém a primeira definição exata de preposição veio de Dionísio de Trácia (170-90 a. C.), cidadão de Alexandria e precursor do estudo da *Téchne Grammatiké*, que objetivava preservar a língua de corruptelas, originando dessa maneira o que hoje se chama de gramática normativa. “A característica da preposição é sua colocação na frase diante das outras palavras, o que é traduzido no próprio nome *próthesis*” (NEVES, 2005, p. 192).

Dionísio propôs a divisão da língua em oito classes: nome, artigo, pronome, verbo, particípio, advérbio, conjunção e preposição. Esta última classe ele definiu como algo que se coloca antes de outra classe de palavras. Considerava-se somente a posição da preposição na sentença, sem qualquer análise mais aprofundada.

Dezotti (2013) ao tratar da preposição apoiado na *Grammatici Graeci*, relata que, segundo um comentador da *Tékhne*, os estoicos juntavam a preposição e a conjunção, denominando as preposições de conjunções prepositivas e as conjunções, simplesmente de conjunções. Ainda com base na *Grammatici Graeci*, o autor afirma que Apolônio Discolo menciona essa origem complementando que os estoicos fundamentavam sua nomenclatura em sua construção diferenciativa, “propriedade que permanece definidora da preposição também na *Tékhne*.” Ainda segundo o autor, preposição é a palavra que se prepõe a todas as partes da oração, seja em composição, seja em construção” (DEZOTTI, 2013, apud GRAMMATICI GRAECI, p. 187).

Segundo Dezotti, essa mesma técnica é usada para definir o advérbio (“junto do verbo”), o particípio (“que participa”) e a conjunção (“que conjunta”): a preposição é “a que se prepõe”. Por ser uma caracterização abrangente é estabelecida em duas modalidades de “pre-posição”: a composição e a construção. Apoiado na *Grammatici Graeci*, Dezotti (2013)

relata que “a construção é uma justaposição de palavras que são escritas conjuntamente, mas são pensadas conjuntamente; já a composição é a unificação de duas ou três palavras sob um mesmo acento e uma mesma expiração.

Observa-se que, para que a preposição alcançasse o status de categoria pertencente às classes de palavras, foi necessário que ela sofresse transformações desde sua origem, que inicialmente era de advérbio ou partícula independente oriunda de antigas formas nominais flexionadas. Esta partícula tinha por função dar maior ênfase à expressão até se tornar um elemento indispensável para assegurar absoluta clareza nas relações por ela estabelecidas (FARIA, 1958). A categorização da partícula só foi possível, devido a todo o trabalho de pesquisa fornecido pelos estudos descritivos que, conseqüentemente, contribuíram não só para o ensino de preposições em aulas de português como língua materna, mas também para o ensino de português como língua estrangeira.

## **1.2 Contribuições dos estudos descritivos para o ensino de preposição em aulas de português língua materna antes e depois da NGB**

Antes de apresentar as contribuições é importante falar sobre o tratamento dado à preposição pelos autores pré e pós NGB. Entre os autores pesquisados para as discussões antes da NGB foram contemplados os autores Maciel (1914), Said Ali (1931), Pereira (1940); já para o período pós NGB, Macedo (1966), Bechara (2009), Cunha e Cintra (2013) e Lima (2014). Esses autores foram escolhidos para o estudo por serem os autores de obras expressivas e representativas da época. E no caso de Macedo (1966), Said Ali (1931) e Bechara (2009), por apresentarem abordagem prescritivista das preposições e também as estudarem e descreverem sistematicamente principalmente como itens semânticos.

Para tentar entender, explicar, ensinar e sistematizar a classe das preposições, é necessário recorrer ao seu passado, suas origens, sua evolução histórica bem como os usos do português introduzidos no Brasil, por exemplo. A seguir será apresentado um quadro com o tratamento dado à preposição por alguns autores pré e pós NGB:

Quadro 1 - Definições de Preposição

<b>PRÉ – NGB</b>	
Maciel	“Preposição é uma palavra intervocabular que indica a relação syntactica entre dous termos. Estes termos são o antecedente e o consequente” (MACIEL, 1914, p. 141).
Pereira	“Preposição é uma palavra <i>conectiva</i> , que relaciona sempre na frase dois termos, um antecedente, que é o seu termo regente, e o outro consequente, que é o seu termo regido ou complemento” (PEREIRA, 1940, p. 363).
Said Ali	“Preposição é a palavra invariável que se antepõe a nome ou pronome para acrescentar-lhes uma noção de lugar, instrumento, meio, companhia, posse etc., subordinando ao mesmo tempo o dito nome ou pronome a outro termo da mesma oração” (SAID ALI, 1931, p. 101).
<b>PÓS – NGB</b>	
Cunha e Cintra	“Chamam-se PREPOSIÇÕES as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, em que o sentido do primeiro (ANTECEDENTE) é explicado ou completado pelo segundo (CONSEQUENTE) ” (CUNHA e CINTRA, 2013, p. 569).
Lima	“Preposições são palavras que subordinam um termo da frase a outro – o que vale dizer que tornam o segundo dependente do primeiro. (...). Os termos que precedem as preposições chamam-se <i>antecedentes</i> ; os que as seguem chamam-se <i>consequentes</i> . Como se vê, a preposição mostra que entre o antecedente e o consequente há uma relação, de tal modo que o sentido do primeiro é explicado ou completado pelo segundo” (LIMA, 2014, p.232).
Bechara	“Chama-se preposição a uma unidade linguística desprovida de independência – isto é, não aparece sozinha no discurso, salvo por hipertaxe – e, em geral, átona, que se junta a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar as relações gramaticais que elas desempenham no discurso, quer nos grupos unitários nominais, quer nas orações” (BECHARA, 2009, p. 296).
Macedo	“Preposição é palavra invariável que liga um termo a outro, expresso ou não, acrescentando um sentido ou estabelecendo a função sintática. A preposição liga estabelecendo uma subordinação. Trata-se, pois, de conectivo subordinativo” (MACEDO, 1991, p.224).

Fonte: SOUZA, 2017.

Entre os autores pré-NGB, observou-se que eles compartilham a mesma definição de preposição e alguns acrescentam um algo a mais, é o caso de Maciel (1914) e de Pereira (1940) respectivamente. Maciel, por exemplo, categoriza as preposições na parte de sua gramática, destinada à Lexiologia, na Sintaxologia trata das relações sintáticas expressas pelas preposições e seus valores, pois, para ele, a “syntaxologia é o tratado das palavras, consideradas collectivamente, isto é, nas suas diversas funções ou relações lógicas” (MACIEL, 1914, p. 253). Pode-se observar nessa definição de Sintaxologia que ele trabalha com uma perspectiva sintático-semântica do estudo dos fatos gramaticais.

Ele declara que as preposições expressam geralmente duas relações: o estado ou o repouso e o movimento com as seguintes modalidades: o ponto de partida, trajeto e direção. No enfoque sintático, as preposições e as expressões preposicionais são utilizadas para indicar as diversas relações sintáticas que ele chamou de adjuntos adverbiais. Por serem muitas essas

relações e de tal maneira diversificadas, necessitando de um estudo mais aprofundado que o apresentado pelas gramáticas, ele considera impossível sistematizá-las. Em seguida, o autor define e caracteriza as relações eleitas como principais e apresenta os valores semânticos das preposições provenientes destas relações:

Quadro 2 – Valores semânticos das preposições apresentados por Maciel (1914).

Valor Semântico	Aplicação na Frase
Assunto	“discutir <i>sobre</i> moral.”
Causa	“morrer <i>de</i> sede.”
Companhia	“morar <i>com</i> outrem.”
Conformidade	“proceder <i>segundo</i> a lei.”
Distância	“ <i>desde</i> a cidade <i>até</i> o campo.”
Exclusão	“ <i>excepto</i> tu, todos foram.”
Fim	“estudar <i>para</i> saber.”
Favor	“morrer <i>pela</i> pátria.”
Instrumento	“matar <i>com</i> uma pedra.”
Lugar onde	“viver <i>na</i> cidade e <i>perto</i> do mar.”
Lugar d’onde	“partir <i>do</i> porto.”
Lugar por onde	“andar <i>por</i> montes.”
Lugar para onde	“partir <i>para</i> a Europa.”
Matéria	“bordar <i>a</i> ouro.”
Medida	“vender <i>aos</i> metros.”
Meio	“conseguir <i>com</i> empenho.”
Modo	“passar <i>de</i> manso.”
Oposição	“bater <i>contra</i> o rochedo.”
Origem	“nascer <i>de</i> <i>paes</i> pobres.”
Preço	“vender <i>pelo</i> custo.”
Quantidade	“comer <i>com</i> abundância.”
Tempo	“era <i>sobre</i> a tarde, <i>por volta</i> das quatro horas.”
Substituição	“estar <i>em</i> <i>logar</i> de outrem.”
Relatividade	“conduzir-se bem <i>para</i> <i>com</i> outrem.”

Fonte: SOUZA, 2017.

Os exemplos do quadro 2 são apresentados de forma descontextualizada, que vai de encontro à sua exposição, uma vez que a Syntaxologia trata das palavras coletivamente nas suas diversas funções ou relações lógicas, sendo estas evidenciadas no texto. Talvez tenha feito tal escolha, para corroborar o que disse anteriormente, pela impossibilidade de uma sistematização devido à série de relações e sentidos possíveis no uso das preposições, ou por acreditar que o uso se encarregará de conferir a eficácia do ensino-aprendizagem das preposições (MACIEL, 1914).

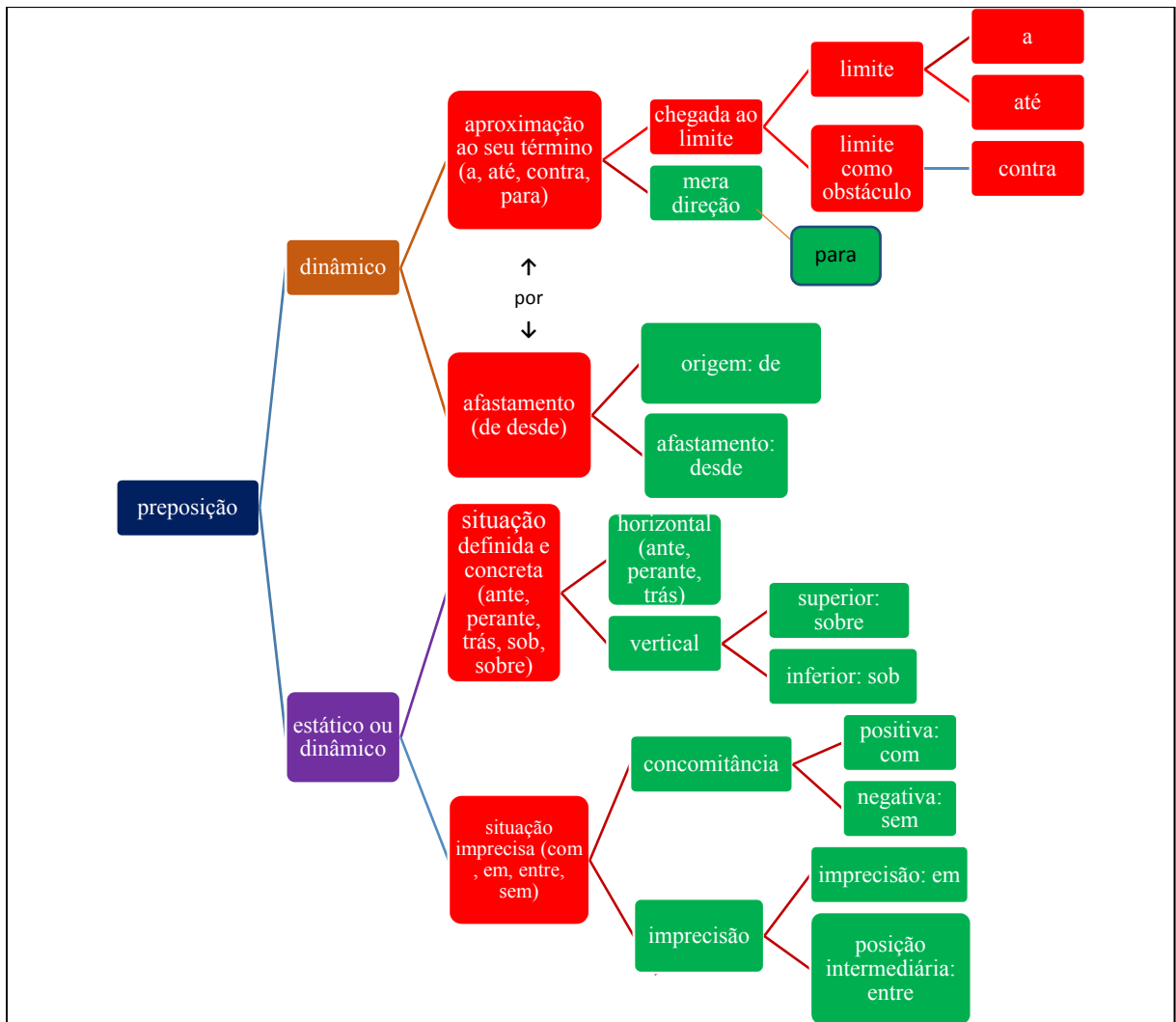


Dentre as considerações de Pereira (1940), é importante ressaltar os vários empregos da preposição *de* que ele apresenta em sua obra; a afirmação de que, devido ao seu sentido adverbial enfraquecido ou suprimido, a preposição assume o caráter abstrato de partícula relacional, e neste caso, a sua função lexical se identifica com a sua função sintática, ou seja, é o papel que lhe permite representar a sua natureza na organização da frase.

Os autores pós NGB também compartilham entre si o mesmo pensamento sobre as preposições, e alguns acrescentaram mais um pouco sobre o assunto como Lima (2013), que não trata o tema num só capítulo, conceitua preposição no capítulo 12, inserido na parte de Morfologia, mais adiante no capítulo 25, totalmente dedicado ao assunto, fala sobre o emprego das preposições, classificando-as em fortes – *contra, entre, sobre* – porque portam certa significação em si mesmas e fracas – *a, com, de* – porque não possuem nenhum sentido expressando unicamente, um sentimento de relação. O valor significativo das várias relações estabelecidas pelas *fracas* se realiza no contexto.

Conforme comentado anteriormente, apesar de sua obra prescritiva, Bechara (2009) cria um sistema preposicional do português, do ponto de vista semântico, a partir de duas perspectivas centrais: uma que se caracteriza pelo traço “dinamicidade” (física ou figurada) e outra em que os traços de noções “estáticas” e “dinâmicas” são indiferentemente marcados ambos, tanto em referência ao espaço quanto ao tempo, conforme a figura a seguir.

Figura 1 – Resumo do sistema preposicional do português do ponto de vista semântico



Fonte: BECHARA, 2009, p.300.

Ao se examinar os seguintes exemplos:

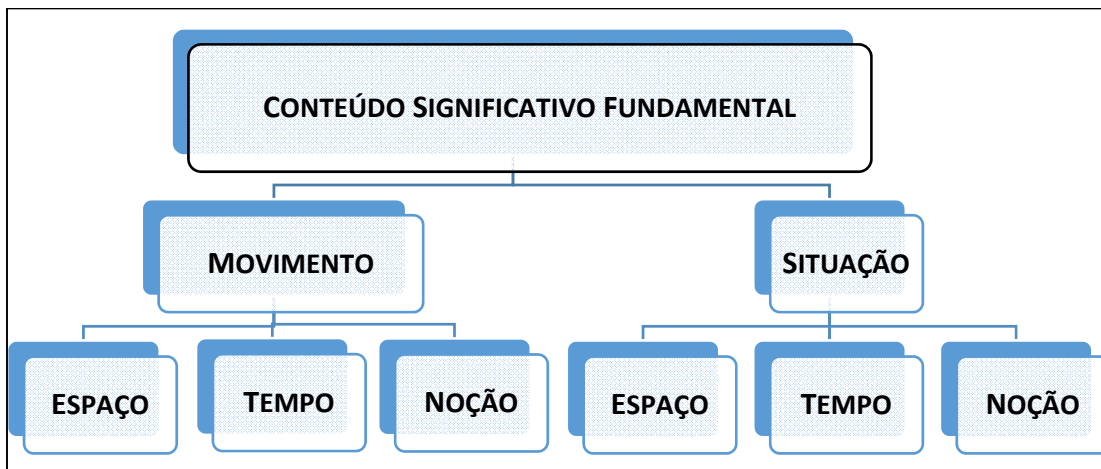
(1) *Aos pés da santa eles se casaram.* – preposição *a*

(2) *Por cima do muro duas pombinhas arrulhavam.* – preposição *por*

Observa-se que nem sempre se pode correlacionar uma determinada preposição ao sentido pois, de acordo com a figura acima, tanto a preposição *a* como a preposição *por* são caracterizadas dentro da perspectiva dinamicidade, no entanto os exemplos (1) e (2) apresentam valor estático, contrariando a proposta do autor.

Cunha e Cintra (2013, p. 572) apresentam a função, a forma, a significação e os valores das preposições distinguindo a classe em duas relações de conteúdo significativo fundamental: movimento e situação, esquematizando:

Figura 2 - Esquema de conteúdo significativo e fundamental das preposições.



Fonte: CUNHA ; CINTRA, 2013.

Os autores declaram que esta subdivisão (Figura 2) facilita a análise do sistema funcional das preposições, sem ter que considerar as diversas nuances significativas que podem assumir em virtude do contexto em que se encontram. Relatam ainda que o que determina a maior ou menor intensidade significativa da preposição é o tipo de relação sintática por ela estabelecida, podendo ser fixa, necessária ou livre.

Os autores da tradição gramatical apresentam definições ora claras, ora confusas, sobre o entendimento gramatical das preposições, porque não utilizam critérios uniformes para compreender o caso das preposições. Isso, quando levado para a sala de aula, para uma turma de PLM, gera vários problemas de compreensão. Quando se trata de aula de PL2E, os problemas e as dificuldades são ainda maiores. Os critérios sintáticos e semânticos não são distribuídos da mesma forma em todos os casos. É o que ocorre em Lima (2014) em que ele conceitua a preposição no capítulo dedicado à Morfologia e trata do papel e valores da preposição no capítulo Sintaxe.

É oportuno salientar a inexistência de uma ligação bem evidente entre o papel das preposições na morfologia e na sintaxe. Bechara (2009) já reconhece, mesmo que de forma breve, que as preposições possuem comportamentos distintos quando ocupam sintagmas com funções sintáticas distintas.

A seguir serão apresentados valores da preposição *de*, ainda de acordo com os autores relacionados.

### 1.3 Usos da preposição *de* no português do Brasil

Maciel (1914) não trata especificamente dos valores estabelecidos pela preposição em questão, porém os exemplos empregados por *de* dentre as demais preposições expressam relação de: causa, lugar onde, lugar d'onde, matéria, modo, origem, meio, assunto, medida, conformidade, companhia, distância.

De semelhante modo, Pereira (1940) não trata especificamente dos valores da preposição *de*, mas afirma que esta veio para suprir no português a falta de desinência genitiva. Apresenta os seguintes exemplos que indicam:

- a) Ideia de posse – *livro de Pedro; casa do rei*
- b) Ideia de parte de um todo qualquer (partitivo) – *O maior dos irmãos; Uma turma da cavalaria.*
- c) Valor de aposto ou mera explicação ao termo regente – *Voz da liberdade.; a verdade da justiça, título de eleitor; grau e aprovação; posto de coronel; cidade de Lisboa.* O autor lembra que não é incomum neste caso, a desobrigação da preposição, ficando assim expressa: *Cidade Roma; rio Reno; rio Amazonas; fortaleza de Santa Cruz, praça Concórdia.*
- d) O autor ou o agente do fato expresso pelo substantivo regente: *discurso de Cícero; calamidade da guerra; amor de pai.*
- e) O objeto ou paciente de fato expresso pelo substantivo regente: *amor da virtude; remédio da dor; medo dos inimigos (que se tem dos inimigos); pena de crime; peleja da vida.*

Lima (2014) afirma que é a preposição que introduz complemento relativo de muitos verbos; inicia o objeto direto preposicional; pode preceder uma oração subordinada substantiva, reduzida de infinitivo, a qual funcione como *sujeito* de certos verbos de efeito moral (*pesa, peja, dói, apraz*); expressa, entre outras, as seguintes relações: lugar donde, ponto de partida, origem, procedência, causa, efeito, assunto, meio, instrumento, modo, lugar onde, agente da voz passiva, tempo; junta-se à interjeição *ai* ou *guai*, e, por analogia, aparece com palavras como *coitado, feliz, infeliz, pobre*, empregadas em exclamações; rege infinitivos que formam conjugações perifrásticas com verbos como *cessar, ter, haver, deixar*, etc.

Apesar de não ter escrito uma gramática, Silveira (1951) foi incluído entre os autores que ajudaram a pensar no conceito de preposição por ter produzido um trabalho totalmente

dedicado à preposição *de*.

Para ele, *de* designa geralmente:

1. ação (expressa por um infinitivo) à qual se limita a significação geral de um adjetivo “duro *de* sofrer” (SILVEIRA apud ASSIS, 1951);
2. o traje, bem como a cor ou destino do traje com que alguém se apresenta “Seguiam a Fama todas as bandeiras dos ofícios mecânicos, acompanhadas dos oficiais deles vestidos *de* festa” (SILVEIRA apud SOUSA, 1951);
3. a pessoa ou coisa de que outras faz às vezes, em cuja aparência ou traje alguém se disfarça, ou que alguém imita “tudo lhe servia *de* papel e lápis” (SILVEIRA apud ASSIS, 1951);
4. função, cargo ou incumbência que alguém exerce ou desempenha “Vi Bastos, um magricela, que está *de* vigário em Meia Ponte” (SILVEIRA apud ASSIS, 1951);
5. objeto de uso pessoal que alguém traz ou costuma trazer consigo “o conde de Gouvarinho, o par do reino, um homem alto, *de* lunetas” (SILVEIRA apud EÇA, 1951).

Cunha e Cintra (2013), por sua vez, declaram que é a preposição que exprime relação de movimento (afastamento de um ponto, de um limite, procedência, origem) no espaço, no tempo, na noção.

Já Bechara (2009) diz ser tal preposição a que introduz complemento de verbos (complemento relativo) e nomes (complemento nominal); indica circunstância de lugar donde, origem, ponto de partida dum movimento ou extensão (no tempo e no espaço), a pessoa ou coisa de que outra provém ou depende, em sentido próprio ou figurado e o agente da passiva (por ser o ponto de partida da ação), principalmente com os verbos que exprimem sentimento e manifestação de sentimentos; pessoa, coisa, grupo ou série a que pertence ou de que se salienta, por qualquer razão, o nome precedido de preposição; matéria de que alguma coisa é feita; razão ou causa porque uma coisa sucede; assunto ou o objeto de que se trata; meio, instrumento, ou modo, em sentido próprio ou figurado; comparação, hoje especialmente na expressão *do que*; posição, lugar; medida; fim principalmente com infinitivo; tempo; quando liga dois substantivos, imediatamente ou por intermédio de certos verbos, serve para caracterizar e definir uma pessoa ou coisa; indica o todo depois de palavras que significam parte; modo de ser, semelhança, e normalmente vem precedendo predicativo; liga adjetivo étnico ou gentílico aos substantivos *nação, nascimento, origem*.

Macedo (1991) relata que *de* indica: posse, origem, agente da passiva, tempo, matéria, semelhança, posição, lugar, qualidade física ou moral, causa, assunto. Por fim, Said Ali (1931, p. 101) não trata dos valores da preposição *de*.

### **Algumas considerações sobre as descrições dos autores**

O que se pode observar do trabalho desses autores é o seu caráter duplo: o de descrição e o de prescrição da língua. É possível afirmar que uma das maiores contribuições trazidas por esses estudos descritivos é a percepção desse caráter duplo ser complementar e não excludente. Verificou-se ainda outras contribuições advindas desses trabalhos: a importância de se observar e praticar os fenômenos da língua como forma eficaz de aprendê-los e transmiti-los (MACIEL, 1914); a necessidade de conhecer a história e o passado da língua para entender de forma clara e inteligente os fenômenos atuais da mesma (PEREIRA, 1940); a divisão da gramática em partes, auxiliando especialmente na criação das classes de palavras; as dificuldades encontradas em tentar uma sistematização para as preposições como um incentivo para novas pesquisas sobre o assunto (CUNHA e CINTRA, 2008); a preocupação em estabelecer uma classificação que contemple a natureza multifacetada das preposições, buscando relacionar os usos dessas partículas com suas implicações lexicais, sintáticas e funcionais. Said Ali (1931) e Bechara (2013) estudam e descrevem sistematicamente as preposições principalmente como itens semânticos. Macedo (2014) apresenta um trabalho importante sobre a semântica em que aborda entre outros temas a semântica das preposições.

Outra importante contribuição trazida com base nas dificuldades encontradas para o ensino do referido tema, com ênfase em português língua materna, foi a necessidade de se pensar na criação de uma metodologia eficaz para o ensino de gramática e particularmente o da preposição, para estrangeiros.

Constatou-se nesses trabalhos uma intenção de traçar o percurso histórico da preposição e de oferecer uma contribuição pedagógica, mantendo o ensino da tradição gramatical, o ensino de uma norma linguística desejável, unindo a prescrição a descrição.

Após a apresentação do percurso histórico da preposição com vistas à contribuição pedagógica, serão apresentados os usos preposição *de* no português do Brasil.

### **Breve panorama sobre a preposição**

Para se entender a mudança do sistema linguístico latino para o sistema das línguas românicas é fundamental que seja feita uma análise do sistema das preposições latinas, observando-se de que modo elas funcionavam e como evoluem nas línguas românicas.

Inicialmente, os estudos linguísticos começaram como ramo da filosofia desenvolvidos pelos romanos, transmitindo a ideia de que a linguagem é a representação do pensamento e, posteriormente, passaram à categoria de estudo normativo dos gramáticos, constituindo o que no Ocidente é chamado de gramática tradicional.

O estudo descritivo das preposições inicialmente as apresentava com a função de dar maior ênfase e clareza à expressão, visando sempre a língua literária. Essa descrição não era voltada para o ensino da língua.

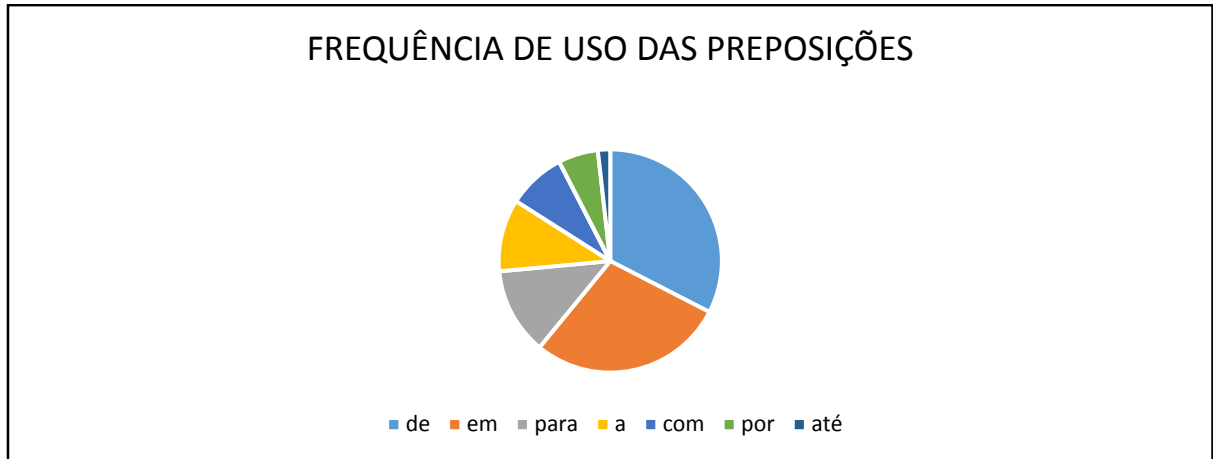
Porém, atualmente, pode-se dizer que entre as numerosas contribuições trazidas pelos estudos descritivos estão: a criação de projetos como por exemplo o Projeto de Estudo da *Gramática do Português Falado no Brasil* (ILARI, et al, 2015), desenvolvido no Brasil entre as décadas de 1980 e 2000 que visava a descrição da língua falada literalmente de maneira oposta à prática prescritiva das gramáticas escolares que ditam como a língua deve ou deveria ser. Ou seja, mostrar o uso real da língua falada utilizando gravações desse uso no contexto de outro projeto denominado Nurc, Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta do Português Brasileiro; o desenvolvimento de pesquisas várias na área de português como segunda língua e português para estrangeiros doravante representado pela sigla PL2E, algumas de cunho histórico, outras visando o ensino como é o caso desse trabalho, por exemplo.

Com base em dados desse projeto a partir de um trabalho muito importante iniciado por Franchi na década de 1990, foi possível a elaboração de um gráfico para apresentar as preposições mais e menos investigadas.

Segundo Ilari (2015), o capítulo “Preposição” considerou o levantamento feito por Franchi. A elaboração desse trabalho deixou um inventário de cerca de cinco mil exemplos retirados do *corpus* compartilhado do Projeto Nurc, acompanhado de uma classificação sintático-semântica preliminar.

O saldo positivo desse inventário preliminar foram algumas descobertas surpreendentes. Uma delas pode ser observada no gráfico abaixo:

Figura 3- Frequência de uso das preposições



Portanto:

Quatro (4) em dezessete (17) preposições respondem por cerca de 80% do total de ocorrências.

<i>de</i>	<i>em</i>	<i>para</i>	<i>a</i>	<i>com</i>	<i>Por</i>	<i>Até</i>
31%	27%	12%	10%	8%	5,5%	1,7%

Ainda segundo o levantamento, nenhuma das demais preposições apresenta uma soma de ocorrências superior a 1% do total. Ilari et al. (2015, p. 164) afirma que a explicação para uma diferença tão grande seria a de que as preposições mais usadas são aquelas que apresentam a maior variedade de empregos, ou seja, exercem outras funções gramaticais. Confirmação disso se encontra nos dicionários *Aurélio* e *Houaiss*, em suas versões eletrônicas (2010). E na sua presença ou não no *corpus* do projeto Nurc-Brasil, exposto no quadro a seguir:



Quadro 3 - Preposições registradas nos dicionários Aurélio e Houaiss

PREPOSIÇÃO	+ CLASSIF.	A	H	NURC-BR
1. a		+	+	861
2. afora	ADV	+	+	0
3. ante	ADV	+	+	0
4. após	ADV	+	+	0
5. até	ADV	+	+	40
6. chega	ADV	+	-	0
7. com		+	+	477
8. conforme		-	+	4
9. consoante	CONJ	+	+	0
10. contra	ADV	+	+	4
11. de		+	+	4107
12. dentre		+	+	4
13. dès		+	+	0
14. desde		+	+	25
15. diante	ADV	+	+	2
16. durante		+	+	32
17. em		+	+	1879
18. embora	ADV, CONJ	+	-	0
19. entre		+	+	65
20. exceto		+	+	0
21. fora	ADV	+	+	10
22. inté		+	+	0
23. mais	ADV, CONJ, QI	+	+	0
24. malgrado		+	+	0
25. mediante		+	+	0
26. menos	ADV, QI	+	+	0
27. para		+	+	690
28. perante		+	+	1
29. por		+	+	593
30. que	REL, CONJ, ADV	+	-	0
31. salvante		+	+	0
32. salvo		+	+	0
33. segundo	CONJ	+	+	3
34. sem		+	+	53
35. senão	CONJ	+	+	0
36. sob		+	+	2
37. sobre		+	+	0
38. té		+	+	0
39. tirante		+	+	0
40. trás		+	+	0
41. via.		+	-	0
42. visto		-	+	0
<b>TOTAL</b>		<b>8912</b>		

Fonte: BAGNO, 2014.

Bagno (2014, p. 857-858) lança mão do quadro acima para indicar os itens que segundo o dicionário, funcionam como preposição e também exercem outras funções gramaticais. O autor, ainda, chega às seguintes conclusões:

1. a preposição *de* é a de ocorrência maior;
2. os dois dicionários concordam em sua maioria, a pouca discordância entre eles consiste em: o *Aurélio* não registra *conforme* e *visto*, enquanto que o *Houaiss* não registra *chega*, *embora*, *que* e *via* como preposições;
3. as outras funções gramaticais que as preposições podem desempenhar se encontram no campo dos advérbios (11) e das conjunções (6), o que demonstra a interseção entre essas classes-funções, além da dificuldade de, muitas vezes, definir precisamente a que classe-função pertence determinado item em determinado contexto;
4. as preposições mais numerosas (acima de 400 ocorrências) e que não recebem outras classificações gramaticais são precisamente as mais herdadas do latim: *a* (>*ad*), *com* (>*cum*), *de* (>*de*), *em* (>*in*), *por* (>*pro*). A preposição *para* provém da arcaica *pera*, formada por sua vez de *per* + *ad*.
5. a apresentação de uma lista de preposições que registra preposições que não são mais usadas como é o caso de (*ante*, *trás*) nas aulas em que o tema é trabalhado; a apresentação de preposições simples partículas que são, de fato, compostas (*a* + *pós*, *per*+*ante*) e não inclui formas muito mais frequentes como *durante*.

Com relação às demais preposições, as denominadas acidentais as que sofrem processos de gramaticalização, de recategorização de itens que ampliaram seu campo de ação para outras funções gramaticais, o que ocorre é o seguinte:

verbo > preposição: *chega*; *consoante*; *durante*; *exceto*; *mediante*; *salvante*, *salvo*, *tirante*, *visto*

substantivo > preposição: *via*

adjetivo > preposição: *segundo*; *malgrado* (>*mal grado*); *conforme*

sintagma nominal > preposição: *embora* (>*em boa hora*)

É válido ressaltar a sugestão de Bagno (*op. cit.*), que propõe em vez de distinguirem as preposições em essenciais e acidentais, classificá-las em mais ou menos gramaticalizadas. Sob essa perspectiva, observam-se preposições plenamente gramaticalizadas e outras em processo de gramaticalização.

A gramaticalização é um importante processo auxiliar que apresenta as preposições de maneira integrada, possibilitando resgatar parte da história destas mostrando o

comportamento da classe como um todo. A seguir, será explanado de forma sucinta o significado de gramaticalização e mais adiante o que ela representa no estudo das preposições.

### **Gramaticalização**

Poggio (2002, p. 60) afirma que “o primeiro a empregar o termo gramaticalização foi Antoine Meillet (1912), assinalando que trata da atribuição de um caráter gramatical a uma palavra outrora autônoma (processo diacrônico)”. Para ele, o processo de gramaticalização é o ponto central da teoria da mudança linguística.

Além do interesse pelo étimo, o autor também se ocupou em demonstrar as transformações das formas gramaticais afirmando que o surgimento de novas formas gramaticais ocorre por meio de dois processos: a analogia e a gramaticalização. Enquanto no processo analógico verifica-se renovação de formas e o sistema fica intacto, no processo de gramaticalização verifica-se a criação de novas formas e inserção de categorias sem expressão linguística anterior, ocasionando mudança no sistema. A gramaticalização pode afetar cada palavra, chegando até a sentença. Ele considera três classes de palavras: principais, acessórias e gramaticais que apresentam entre si uma transição gradual. Essa ideia identifica-se com a da teoria da aglutinação de Gabelentz (1816 *apud* Poggio), ao afirmar que as línguas se desenvolvem em espiral. Desse modo, as línguas acrescentam palavras acessórias para dar mais força expressiva a uma sentença; depois, as palavras perdem sua força expressiva e se tornam instrumentos gramaticais; fazendo com que novas palavras sejam acrescentadas para reforçar a sentença; imediatamente, retorna o enfraquecimento, recomeçando tudo.

Meillet destacou os aspectos expressividade e uso para explicar que quanto mais um elemento linguístico é usado, mais perde valor expressivo e mais se desgasta. Em consequência da necessidade de dar maior ênfase as expressões, são criadas novas formas gramaticais, em virtude do desgaste crescente das palavras.

Para ele, a gramaticalização pode abranger a ordem das palavras na sentença. Foi o que aconteceu com a mudança da ordem livre do latim para a ordem mais fixa, em que se substituiu o valor expressivo da ordem pelo valor gramatical nas línguas românicas (POGGIO, 2002, p. 66).

A passagem do latim para o português ao longo tempo fez com que as preposições sofressem alterações mórficas e semânticas, algumas daquelas acabaram por assumir também alguns domínios semânticos de outras preposições. No latim vulgar, devido ao maior emprego

das preposições e ao quase total desaparecimento dos casos, as preposições acumularam funções antes expressas por estes.

Essas alterações mórficas e semânticas são resultado do processo de gramaticalização, fenômeno que é responsável pela consolidação de novas formas fazendo com que as antigas formas desempenhem outras funções distintas de seu domínio gramatical.

No caso da preposição, esse processo se dá no decorrer do tempo quando ela passa de item lexical autônomo para item gramatical, atuando de forma subordinada a outra.

Um bom exemplo para ilustrar o processo de gramaticalização pode ser observado na forma verbal – verbo auxiliar *habere* latino – que se transforma em uma simples desinência de futuro. A estrutura analítica formada de verbo no infinito acompanhada do verbo *habere*, *amare habeo*, no latim clássico, significava “tenho de cantar” ou “tenho vontade/desejo de cantar”. Essa combinação expressava um tipo de locução que denotava vontade, no presente, que um acontecimento se desse (CAMARA JR, apud Lopes 2016). No latim vulgar, essa estrutura foi a estrutura utilizada para expressar o tempo futuro em diversas línguas românicas. Coexistindo com o futuro sintético latino (*amabo*), apesar de expressar acepção semântica específica, sua eventualidade discursiva permitia maior liberdade sintática (*habeo amare*) e intercalação de elementos (*amare (te) habeo*). A utilização frequente dessa estrutura enfraqueceu sua força semântica, se firmou, sofrendo a aglutinação dos dois vocábulos a partir de uma redução fonética drástica da forma *habere*. O ponto de partida foi a síncope da /b/ intervocálica e pelo contato das vogais em hiato houve uma assimilação, ditongação e (ou) contração: (*amare*) *habeo* > *a (b) eo* > *\*aio* > *\*eio* > *ei*. (LOPES, 2016).

A proposta de classificação de preposições como mais gramaticalizadas e menos gramaticalizadas é interessante porque apresenta esse processo como um continuum, uma gradação e não como possibilidades opostas. Seguindo essa classificação tem-se – contra, sem, até, entre, sobre, sob – menos gramaticalizadas e – por, com, a, em, de – mais gramaticalizadas (ILLARI, 2014).

Segundo a tradição pedagógica, dentre a lista de preposições, existem aquelas que não são mais utilizadas é o caso de *ante* e *trás*; palavras que não estão incluídas na lista e que funcionam como preposições e há aquelas que ainda não se consolidaram definitivamente como preposições, ficando entre, por exemplo, as preposições prototípicas e os advérbios prototípicos, e entre as preposições prototípicas e algumas formas verbais.

As preposições propriamente ditas recebem esse nome por derivarem de preposições que já existiam como tais em latim: *a* < *ad*; *com* < *cum*; *de* < *de*; *para* < *pera* < *per ad*; *por* < *pro*. As outras, embora funcionem sintaticamente como preposições, ainda pertencem, do

ponto de vista semântico, a outras classes, seja porque se originaram delas (como as que vieram de verbos e de adjetivos) ou porque seu significado já contém em si noções bem claras de tempo, espaço, movimento e modo, aproximando-as dos advérbios. Esse pertencimento a uma ou outra classe é evidente nos dicionários, em que muitas dessas palavras recebem ao mesmo tempo mais de uma classificação, como *que* (pronome relativo, conjunção, advérbio). Isso não ocorre com as preposições propriamente ditas que transitam entre significados e sentidos mais definidos de acordo com seu uso e com as palavras que a elas se unem.

É o que ocorre com a descrição da preposição *de*, que possui vários usos por exemplo, no dicionário *Houaiss*, ao contrário do que ocorre com a preposição *após* no mesmo dicionário, em que qualquer uso seu, já deixa claro o sentido de ‘que vem depois’. Essa grande quantidade e variedade de usos da preposição *de* será apresentada a seguir.

### **Usos da preposição *de* no português do Brasil**

Verifica-se no português brasileiro duas abordagens distintas para apresentar as preposições: uma baseada na gramática tradicional (Cunha e Cintra, 2013) e a outra nos estudos linguísticos (Ilari et al, 2015). A primeira abordagem, conforme pode-se verificar no capítulo II, trata das preposições de uma forma mais limitada do que a desenvolvida pelos estudos linguísticos, principalmente no que se refere ao seu reconhecimento categorial e às relações semânticas que elas estabelecem. Além disso, vários linguistas se preocupam em estabelecer uma classificação que considere a natureza híbrida das preposições, procurando relacionar os empregos desses itens com suas implicações lexicais, sintáticas, funcionais e cognitivas.

A segunda abordagem com base nos estudos linguísticos declara que as preposições localizam no espaço e no tempo os termos que ligam:

[...] localizar um objeto ou um evento é sempre relacioná-lo com outro objeto ou evento; em outras palavras, a operação de localização espacial só pode ter sucesso se, além do objeto que queremos localizar espacialmente, nos referirmos a um segundo objeto que é então tomado como ponto de referência. Isso é uma condição necessária da localização espacial, independentemente do eixo em que é feita e da classe morfossintática a que pertencem às palavras que a expressam (ILARI et al., 2008, p. 670).

Na gramática funcionalista de Castilho (2010), cada objeto ou evento localizado pela preposição é chamando de *Figura*, e cada objeto ou evento que a essa figura é relacionado é chamado de *Ponto de referência*, ou até mesmo *Objeto de referência* (ILARI et al apud

JACKENDOFF, 2015). Fazendo um contraponto com a gramática tradicional, o termo *Figura* seria o equivalente ao termo *antecedente* e o *ponto de referência*, ao termo *consequente*.

De modo geral, a preposição localiza a Figura: (i) em lugares precisos e em estados de coisa dinâmicos, considerando um percurso hipotético, tais como o ponto inicial do percurso, o segmento medial do percurso, o ponto final do percurso; (ii) em lugares precisos e em estados estáticos, tais como em cima/embaixo, à frente/atrás, à direita/ à esquerda; (iii) em lugares imprecisos, tais como dentro/ fora, longe/perto, ausência/ copresença. (CASTILHO, 2010 p. 585).

Na relação *figura x ponto de referência*, a preposição *de* pode interferir em diferentes construções sintáticas, ou seja, quando essa preposição faz relação entre um substantivo, adjetivo, advérbio ou verbo, ela pode se completar a estes itens lexicais de forma essencial, ou acessória (ILARI; BASSO, 2007), isto é, essa preposição pode, respectivamente, ser complemento de um predicador ou adjunto e, a depender destas relações, pode-se obter funções gramaticais ou semânticas.

Pela abordagem linguística, a preposição é organizada em classes de forma mais gradual, em vez da divisão classe aberta e classe fechada proposta pela gramática normativa, é sugerida uma classificação progressiva na noção de ‘classe fechada’ e ‘classe aberta’ com classes que possuem alta e baixa possibilidade de criação respectivamente (ILARI et al., 2015, p.168). Segundo estes autores, classificar como fechada estabelece limites à classe das preposições, impossibilitando acréscimo de itens novos, pois a estabilidade até então encontrada nas classes ditas fechadas nem sempre se apresentou dessa maneira, como mostra a gramática atualmente. As preposições “nem sempre foram como são hoje [...] essas classes sofreram e sofrem mudanças, com a saída de membros antigos e a incorporação de membros novos” (ibidem, p.168), porém de maneira lenta.

Nessa perspectiva linguística, a função básica da preposição é localizar objetos ou eventos no espaço (ILARI et al., 2015), e esse espaço pode ser representado na sentença literalmente ou metaforicamente. Através das preposições, é possível estabelecer uma relação de localização no espaço, por exemplo: i) Jessica é da Suíça, ii) Esse dicionário é da biblioteca. Na sentença *i*, *de* localiza Jessica no espaço Suíça, o objeto referente Jessica é o ponto de origem em uma trajetória imaginária. Já na sentença *ii*, a relação espacial é apresentada de modo conceitual, em que a figura dicionário é relacionada, conceitualmente, ao campo semântico possessional biblioteca, através de *de*.

### **A preposição *de***

A preposição *de* tem sido objeto de muitas pesquisas talvez por ser uma das mais frequentes, senão a mais frequente e de uso mais variado nas línguas românicas, por isso se

faz necessário um exame minucioso de seus diversos empregos no português (SILVEIRA, 1951). Essa observação de Silveira (op., cit., 1951) pode ter sido o móvel de seu estudo sobre a sintaxe de *de*. O autor reproduz uma observação de Leoni (1858) e afirma ser esta preposição de grande relevância e utilidade teórica, facilitando ao leitor relacionar uma ideia fundamental às principais funções da preposição.

Leoni preza a língua literária, pois afirma que o desconhecimento do emprego adequado das preposições acarreta numa linguagem corrompida, que se vai distanciando da linguagem “pura”, da produzida pelos escritores clássicos. Os exemplos empregados em seus livros são retirados de clássicos e beneméritos da língua, com o intuito de ensinar a escrever com pureza evitando os erros de linguagem e os da sintaxe, que ele observa em muitas obras modernas da literatura. (Leoni, *op. cit.*, p. 6-7). Partindo do que ele diz da preposição *de* (*op. cit.*, p. 44-45, grifos no original):

É a mesma preposição que a latina *de* a qual denota: —*movimento de um ponto de partida*, como o da pedra que despenhada do cume do monte rola pela encosta, pela falda, pela planície, e não se sabe quando e onde ha de parar. D’esta primitiva idéa, que é a mesma que a de *afastamento*, provém naturalmente a de — *diminuição, privação e falta*. [...] Da idéa de movimento de um ponto de partida nasce tambem a de — *logar e parte d’onde* — e a de — *origem e principio d’onde alguma coisa vem, ou procede*. [...] A referida idéa de origem e principio d’onde alguma coisa vem, ou procede, conduz á de — *extracção*. [...] Da idéa de *extracção* vem mais a de — *parte de um todo*. [...].

A pedra em movimento permite a visualização de seu afastamento de seu ponto de partida, de sua origem, trajeto percorrido; sugerindo à medida que se afasta do ponto inicial a noção de diminuição por deixar de fazer parte do todo a que pertencia, privando-a daquilo que é, como no exemplo: “Retirou da pilha o livro.” Podendo-se visualizar a pilha como a origem, o todo de onde a parte (livro) é extraído, o afastamento do livro causando a diminuição da pilha (todo).

Todo esse raciocínio foi sintetizado neste trabalho em forma de mapa mental, seguido de exemplos de alguns autores e comentários do próprio autor da observação.

Figura 4 – Mapa mental da preposição *de*

Fonte: LEONI, 1858.

Expressando a ideia de:

### ● Movimento de um ponto de partida

“A avó não sabia da briga; Maciel contou-lha *de* princípio a fim” (SILVEIRA apud ASSIS, 1951).

“Meu amo Zelotipo anda muito sentido *de* poucos dias para cá” (SILVEIRA apud Vasconcelos, 1951).

Leoni (1958) afirma que se a preposição *de* for ligada a vários verbos e nomes significará a mesma ideia – *decorrer*, correr partindo de um ponto, ou de uma época determinada; *decair*, cair afastando-se do prumo ou da perpendicular; dando-se o mesmo com: degenerar, deportar, derramar, declinar, deportação, decadência, etc.



### ● Diminuição, privação e falta

Juntando esta preposição a vários verbos e nomes significará alguma das referidas ideias: depreciar, dementar, debicar, defraudar, demolir, decapitar, deflorar, decresce, derrogar, dejejuar, desistir, depenado, derrabado, demente, demérito, deficiência, depressão, decapitação, demência, degradação, etc.

“Retirou *da* pilha o livro.”(SOUZA, 2017).

### ● Modo

“Não me olhou *de* rosto, mas a furto e a medo” (SILVEIRA apud ASSIS, 1951).

### ● Meio

“Porque o Senhor até a idade de trinta anos vivia *do* ofício de S. José, e do trabalho de suas próprias mãos ” (SILVEIRA apud LIMA 2014).

### ● Lugar e parte donde

“Vinha *do* piano, enxugando a testa com o lenço” (SILVEIRA apud LIMA 2014).

### ● Origem e princípio donde alguma coisa vem, ou procede

“Sou filho *das* selvas,

Nas selvas cresci.

Guerreiros, descendo

*Da* tribo Tupi” (SILVEIRA apud LIMA, 2014).

Por composição tem-se:

Deduzir (1), tirar consequências de fatos conhecidos; – demonstrar, mostrar ou provar inferindo de princípios estabelecidos.

### ● Causa

“Cegos *de* ver miragens tenho os olhos” (SILVEIRA apud LIMA, 2014).

“Ele chorou *de* cobarde...” (SILVEIRA apud LIMA, 2014).

### ● **Direito e posse**

Da ideia de origem e princípio donde alguma coisa vem ou procede, se deduz a *de direito e posse*.

“fumos *de* fidalgos” (SILVEIRA apud ASSIS, 1951).

“a casa em que me criei na antiga rua *de* Matacavalos” (SILVEIRA apud ASSIS, 1951).

### ● **Referência, tocante, relativo**

Ex.: “falou *de* você e não *de* mim” (HOUAISS, 2009, p.1193).

### ● **Conveniente, oportuno**

Das ideias referidas na letra i), vem a *de conveniente e oportuno* com que se diz: – horas *de* jantar, tempo *de* dormir, etc.

A ideia de conveniente, oportuno, traz a *de – destinação, para, –* com que se diz: moço *de* servir, cavalo *de* aluguel, garrafa *de* vinho, copo *de* água, tinta *de* escrever, etc.

### ● **Extração**

“E disse o homem: Esta, afinal é osso *dos* meus ossos e, carne da minha carne; chamar-se-á varoa, porquanto do varão foi tomada.” (Gn 2, 2:23)

### ● **Qualidade**

“Mulher *de* busto bonito.” (MACEDO, 1966, p. 204)

“Homem de rara inteligência.” (*Op., cit*, p.204)

A ideia de *qualidade* é ainda designada pela preposição *de* numa infinidade de exemplos, como: vaso *de* cristal, coluna *de* pórfiro, templo *de* mármore, etc.

Semelhantemente diz-se: homem *de* juízo, *de* probidade; senhora *de* bom proceder, etc.

### ● **Parte de um todo**

“Uma noite *destas*, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei no trem *da* Central um rapaz aqui *do* bairro”. (SILVEIRA apud ASSIS, 1951).

### ● Extensão de espaço, grandeza e medida

“A lotação deste ônibus é de 48 passageiros” (SILVEIRA, 1951. p. 75).

“A população do Rio de Janeiro deve ser *de* uns três milhões de alma” (Op., cit., p. 75).

### ● Tempo em quê, durante o qual

“De madrugada os galos cantam, a quinta acorda” (SILVEIRA apud EÇA, 1951).

### ● Duração, medida de tempo, idade

“A primeira palavra que de sua boca sacratíssima se escreve é, que disse a nossa Senhora, quando de doze anos o achou no templo entre os Doutores: “Não sabeis, Senhora, que nas cousas de meu Padre me cumpre estar ocupado?” (SILVEIRA apud TOMÉ DE JESUS, 1951).

### ● Aumento, força e intensidade

Em composição com vários verbos e nomes *de* significa *aumento, força e intensidade*, por exemplo: *dessangrar*, tirar o sangue até esgotar.

“*Dessangrar-se* por um ferimento a faca.” (HOUAISS dicionário eletrônico HOUAISS da língua portuguesa 2009.3).

*Delamber-se* - passar a língua sobre o próprio corpo (como fazem alguns animais); *lamber-se*.

“O cachorro *delambia-se* para se coçar” (HOUAISS dicionário eletrônico HOUAISS da língua portuguesa 2009.3).

E assim, demorar, denegar, devorar (comer leva-se pouco a pouco e a bocados, devorar é engolir de uma vez), decantar, dearticular (articular com clareza e exatidão), denegrir, dessecar, deprecar, demora, delonga, devorador, desleixado, desleixamento, etc.

### ● Tempo desde quê

Ex: chuvas *de* verão; pão *de* hoje. (HOUAISS dicionário eletrônico HOUAISS da língua portuguesa 2009.3).

Uma justificativa para essa variação de sentido da preposição talvez seja o fato de, além de seu sentido de base espacial que tem por função primeira indicar, localizar objetos ou eventos, a preposição também funcionar em contextos não espaciais como por exemplo os

que tratam de tempo, em que seu sentido intrínseco que é transportado para outro domínio (no caso temporal). Um exemplo disso pode ser observado nas preposições *desde* e *entre* nas frases a seguir: “Estou na rua *desde* ontem” ou “Chego *entre* meio-dia e 13 horas”. Em tais exemplos, o sentido inerente das preposições é espacial, sendo extrapolado para o domínio temporal, que lhe é imputado uma definição espacial, já que *desde* aponta a origem e *entre* aponta uma posição delimitada entre dois eixos extremos (ILARI et al., 2015).

Diante da extensa variedade de empregos de *de* expostos acima, buscou-se saber quais são os usos dessa preposição que são contemplados no material didático (coleção de livros) dos anos finais do ensino fundamental, para em seguida observar os usos dessa preposição nos livros de PLE.

➤ **Os usos da preposição *de* contemplados em livros didáticos: anos finais do ensino fundamental**

Antes de entrar na análise propriamente dita, considera-se importante apresentar resumidamente como e em que contexto surgiu o livro didático. Segundo Batista & Rojo (2005, p. 15), os compêndios foram elaborados com o objetivo de “auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdo do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais”.

A utilização do livro como recurso didático vem ocorrendo desde a invenção da imprensa, no final do século XV. A educação passou a contar com a impressão de obras para fins didáticos.

A definição de livro didático no Brasil ocorreu pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2.

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (VOLMER E BROCHETTO 2009, apud OLIVEIRA et al., 1984).

Segundo VOLMER e BROCHETTO (2009), p.3 apud FREITAG, (1984) foi nesse período em que o Brasil empenhou-se por desenvolver “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” que se reconheceu o termo “livro didático”, compreendido atualmente como sendo o livro adotado na escola destinado ao ensino, que tem por proposta cumprir os programas curriculares escolares.

A explanação acima contribui para esta pesquisa por tratar do conceito de livro didático e da importância deste para as políticas educacionais. A discussão também pode servir de referência para pensar o livro didático de português como segunda língua e, conseqüentemente, o ensino da preposição *de* neste contexto, assunto do capítulo seguinte.

## **2 ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: ESPECIFICIDADES E DEMANDAS PARA O ENSINO DA PREPOSIÇÃO *DE***

O ensino de português para estrangeiros apresenta uma série de dificuldades. Inadequação do material didático para seus aprendizes, oferta limitada de profissionais especializados e qualificados no ensino dessa área, e a escassez de instituições que ofereçam formação de professores de português como segunda língua configuram alguns dos aspectos que refletem a atual condição do ensino de PL2E.

De acordo com Almeida Filho (2015), a falta de políticas reais do ensino de português para os estrangeiros vinculados a instituições federais de ensino – tanto professores como alunos – despertou a necessidade de planejar metas para essa área. Sendo assim, na década de 1980, a Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) e o Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores (MRE) levantaram os seguintes pontos:

- a. A existência de acadêmicos e pesquisadores estrangeiros nas instituições de ensino superior brasileiras que não possuíam o domínio básico do português para o acompanhamento dos cursos e das atividades universitárias.
- b. Percepção de elevado índice de reprovação dos estudantes estrangeiros nos primeiros semestres e um aproveitamento superficial dos conhecimentos docentes e científicos dos estrangeiros.
- c. Insuficiência de cursos de português voltados para esse público assim como programas de pesquisas voltadas para esse campo.

Além disso, cabe ressaltar a escassez de cursos de formação continuada de professores para o ensino de português como língua estrangeira.

Diante desse quadro, a SESu/MEC e o MRE, na tentativa de minimizar os problemas, criaram centros de referências nas universidades federais brasileiras que promovessem o ensino de português e civilização brasileira a estrangeiros, bem como capacitar professores para o ensino de português como segunda língua.

Com a globalização e a crescente expansão e demanda do Português como língua internacional, é notável o número de estudantes e profissionais estrangeiros que, ao se estabelecerem no Brasil, objetivam desenvolver as habilidades de compreensão e produção de textos em PL2, visando a proficiência da língua. Para atender a essa demanda, o número de cursos de PL2 cresceu no Brasil. De acordo com Lima (2002 apud DELL'ISOLA, 1999),

apenas 21 faculdades brasileiras em 1999, ensinavam português para estrangeiros. Essa área conta com um exame nacional de proficiência, o CELPE – Bras, aplicado regularmente, desde 1998.

Uma questão relevante que deve ser considerada, no que se refere ao ensino de língua estrangeira, diz respeito às metodologias utilizadas para tal fim. Martinez (2009) assinala que a metodologia de ensino de línguas estrangeiras concentra suas origens na história das necessidades da comunicação social e apresenta as seguintes: as tradicionais, o método gramática-tradução, direta, audiolingual e comunicativa.

As metodologias chamadas tradicionais são fundadas em uma relação pedagógica forte, em que o professor é o detentor do conhecimento e por isso deve ser imitado. Ou seja, saber uma língua é mais ou menos conhecer o sistema tanto quanto o professor. Nessa abordagem a intenção é fazer com que o aprendiz domine o código através do vocabulário e da gramática que são os objetivos imediatos – listas de palavras, com eventuais agrupamentos temáticos, regras gramaticais prescritivas que insistem em uma norma (“Diga isso – não diga aquilo”) (MARTINEZ op. cit., p. 49).

O método gramática – tradução em linhas gerais tem como procedimento didático um texto literário, seguido de explicações de vocabulário e de gramática, geralmente com recurso a língua fonte do aprendiz; tradução, exercícios e por fim o tema, que concebe uma retomada da língua aprendida.

Na metodologia do tipo direta prioriza-se a oralidade, com uma escuta dos enunciados sem auxílio do escrito e cuidando-se da boa pronúncia. O gestual, a mímica, a verbalização por parte do professor são os mecanismos utilizados nessa didática. Desse modo, o aprendiz é levado a repetir, a assimilar gradualmente elementos linguísticos em situação, levando-o a pensar, assim que possível, na segunda língua.

Na metodologia audiolingual prioriza-se a oralidade no uso exclusivo da língua alvo em sala de aula, no fato de que os novos elementos inseridos serem sempre introduzidos em situação. Atividades de escuta e de repetição, exercícios de manipulação ou *drills*, compõem essa metodologia.

A metodologia comunicativa prioriza o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e leva o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo. Não basta conhecer o sistema linguístico, é indispensável saber utilizá-lo conforme o contexto social. Como por exemplo, saber adequar o uso da língua à audiência (aos interlocutores) e às diferentes situações e intenções comunicativas.

Quanto ao histórico da metodologia do ensino de línguas em geral, isto é, não como segunda língua, nem do português específico, sabe-se que inicia em meados do século XIX através do Método da Gramática – tradução que auxiliou o surgimento da teoria da Gramática Universal (GU) de Chomsky, por conta do enfoque restrito na estrutura da língua e passa pelo estudo de Labov, frente ao enfoque do aspecto social da língua, até chegar ao modelo da Gramática Gerativo-Transformacional de Chomsky, que foi criticado por Hymes, pois, apesar de considerar a competência e o desempenho linguísticos, suprimia os aspectos socioculturais que deveriam fazer parte da competência linguística.

O resultado da crítica de Hymes faz com que, a partir do século XX, a percepção metodológica abandone a preocupação exclusiva da estrutura e se ocupe com a aquisição da linguagem objetivando a comunicação, dentro da proposta comunicativa.

Essas propostas do ensino de línguas resultaram em modificações no seu modo de transmissão de conhecimento, envolvendo os próprios aprendizes como membros ativos dessas mudanças.

A tarefa do professor de português língua materna e de língua estrangeira deve ser a de facultar aos alunos a ampliação de seu conhecimento linguístico, em situações reais de uso, nas diversas situações de formalidade ou informalidade. Esse aluno deverá ser capaz de falar, ler, compreender e produzir textos claros e adequados, capazes de fazê-lo sentir-se parte da cultura do país no qual está inserido. Apesar de os comentários frequentes sobre a língua materna priorizarem uma prática pedagógica sob a perspectiva descritiva e prescritiva, dificultando ao aluno de se comunicar de modo adequado nas diversas situações reais de discurso, não foi o que se observou na proposta dos autores dos livros didáticos de língua materna desse estudo.

Faraco e Moura, por exemplo, seguem a proposta de uma prática comunicativa de Widdowson (2005), mesmo em se tratando do ensino de língua materna, ao promoverem exercício da intertextualidade e da interdisciplinaridade, afirmando que os estímulos visuais – a partir de textos não-verbais apresentados em seu livro – funcionam como ponto inicial para a realização de trabalhos interdisciplinares com Arte, História, Geografia, Matemática, por exemplo. Widdowson (op. cit.) lembra que essas disciplinas se baseiam na realidade pessoal do aprendiz e não há motivo por que uma língua estrangeira não deva se relacionar indiretamente com o mundo exterior por meio dessas mesmas disciplinas.

Cereja e Cochar (2008), sem abandonarem a gramática normativa, adotam uma nova proposta de ensino aprendizagem baseada na gramática de uso que possibilita o aumento da



gramática internalizada do aprendiz e na gramática reflexiva que analisa aspectos ligados à semântica e ao discurso.

Os autores de língua materna dos livros didáticos aqui investigados consideram a leitura e a interpretação efetiva do texto como atividades necessárias aos estudos gramaticais. Tal característica é observada no encadeamento dos temas e, conseqüentemente, do conteúdo gramatical na variedade de gêneros textuais dentro das respectivas obras.

As especificidades e demandas do aluno estrangeiro são similares às do aluno nativo no que tange à prática pedagógica, pois ambos precisam de um professor que auxilie na aquisição de competência comunicativa, isto é, do conhecimento não só das regras gramaticais, mas também de regras contextuais ou pragmáticas imprescindíveis à interação social. A diferença é que o aluno estrangeiro em fase inicial de aprendizagem não tem conhecimentos culturais suficientes para fazer escolhas e combinações linguísticas, gramaticais e pragmáticas para criar enunciados.

Dentre essas várias especificidades e demandas do aluno estrangeiro, está o ensino de preposições. O seu caráter sintático-semântico e sua multiplicidade de equivalências são aspectos que geram dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente neste trabalho, a preposição *de*. O alto grau de polissemia faz com que as preposições sejam consideradas como uma das maiores dificuldades no aprendizado de uma língua estrangeira, levando o aluno a crer que não é possível entender sua semântica, recorrendo ao artifício de decorar sem entender.

Uma outra necessidade desse aluno é a construção de uma identidade como falante de português, por isso é fundamental que, além das questões rigorosamente linguísticas verbais e gramaticais, sejam identificados, observados, pesquisados e analisados os aspectos interculturais. Fator importante para evitar conflitos e auxiliar e permitir a interação entre culturas distintas.

Apesar de ser considerada uma classe de *baixa* possibilidade de criação de novos membros, lembra Ilari (2015), a classe das preposições apresenta dificuldades quanto à delimitação de seus componentes. Seu caráter relacional faz com que elas compartilhem certas semelhanças com os advérbios e as conjunções, além de permitir que palavras de outras categorias e agrupamentos de palavras também possam funcionar como preposição.

É o que pode ser observado nos exemplos de Carvalho (2001) a seguir:

(1) Gritava **de** fome.

(2) Aquela casa é **de** madeira.

- (3) Veio **de** trem.
- (4) Esta é minha mesa **de** trabalho.
- (5) Lá está a casa **de** Pedro.
- (6) Ela é uma jovem **de** quinze anos.

Os exemplos (1 – 6) apresentam a preposição estabelecendo relações que indicam causa, matéria, meio, finalidade, posse e idade, respectivamente, ou seja, o significado determinado pela preposição é identificado com facilidade. Porém o mesmo não ocorre em determinadas situações devido à semântica da preposição não ser tão transparente. Ainda segundo os exemplos Carvalho (2001):

- (7) Gosta **de** chocolate.
- (8) A observação **dos** fatos é importante para a ciência.
- (9) Ele é dependente **do** álcool.
- (10) Depois **de** muito tempo, resolvi voltar.

Já nos exemplos (7 – 10), a preposição precisa formar um todo sintático-semântico com outras categorias, no caso o verbo, o substantivo, o adjetivo e o advérbio, assumindo o papel de introduzir os respectivos complementos (Cunha e Cintra, 2014).

Verifica-se a existência de duas ocorrências em que uma mesma preposição apresenta comportamento diverso: na primeira, ela atua sozinha, estabelecendo as mais diversas relações semânticas, alcançando seu grau máximo de polissemia; na segunda, ela precisa se “escorar” em outras categorias, formando com ela um todo semântico, dificultando a identificação de seu significado isoladamente. Nesta última ocorrência, a preposição funciona dentro do sistema de transitividade das outras categorias, e naquele, funciona fora dos respectivos sistemas de transitividade (Neves, 2000).

Para López (1970, p.12), o papel das preposições tanto na língua falada como na língua escrita é de grande importância devido à frequência de seu emprego, pela facilidade com que se deixam introduzir nas construções mais diversas e sobretudo pelas distinções extremamente sutis que podem expressar. Tanto é assim que, sem o domínio completo do sistema de preposições, não é possível conhecer profundamente uma língua. Segundo a autora, esse desconhecimento é um dos responsáveis pelas dificuldades dos tradutores com essas partículas e por seus erros por ainda não terem assimilado perfeitamente o referido sistema. Ela ainda afirma que, para um estudo eficaz das preposições, deve-se partir da significação específica de cada uma delas na língua, levando-se em conta que tal significação pode ser reduzida a esquemas para melhor compreensão de todos. O uso de esquemas simplificaria o estudo, sendo, portanto, útil.

López (1970) compartilha do mesmo pensamento de Silveira (1951). Porém seu olhar é voltado para a parte literária da língua. Ele estuda a sintaxe da preposição *de* tomando por base exemplos retirados dos clássicos, ou melhor, dos textos literários, inclusive textos da fase arcaica da língua. Segundo o autor, somente aquele que souber empregar com propriedade as preposições estará apto a falar adequadamente a língua culta e a escrever a língua literária segundo suas convenções. Essa ideia remete a dos antigos gregos, que se preocupavam com a língua literária.

Ambos os autores não demonstraram interesse em abordar o assunto visando o ensino como foco principal.

Baseando-se ainda na concordância teórica fomentada por López (1970), no que diz respeito à sistematização do ensino de preposições, Carvalho (2001) apresenta três possibilidades de sistematização gramatical na aplicação ao ensino da categoria das preposições para estrangeiros, propondo a realização de duas distinções: (i) em contextos de maior ou menor transparência semântica; e (ii) em contextos de polissemia. A primeira se justifica na medida em que nela se encontra a associação entre a posição sintática e a transparência ou opacidade semântica das preposições. A segunda está subordinada à primeira, na medida em que a sistematização dos campos semânticos só será efetuada nos casos em que possam ser identificados os respectivos significados.

A sistematização proposta por Carvalho (2001) considera duas divisões semânticas maiores, que possuem dentro de si a discriminação dos contextos em que as preposições funcionam fora ou dentro do sistema de transitividade de outras categorias. Essa sistematização visa mostrar que tais subdivisões podem auxiliar no ensino da categoria das preposições aos aprendizes de português como segunda língua. Apesar de a autora tratar das preposições *por* e *de*, optou-se por apresentar somente a *de* por ser o objeto desta pesquisa.

Segundo a autora, a aplicação ao ensino da categoria em questão seria:

- (i) [...] os casos em que a preposição é parte do sistema de transitividade de outras categorias [...], o assunto gramatical serão as outras categorias em questão, não as preposições. Por exemplo, [...] *gostar de, observação de, dependente de, atrás de*, devem vir juntamente com as respectivas categorias, sendo consideradas como parte integrante das expressões em questão;
- (ii) [...] os casos em que a preposição apresenta um menor grau de transparência semântica e se encontra fora do sistema de transitividade de outras categorias [...] como são expressões fixas (*de perto, de novo*), devem ser tratadas como tal e estar localizadas junto a outras expressões que apresentem comportamento semelhante, que

são as expressões idiomáticas (*a luz de, chorar lágrimas de sangue, ficar de olho em alguém, etc.*);

- (iii) [...] os casos em que a preposição se encontra fora do sistema de transitividade [...] e possui semântica própria transparente, o assunto gramatical a ser ensinado serão as preposições e sua polissemia.

Carvalho (2001) alega que a inclusão dessas subdivisões na elaboração do material didático visa simplificar o ensino das propriedades morfossintáticas e semânticas das preposições porque (i) vão separar os fatos linguísticos de caráter distinto, (ii) a polissemia deixa de ser apresentada como um fato constante no emprego das preposições e por fim (iii) o excesso de informação será evitado, quando da sua explicação.

Como fazer o aprendiz entender que dentro da classe das preposições existem elementos centrais que são prototípicos, aqueles que não deixam dúvidas quanto a sua função, que possuem todas as características dessa classe, e elementos periféricos que compartilham traços com uma outra categoria e que muitas vezes estão a caminho de se tornarem preposições, por meio do processo de gramaticalização? É fundamental que seja feita uma delimitação desta categoria através de sua organização, levando-se em conta que essas delimitações categoriais são fruto de movimentos constantes. A língua é dinâmica e os seus instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados para pesquisas também se encontram em diversas formas.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo elege a abordagem descritivo-documental de pesquisa em uma perspectiva qualitativa de análise e tratamento dos dados como a mais adequada ao seu objeto e objetivos propostos.

Em relação ao entendimento de pesquisa, tomam-se como base as contribuições de Minayo (2009) e Cervo e Bervian (1983). De acordo com esses autores, a pesquisa é entendida como:

[...] atividade básica da ciência na sua indagação da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 2009, p. 16).

[...] atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos. A pesquisa parte, pois, de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução. Os três elementos são imprescindíveis, uma vez que uma solução poderá ocorrer somente quando algum problema levantado tenha sido trabalhado com instrumentos científicos e procedimentos adequados (CERVO e BERVIAN, 1983, p. 50).

Em termos da pesquisa descritiva, esta tem por objetivo descrever atributos e características que estão relacionados à compreensão e interpretação de comportamentos, opiniões, expectativas, processos e contextos em que os indivíduos estão inseridos, sem alteração ou interferência do pesquisador (MINAYO, 2009). Cervo e Bervian (1983) afirmam também que a pesquisa descritiva procura conhecer diversas situações e relações ocorrentes nas esferas social, política e econômica, assim como os demais aspectos do comportamento humano.

A análise documental utilizada para a coleta e análise dos dados se justifica na medida em que se constitui como um tipo de enfoque incluído na abordagem descritiva, que se encarrega da análise de materiais (didáticos ou não) que não receberam tratamento analítico por parte do pesquisador, ou que ainda podem ser modificados de acordo com os objetos da pesquisa. Nessa perspectiva, consideram-se como documentos:

[...] toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova. Os documentos são classificados de acordo com a sua natureza e forma (CERVO e BERVIAN, 1983, p. 79).

A partir do exposto, cabe assinalar que este estudo tem como objeto de investigação a preposição *de* em livros didáticos e como objetivos analisar o caráter sintático-semântico da

preposição *de* no âmbito do ensino de português como língua materna (PLM) e no ensino de português como segunda língua (PL2E) e observar se a preposição *de* é contemplada ou não como conteúdo explícito e de que forma esse conteúdo é apresentado nos livros de PLM e PL2E, respectivamente. Tomam-se como *corpus* de análise livros didáticos de português língua materna (PLM) e português como segunda língua (PL2E).

Como amostra, foram selecionados quatro livros didáticos, sendo dois livros de PLM (*Linguagem Nova – 5ª Série* e *Gramática Reflexiva – 7º ano*) e dois de PL2E (*Terra Brasil e Muito Prazer*). A motivação da escolha dos livros didáticos a serem pesquisados deve-se à curiosidade sobre em que ano(s) de escolaridade e como, nos livros de português língua materna, a preposição “de” é apresentada como conteúdo. E, a partir dos dados resultantes dessa análise, buscar identificar possíveis aproximações com as formas de abordagem da preposição “de” em livros de PL2E.

Não foi possível associar em que ano de escolaridade a preposição é apresentada ao aluno uma vez que o PCN não traz nenhuma recomendação sobre o caso.

#### ➤ Etapas da Pesquisa

Este estudo foi operacionalizado a partir das seguintes etapas, não necessariamente consecutivas:

##### 1. Revisão Bibliográfica

- ✓ Levantamento inicial de material bibliográfico sobre os seguintes temas:

Para a organização da parte teórica deste trabalho foram utilizados os seguintes assuntos/temas na busca por referênciação: “classe de palavras nos estudos da linguagem”; “a preposição nos estudos descritivos”; “a preposição na NGB”; “a preposição no ensino de português”; “a preposição no ensino de português como segunda língua”.

- ✓ Seleção dos referenciais teóricos assumidos como base:

Os referenciais teóricos assumidos como base e que compõem o eixo teórico deste trabalho foram os seguintes:

Antunes (2007), Ilari e Basso (2014), (Perini, 2007), Basílio (2014), (Neves,2005), Duarte e Lima (2000), Lobato (1986), Ilari (2015), Maciel (1914), Said Ali (1931), Pereira (1940), Macedo (1966), Bechara (2009), Cunha e Cintra (2013), Lima, Leoni (1858), (2014), Silveira (1951) e Carvalho (2001).

✓ Levantamento preliminar de livros didáticos de português língua materna (PLM) e português como segunda língua (PL2E).

✓ Escolha dos livros didáticos a serem analisados. A escolha se baseou, como já apontado, nos seguintes critérios frequência de uso, trabalho explícito com preposição. Dentre os livros localizados, selecionaram-se:

- a) livros de PLM: *Linguagem Nova – 5ª Série* e *Gramática Reflexiva – 7º ano*
- b) livros de PL2E: *Terra Brasil* e *Muito Prazer*.

## 2. Proposição de categorias para a Revisão Bibliográfica

- a) Classe de palavras nos estudos da linguagem: o caso das preposições
- b) Contribuições dos estudos descritivos para o ensino de preposição em aulas de português Língua Materna, antes e depois da NGB
- c) Usos das preposições *de* no português do Brasil
- d) Ensino de português como segunda língua: especificidades e demandas para o ensino da preposição “de”

## 3. Proposição de categorias para organização e análise dos dados

Os dados foram organizados a partir de categorias que emergiram da análise dos livros didáticos e dizem respeito, especialmente, a:

- a) informações sobre os autores
- b) filiação teórica e modos de abordagem
- c) caracterização geral do livro
- d) formas de apresentar os usos da preposição “de”

## 4. Proposição e elaboração dos instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, elaborou-se uma matriz inspirada nos referenciais teóricos tomados como referência e nas categorias propostas para a organização e análise:

- a) filiação teórico-metodológica
  - b) modos de abordagem do tema
  - c) formas de apresentação do tema
  - d) formas de sistematização do conhecimento
- 
- 5. Tabulação e organização dos dados
  - 6. Tratamento e análise dos dados
  - 7. Elaboração de relatório final
  - 8. Revisão do relatório para defesa



## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Como já apontado na introdução deste estudo, busca-se investigar como a preposição *de* é apresentada em livros didáticos de português como segunda língua a partir do cotejamento com livros didáticos de português língua materna. Foram escolhidos para análise, no caso dos livros didáticos de Português língua materna: Linguagem Nova (5ª série) (FARACO e MOURA, 2004); Gramática Reflexiva (7º ano) (CEREJA e MAGALHÃES, 2008). A escolha desses dois livros se deu a partir dos seguintes critérios: frequência de uso e pesquisa aos livros conferindo se estes trabalham a preposição. Em termos dos livros de português como segunda língua, foram escolhidos Muito Prazer: fale o português do Brasil (FERNANDES et al, 2008) e Terra Brasil (DELL'ISOLA e ALMEIDA, ano). Os critérios utilizados para a escolha foram: consulta prévia a profissionais que compõem (fazem parte de grupo em redes sociais) grupos de português para estrangeiros.

### 4.1 Explicitando as propostas de ensino de preposição em livros de Português Língua Materna

Este item traz a descrição dos livros de português língua materna explicitando as propostas de ensino de preposição.

#### 4.1.1 Linguagem Nova (5ª série) – (FARACO e MOURA, 2004)

- Sobre os autores

A obra não apresenta informações sobre os autores em termos da formação, área de atuação, etc.

- Caracterização geral do livro

O livro Linguagem Nova 5ª série é o primeiro volume da coleção de quatro livros. Busca oferecer aos alunos um instrumento para compreensão, análise, crítica e relação dos múltiplos códigos que permeiam a realidade contemporânea e aos quais não se pode ficar

alheio. Trabalha com a língua escrita e falada e com diversas linguagens que fazem parte do cotidiano.

É composto de quatorze unidades e apresenta um suplemento (atividades com jornal, rádio, televisão e internet). As unidades estão organizadas em torno de um tema que possui dois critérios básicos de seleção: 1) o despertar da reflexão sobre as questões fundamentais para o ser humano, tanto as de natureza filosófica, quanto as de caráter social e 2) a adequação ao interesse e à faixa etária dos alunos.

A estrutura de cada unidade é apresentada da seguinte forma:

**Epígrafe** – Tem o objetivo de sintetizar o tema a ser trabalhado e sensibilizar os alunos para esse trabalho.

**Ponto de partida** – Estabelece relações entre a epígrafe e o texto visual estudado, propondo um roteiro de leitura de imagens que vise a alguns objetivos amplos:

- a. valorizar os conhecimentos prévios dos alunos;
- b. estimular o emprego da língua em situações típicas de oralidade;
- c. enriquecer o repertório dos alunos;
- d. promover o exercício da intertextualidade e da interdisciplinaridade;
- e. estimular leituras comparativas.

**Texto 1** – Constitui o eixo de cada unidade. Os textos selecionados priorizam os temas transversais, o interesse para a faixa etária dos alunos, a diversidade de gêneros, o ponto de vista de cada autor ao desenvolver o tema, a relação com a imagem da abertura, a intertextualidade com os demais textos de todo o volume da coleção.

**Estudo do texto** - Exercícios que objetivam a descoberta e a consciência de como os elementos da língua se articulam – neste momento em situação diversa da dos códigos visuais e da língua falada – para produzir textos e permitir leituras.

**Vocabulário** - Visa trabalhar habilidades como: escolher sinônimos adequados a contextos diversos; analisar coerência e coesão textuais; identificar antônimos; distinguir significados de palavras parônimas e empregá-las corretamente; identificar significados de prefixos e sufixos; identificar denotação e conotação; analisar o efeito estilístico do emprego de determinadas palavras, expressões ou estruturas; entre outras.

**Texto 2** – Pretende ser um complemento do estudo do tema da unidade, tratado em nova perspectiva.

**Ponto de vista** – Seção em que os alunos ultrapassam os limites do texto. Constitui uma atividade que pode ser feita oralmente, estimulando os alunos a expressarem suas opiniões sobre o que leram, compreenderam e interpretaram, assumindo uma posição diante

do tema proposto, confrontando-o com seus próprios valores. Essa tomada de posição implica competências e habilidades, como analisar atitudes, fatos e argumentos, fazer comparações, dar exemplos, formular hipóteses, relacionar imagem e texto, etc.

**Gramática** – Proposta de estudos com ortografia, pontuação, concordância e regência partindo-se de ocorrências nos textos da unidade. As ocorrências selecionadas são, entre as proporcionadas pelos textos, aquelas que a prática dos professores tem revelado como problemas no texto dos alunos.

Os autores lembram que o objetivo desta parte não é o estudo da teoria gramatical – reduzida ao mínimo indispensável e vista apenas como ferramenta de trabalho – mas sim a reflexão sobre a língua em situação de uso (FARACO e MOURA, 2004).

Com o intuito de tornar a criança autônoma, dona do seu fazer e apta a usar suas habilidades de forma consciente, Faraco e Moura partem sempre do exemplo para o conceito. Isso possibilita aos alunos chegarem à conclusão por si mesmos, privilegiando sobretudo o estudo feito em grupo e contando com a finalização competente do(a) professor(a).

**Redação** – Propõe capacitar o aluno a produzir textos coerentes e eficazes com base nos seguintes pressupostos:

- Não se escreve a partir do nada.
- Adequação de linguagem.
- Não existem textos neutros.
- O ponto de partida é o repertório linguístico do (a) aluno (a).
- Escrever bem implica ler e reescrever.

**Sugestões de Atividades Complementares** – Propostas de atividades como assistir a filmes, ler outros livros além dos apresentados, fazer pesquisas, organizar debates, mesas-redondas, dramatizar, atividades estas que poderão ou não ser realizadas, dependendo da disponibilidade do (a) professor (a) e dos alunos.

Do ponto de vista da organização geral, o livro *Linguagem Nova - 5ª série* (FARACO e MOURA, 2004) faz parte de uma coleção que atende os anos finais do fundamental (5ª à 8ª série, que correspondem atualmente do 6º ao 9º ano) e é composto de um sumário com quatorze unidades organizadas em torno de um tema, de um manual do professor e de um suplemento denominado “Atividades com jornal, rádio, televisão e internet”. Segundo os autores, a leitura do jornal e o acompanhamento crítico de todos esses veículos ajudam o aluno a pensar e a entender o que se passa à sua volta. Essas atividades poderão ser realizadas pela turma, sempre sob a orientação do (a) professor (a).

Os autores sugerem orientações de uso para o professor em todas as seções do livro. Cada unidade é estruturada nas seguintes seções: “Epígrafe”, “Ponto de Partida”, “Texto 1” (estudo do texto, vocabulário), “Texto 2”, “Texto 3” (em algumas unidades), “Ponto de Vista”, “Gramática”, “Redação” (produção de texto, leitura de redação), “Divirta-se” (não aparece nas unidades 7 e 9) e “Sugestões de Atividades Complementares”. A estrutura de cada unidade proposta no sumário se apresenta na obra.

A proposta dos autores de instrumentalizar os alunos para compreender, analisar, criticar e relacionar os múltiplos códigos presentes na realidade diária atual, aos quais não se deve ficar alheio, se efetua na extensa oferta de textos e também por meio da utilização da intertextualidade como ponto de partida para as diversas atividades sugeridas no livro que vai da linguagem predominantemente visual à leitura de textos exclusivamente verbais e de tipologias diversas – literários, jornalísticos, informativos, humorísticos. Isso proporciona um caminho seguro para que os alunos se desenvolvam como leitores e produtores de texto, possibilitando analisar inadequações de linguagem ao contexto baseado nas diferenças entre língua falada e língua escrita.

Observou-se uma ênfase muito grande na leitura e interpretação de vários textos antes do trabalho com o ponto gramatical propriamente dito.

Os temas priorizados são adequados ao interesse e à faixa etária dos alunos. Observou-se também a presença da interdisciplinaridade em grande parte do livro através de sugestões de trabalho de pesquisa juntamente com o professor de História sobre o tema da unidade 1, assim como com o professor de Geografia e de Ciências, na unidade 4, por exemplo. O conteúdo é contextualizado e seus os conceitos são trabalhados de forma abrangente, sendo a linguagem adequada ao público a que se destina. Alguns assuntos, por serem extensos e demandarem mais tempo para sua assimilação, são tratados em unidades subsequentes tais como substantivos (unidades 1 e 2), adjetivos (unidades 3 e 4) e verbos (8 e 9), por exemplo.

São utilizados temas como meio ambiente, trabalho infantil, medo, entre outros para as atividades de leitura objetivando despertar a reflexão sobre as questões fundamentais para o ser humano, tanto filosófica quanto socialmente. Além disso, pretende-se estimular o emprego da língua em situações de uso, desenvolvendo no aluno a capacidade de expor suas ideias e experiências (visão de mundo) assim como ouvir o que o outro tem a dizer.

A proposta de trabalhos em grupos e em duplas além do individual se concretiza em toda a obra através de temas transversais que ajudarão os alunos a desenvolverem sua sociabilidade, aprendendo a ajudar e ser ajudados, a respeitar opiniões diferentes das suas, a dividir tarefas e a organizar-se. As atividades propostas são descritas como exercícios. Os

enunciados dos exercícios em sua maioria são claros e de fácil entendimento, seu nível de complexidade está de acordo com o ano a qual é destinado.

Com relação ao tema preposição, objeto de estudo desse trabalho, os autores não dedicam uma unidade só para estudá-la. Após a leitura de textos motivadores que tratavam do tema televisão e sua influência na sociedade, os autores apresentam a seguinte manchete de jornal:

**“Ministério quer debate sobre TV.”**

*(O Estado de São Paulo, 16 de jan. 1998.)*

comentando que a palavra **sobre** liga os termos **debates** e **TV** estabelecendo uma relação entre eles. Em seguida relatam que as palavras ausentes nos provérbios apresentados após a manchete também estabelecem relação entre dois termos. Após completarem oralmente cada um dos provérbios, os alunos são orientados a observar as palavras empregadas no exercício analisando dois exemplos em que aparecem as preposições **a** e **de** respectivamente (FARACO e MOURA, 2004, p. 197):

“Quem tem boca vai **a** Roma.” → O **a** estabelece uma ligação entre o verbo (**vai**) e o substantivo (**Roma**). Este **a** é uma preposição.

“Filho **de** peixe...” → O **de** estabelece uma relação entre os termos **filho** e **peixe**, como em: filho **de** João; neta **de** italianos; aluna **da** 5ª A. A palavra de é uma preposição.

Em seguida, o termo preposição é definido como palavra que liga dois termos, estabelecendo uma relação entre eles.

Os autores seguem falando do tema, perguntando qual é o tipo de relação que a preposição estabelece entre duas palavras em duas frases, ainda utilizando as preposições **a** e **de** respectivamente. Em seguida, é aplicado o conceito na forma dos seguintes exercícios: 1) identificar a relação que as preposições destacadas estabelecem entre os termos por elas ligados, nas frases propostas; 2) mudar a preposição para alterar o sentido das frases; 3) ligar dois termos com preposições, para estabelecer entre eles diferentes tipos de relação. Orientando que a frase deve ser coerente com a característica fornecida a respeito do falante, e exemplifica; 4) identificar os casos em que o **a** é artigo.

Após os exercícios, é pedido aos alunos que leiam e façam a junção oralmente do que está entre parênteses, ou seja, da preposição com o outro termo, para explicarem que a junção de algumas preposições a palavras de outras classes gramaticais é chamada de combinação. É apresentado as seguintes combinações (FARACO e MOURA, 2004, p.199):

de + o = **do**      em + isso = **nisso**  
 em + o = **no**      de + aquele = **daquele**  
 a + o = **ao**      em + uma = **numa**

É dito que as formas **pelelo**, **pelela**, **pelelos** e **pelelas** são constituídas de **per** (antiga forma da preposição **por**) + **o**, **a**, **os**, **as**.

Em seguida, aplica-se o conceito de combinação através de um exercício de leitura e identificação dos elementos que entram em cada uma das combinações destacadas num pequeno trecho retirado de um jornal adaptado. As combinações utilizadas foram **do**, **nas**, **das**, **na** e **no** respectivamente.

Antes de definir o conceito de contração, Faraco e Moura perguntam qual foi o recurso usado para mostrar que a preposição se juntou ao artigo **a**, para depois aplicarem um exercício em que os alunos devem fazer a contração da preposição **a** com as palavras destacadas.

Na unidade 12, dedicada à revisão de todo o conteúdo visto até então, só há um único exercício sobre preposição em que se pede que seja reescrito um trecho, substituindo a preposição de forma a alterar o sentido da frase. A preposição a ser substituída é a **para**.

As relações estabelecidas pela preposição **de** foram as de posse e origem.

#### 4.1.2 Gramática Reflexiva - 7º ano (CEREJA e MAGALHÃES, 2008)

- Sobre os autores

O livro Gramática Reflexiva faz parte de uma coleção. O que será descrito nesse trabalho é o volume referente ao 7º ano que tem como autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Esta é professora graduada e licenciada em português e francês pela FFCL de Araraquara, mestra em estudos literários pela UNESP de Araraquara e professora da rede pública de ensino em Araraquara, e aquele é professor graduado em português e linguística e licenciado em português pela USP, mestre em teoria literária pela USP, doutor em linguística aplicada e análise do discurso pela PUC-SP e professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital.

- Caracterização geral do livro

O livro apresenta um sumário que consta de: metodologia, estrutura dos volumes e dos capítulos, cronograma, avaliação e plano de curso. Após o último capítulo, os autores

prepararam um manual do professor em que são explicados cada um dos itens anteriormente citados do sumário.

Na metodologia, o enfoque adotado não é o mesmo adotado pela gramática tradicional, que se volta quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática). A proposta é a de um redimensionamento desse conteúdo no curso do Português, aliado a uma série de outras atividades com a língua que conduzem à aquisição de noções de maior importância, tais como enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística, o papel da situação de produção na construção do sentido dos enunciados, preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica, variações de registro (graus de formalidade e pessoalidade) e etc.

A língua é tratada como um processo dinâmico de interação, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro.

Os autores defendem uma alteração na prioridade dada aos conteúdos através da inclusão de novos conceitos e de um olhar mais abrangente do objeto linguístico (em lugar da palavra e da frase, o texto e o discurso), bem como uma mudança de postura do professor e do aluno em relação ao curso de língua portuguesa.

O livro é organizado em dez capítulos. Cada capítulo versa sobre o estudo de um conteúdo gramatical específico (por exemplo, Variedades Linguísticas, Sons e Letras. O Substantivo etc.) e pode ainda apresentar mais duas ou três seções complementares: uma que apresenta um nome variável, de acordo com o tema tratado (“Para escrever com adequação”, “Para escrever com coesão”), “De olho na escrita” e “Divirta-se”.

O corpo central dos capítulos está organizado nas seguintes seções:

**Construindo conceito** – tem a finalidade de fazer com que o aluno construa o conceito gramatical, através de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências. Normalmente se parte da observação de um fato linguístico em texto – texto literário ou jornalístico, quadrinho, propaganda, cartum, etc. – ou de rápidos exercícios operatórios; em seguida, pede-se que determinado aspecto seja observado e depois comparado a outros, para então se chegar ao conceito.

**Conceituando** – após a assimilação do conceito, é hora de defini-lo e, posteriormente, ampliá-lo com exemplos, explicações complementares, observações, etc. Em seguida, passa-se à prática.

**Exercícios** – nesta seção, encontram-se exercícios práticos de reconhecimento da categoria gramatical enfocada e de criação do fato linguístico observado: construção de

orações, emprego de objetos diretos ou complementos nominais, emprego de substantivos, adjetivos, conjunções, produção de textos fazendo uso de determinado recurso linguístico etc.

**Categoria gramatical estudada na construção do texto** – nesta seção é analisado o papel de determinada categoria gramatical na organização e na construção dos sentidos de um texto. Dessa forma, o objetivo dessas atividades não é simplesmente fazer com que o aluno descubra o emprego da categoria em foco, mas observar sua função semântica e estilística.

**Semântica e discurso** – seção que tem por objetivo dar uma dimensão maior à abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, explorando-o pela perspectiva semântica e/ou discursiva.

**Para falar/escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade/clareza e precisão** – os títulos variam conforme a natureza do objeto focado, essa seção aparece na maior parte dos capítulos, tratando de assuntos diversos.

**De olho na escrita** – é o momento de trabalhar alguns conteúdos relacionados com as normas da língua escrita, tais como ortografia, acentuação, emprego de certas palavras e expressões (porque/por que; mal/mau; em vez de/ao invés de; afim/ a fim de; etc.), emprego de estruturas, de parônimos e homônimos.

**Divirta-se** – visa fechar o capítulo com uma atividade lúdica que estimule o raciocínio do aluno. São charadas, brincadeiras, palavras cruzadas, adivinhas e pequenos textos de humor.

**Boxes** – são textos paralelos, que “dialogam” com o texto-base, e podem se encontrar em qualquer uma das seções essenciais da obra, não são considerados como uma seção, mas são muito importantes na concepção desta gramática.

**Contraponto** – tipo de box que contrapõe diferentes pontos de vista acerca de algumas das normas da variedade padrão ou de alguns aspectos da descrição gramatical. Às vezes, são pontos de vista da linguística que diferem da gramática tradicional; às vezes, são pontos de vista divergentes entre os próprios gramáticos.

**Cronograma** – segundo os autores, é conveniente que seja elaborado antes do plano anual de curso.

**Avaliação** – avaliação como um instrumento de integração entre o processo de ensino-aprendizagem e redirecionamento dos objetivos e das estratégias desse processo a cada realização.

**Plano de Curso** – é montado um quadro para cada capítulo sobre o que deve e como devem ser abordados os assuntos e conteúdos



**Situação de estratégias** – atividades variadas: gincanas, brincadeiras e desafios, pesquisas etc.

Apesar de se chamar “Gramática”, o livro de Cereja e Cochar possui um enfoque bem distinto do da gramática tradicional. Os conteúdos contextualizam-se através de tipos de textos variados (verbal, não-verbal, etc.) e estão apresentados em uma sequência lógica que se inicia na interpretação de um texto introdutório. O encadeamento dos conteúdos se desenvolve de forma progressiva, apresentando um aumento do grau de complexidade/dificuldade na abordagem das definições relativas a esses conteúdos, possibilitando aos alunos sistematizá-los.

O trabalho a ser desenvolvido a partir do texto introdutório considera o conhecimento e as vivências de mundo dos alunos. Cada capítulo se volta para um conteúdo gramatical específico, não havendo continuação do conteúdo em capítulos subsequentes, assim como a construção do conceito gramatical, que é realizada pelos alunos e parte da observação e comparação dos fatos linguísticos que constam no texto introdutório. Para efeito ilustrativo, no Capítulo 1 – dedicado ao ponto gramatical pronome – os autores trabalham os seguintes pronomes respectivamente: possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e oblíquos de forma contextualizada (fábulas, tirinhas, anúncios, artigo de revista, quadrinhos, poesia) seguidos de exercícios, sempre solicitando aos alunos ações do tipo observar, notar, comparar.

As atividades propostas no início de cada capítulo iniciam a partir da discussão relativa ao texto introdutório e tem por finalidade estimular e desenvolver os conhecimentos já obtidos e esclarecer dúvidas que, por ventura, os alunos possuam sobre o conteúdo abordado. Os enunciados dos exercícios – “identifique no quadrinho”, “observe no quadrinho”, “empregue”, “complete”, entre outros – são claros, objetivos e bem elaborados. Nas atividades em que as questões são abertas, a orientação dos autores é que os professores construam e elaborem coletivamente a resposta. Os exercícios propostos são produzidos com base nos vários tipos de textos com que os alunos se deparam no seu dia a dia, desde o mais simples ao mais elaborado.

Observou-se a concretização da abordagem proposta pelos autores no manual do professor, para a transmissão dos conteúdos, que não desprezam os aspectos pertencentes a gramática normativa – em seus aspectos prescritivos e descritivos – como também incluem os pertencentes à gramática de uso (ampliando a gramática internalizada dos alunos) e ainda à gramática reflexiva (explorando aspectos ligados à semântica e ao discurso), expostos também nas seções denominadas Semântica e Discurso e no próprio nome da gramática.

No que diz respeito ao conteúdo preposição, os alunos são motivados a estudar o tema utilizando um cartum, que é uma narrativa visual de uma cena que acontece num campo de futebol, tema que costuma ser de conhecimento geral. A estratégia de utilizar um texto não verbal faz com que o aluno perceba que a narrativa visual pode ser expressa também verbalmente, permitindo a eles construir essa narrativa verbal de forma coerente.

Por ser a preposição objeto deste trabalho, será descrito agora como os autores apresentam a preposição, particularmente com o enfoque na preposição de.

O Capítulo 4, que trata sobre preposição, apresenta um quadro explicativo com diretrizes para abordagem do tema. Como objetivos específicos há: motivar o aluno para o tema do capítulo; construir o conceito de preposição; identificar e empregar adequadamente as preposições em situações textuais concretas; reconhecer os valores semânticos das preposições e analisar do ponto de vista semântico e/ou discursivo certos aspectos que envolvem a preposição.

Como conteúdo a serem trabalhados tem-se: conteúdos básicos; a preposição; combinação e contração e valores semânticos das preposições. Por fim, apresenta os gêneros textuais que serão utilizados no capítulo, são eles: Cartum (Mordillo), Tiras (Laerte), *Rosas*, poema, (Lalau e Laurabeatriz), Anúncio (Projeto Tamar), Aneidota (Donald Buchweitz) e Aneidota (Ziraldo).

O tema preposição é trabalhado dentro de uma narrativa verbal, que inicialmente era não-verbal. Ou seja, os autores fizeram uso de um cartum que apresenta um tipo de narrativa visual para, em seguida, construir um texto com base nesse cartum, completando-o e procurando dar a ele um sentido coerente. Após a tarefa, os alunos são levados a observar que para completarem o texto, eles precisarão de um tipo de palavra que tem o papel de ligar outras palavras. São utilizadas duas frases do texto trabalhado anteriormente, em que são apresentadas *com* e *para* como palavras que ligam palavras sendo por isso designadas de preposição.

A seguir, define-se o que é preposição e são apresentadas as principais preposições da língua portuguesa: *a, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por (per), sem, sob, sobre, trás*. É dito também que, às vezes, essa função de ligar palavras é desempenhada por expressões do tipo: *além de, antes de, depois de, ao invés de, em via de, defronte de, a par de, através de, a par de, através de, ao lado de, dentro de* e que esse tipo de expressão é denominado de locução prepositiva.

O conteúdo segue com a explicação do que é combinação e contração seguida de suas definições e de sua aplicação em exercícios do tipo: a) completar frases com combinações ou

contrações; b) completar frases com locuções prepositivas escolhendo entre as propostas, a mais adequada a cada situação.

Utilizando uma anedota de Ziraldo, é pedido aos alunos que, após a leitura, identifiquem no texto exemplos de uma preposição que introduz assunto; um exemplo de crase e dois exemplos de contração.

Seguindo o conteúdo, os autores tratam dos valores semânticos das preposições, informando que, ao ligar as palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é, fazem certas indicações de sentido. Através da releitura de enunciados retirados da narrativa baseada no cartum, é exemplificado (CEREJA e COCHAR, 2008, p. 60):

“A partida era disputada **com** garra”

“Lança a bola **com** a cabeça **para** dentro do gol”

E mostradas as relações estabelecidas pelas preposições:

A palavra **com**, da primeira frase, liga a locução verbal **era disputada** à palavra **garra** e introduz a noção de modo, isto é, a ideia de como a partida era disputada. A palavra **com**, da segunda frase, liga **bola** à **cabeça**, introduzindo a noção de instrumento, isto é, a ideia de qual parte do corpo foi utilizada para lançar a bola. A palavra **para** liga **lança** à **gol**, introduzindo a noção de direção, isto é, a ideia do rumo tomado pela bola (CEREJA e COCHAR, 2008, p. 62).

Os autores acrescentam que o valor semântico das preposições depende sempre do contexto em que elas são empregadas.

Após a construção do conceito, sua definição e aplicação, são trabalhados os valores semânticos das preposições com exercícios em que os alunos devem indicar qual o valor semântico de preposições destacadas em frases soltas. Em seguida, vão trabalhar esses valores semânticos na construção do poema “Rosas”, que emprega com frequência a preposição *de*.

Chamam atenção dos alunos para a segunda parte do poema em que o eu lírico utiliza a preposição **de** muitas vezes, apresentando os seguintes valores semânticos que essa preposição pode assumir: procedência ou origem, lugar, assunto, meio, instrumento, modo, tempo, possuidor, finalidade, aquilo de que algo é parte, matéria de que algo é feito, associação, direção. Também com base no poema e através de um exercício, levam os alunos a concluir que o eu lírico, para explicar o que é cor-de-rosa, procura dizer onde ela está e

quais seres têm essa cor. Que as preposições *em* e *de*, ao darem noção dos lugares em que a cor está, e ao dar a noção de que essa cor pertence a alguns seres ou faz parte deles respectivamente, auxiliam-no nesse propósito.

Finalizam o conteúdo preposição utilizando um anúncio para mostrar para os alunos que as preposições contribuem para a construção do sentido ao dar ideia de associação, finalidade e direção no anúncio trabalhado.

## 4.2 Explicitando a preposição *de* em livros didáticos de PL2E

A elaboração de material didático para o ensino de PL2E tem sido uma tarefa difícil pois exige do seu criador além de um conhecimento muito profundo sobre a língua portuguesa, a noção da realidade que os professores enfrentam na construção do conhecimento. Os livros escolhidos dentre os vários existentes no mercado são os mais utilizados em aulas de PL2E. Outro fator igualmente relevante para o ensino e a transmissão dos conteúdos elaborados nos livros da área em questão é a formação do professor especializado no ensino de PL2E. A seguir serão apresentadas breves descrições sobre como os livros de PL2E tratam a preposição *de*.

### 4.2.1 Muito Prazer: fale o português do Brasil (FERNANDES et al, 2008)

- Sobre as autoras

Glauca Roberta Rocha Fernandes é formada em Letras Português/Inglês pela USP. Ministrou cursos de extensão em língua inglesa para alunos e professores de idiomas na USP e coordenou os cursos de extensão da Faculdade de Letras de 1988 a 2010. Possui vasta experiência no ensino de idiomas iniciado na Concordia University de Chicago – EUA, onde cursou graduação em Educação e trabalhou como coordenadora de atividades pedagógicas e eventos sociais no ELS Language Centers, curso especializado em ensino de língua estrangeira para todas as nacionalidades. É licenciada em Português/Inglês pela USP, onde também obteve bacharelado em Russo e participou de cursos de atualização em tradução. É também coautora do livro *Fale Tudo em Russo* (Disal Editora). É proprietária da GRF Assessoria Linguística.

Telma de Lurdes São Bento Ferreira é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e especialista em Tradução Inglês/Português pela Universidade de São Paulo. Atua no ensino de idiomas e tradução há quinze anos e é uma das sócias da Lexicos Assessoria Linguística. É coorganizadora do livro *Tecnologias e mídias no ensino de inglês. O corpus nas "receitas"* (2012, editora Macmillan) e coeditora do livro *Working with Portuguese Corpora* (no prelo, editora Bloomsbury Continuum). Faz parte do Grupo de Estudos de Linguística de Corpus (GELC PUC/SP). Suas principais áreas de interesse são: Linguística de Corpus, ensino de português como língua estrangeira, Lexicografia, ensino de língua inglesa e formação de professores de línguas.

Vera Lúcia Ramos faz doutorado pela Universidade de São Paulo em Estudos da Tradução. Em sua carreira acadêmica, com todos os títulos pela USP, fez mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, especialização em Tradução: Inglês/Português, e graduação e licenciatura em Letras. Atua na área de tradução há mais de dez anos e na área de ensino de língua inglesa e portuguesa para estrangeiros há mais de quinze anos. Participou de algumas bancas de correção de redação, exerce as atividades de professora de inglês e de português para estrangeiros, assim como de tradutora. Atualmente trabalha como professora universitária, dando aulas de inglês e de tradução no curso de tradutor e intérprete e desenvolvendo material em EAD.

- Caracterização geral do livro

O objetivo da obra é capacitar o aluno de qualquer nacionalidade que deseja aprender o português do Brasil a comunicar-se com precisão e fluência. É um curso para alunos iniciantes e de nível intermediário, cujo principal objetivo é fazer com que os alunos interajam uns com os outros e/ou com o professor.

O livro é composto de vinte unidades e, a cada quatro unidades, uma de revisão e uma de pronúncia são apresentadas, totalizando 5 de cada. Elas são divididas em três lições (A, B e C) e uma parte final que as relaciona e as revisa, de acordo com o tópico principal da unidade. Cada lição (exceto a unidade 1) é composta por:

**Panorama:** essa seção objetiva introduzir e contextualizar o assunto que será abordado, utilizando o conhecimento prévio do aluno, a fim de prepará-lo para o conteúdo que será apresentado.

**Diálogo:** os diálogos foram elaborados para tentar recriar situações da vida real no país, com uma linguagem apropriada para diferentes tipos de contextos (registros formal e informal). Por meio deles, o aluno entra em contato com as estruturas gramaticais e

vocabulário que serão praticados nos exercícios seguintes. Além disso, o aluno terá de praticar pronúncia e compreensão auditiva.

**Construção do conteúdo:** primeiramente, por meio de exercícios escritos controlados e depois com exercício oral mais livre, o aluno poderá consolidar as estruturas estudadas e aplicá-las, a fim de aumentar sua competência comunicativa.

**Ampliação do vocabulário:** nesta seção, o aluno aprende palavras relacionadas ao assunto da lição de maneira ativa, ou seja, pode utilizá-las em exercícios orais ou reconhecê-las em exercícios de compreensão auditiva.

Na parte final da unidade (LIÇÕES A, B e C), o aluno revê o conteúdo das três lições. Esta parte é dividida em Compreensão Auditiva, Aplicação Oral do Conteúdo, Leitura, Redação e Consolidação Lexical.

**Compreensão auditiva:** nesta seção, o aluno revê o conteúdo da unidade de maneira passiva, ou seja, tem mais uma oportunidade de reconhecer e internalizar estruturas e vocabulários já vistos anteriormente.

**Aplicação oral do conteúdo:** nesta seção, o aluno, novamente, tem a oportunidade de aplicar comunicativamente o conteúdo da unidade, dessa forma, consolidando seu conhecimento e sistematicamente melhorando a fluência oral.

**Leitura:** os textos da leitura, em sua grande maioria, foram tirados de fontes autênticas (jornais, revistas, internet) e adaptados ao nível do conhecimento linguístico do aluno. Além dos exercícios de compreensão que os seguem, também há exercícios que fazem com que o aluno fale um pouco mais de si e de sua realidade.

**Redação:** a proposta de atividade escrita tem a finalidade de fazer com que o aluno utilize o vocabulário e a gramática aprendidos, até aquele momento, e escreva sobre um tópico visto na unidade.

**Consolidação lexical:** essa seção tem a finalidade de organizar o vocabulário aprendido na unidade, de modo que o aluno fixe melhor as combinações mais frequentes de palavras e estruturas aprendidas.

Além disso, os exemplos e atividades elaborados a partir da linguagem corrente do português do Brasil procuram mostrar como certas palavras e expressões se comportam em determinados contextos.

Os quadros “Note que...” e “Na conversação...” chamam a atenção do aluno para expressões típicas da língua falada ou escrita. Além disso, o quadro “Lembra”, como o nome assim sugere, faz o aluno lembrar de tópicos importantes anteriormente estudados. As

estruturas repetidas aparecem recicladas em outras unidades como parte essencial da construção de um conhecimento mais avançado.

O reforço da aprendizagem também acontece nas unidades de revisão que, como anteriormente mencionado, aparecem a cada quatro unidades. Além delas, duas seções chamadas “Pronúncia do Português” antecedem as unidades de revisão. A pronúncia, que pode ser trabalhada pelo professor em aula ou pelo próprio aluno com o auxílio do CD, além de estar presente nos diálogos, é enfatizada mais sistematicamente nessas duas seções especializadas. Nelas, alguns dos sons de maior dificuldade para o aluno estrangeiro são explicados de maneira clara e sucinta, com exercícios de prática contextualizada, que ajudam os alunos a aprimorar sua pronúncia. Além disso, como o CD de áudio contém todos os áudios do livro, o aluno pode ouvir e repetir os exercícios quantas vezes quiser, de acordo com sua necessidade.

Apresenta ainda três apêndices: “Mapa do Brasil”, “Apêndice Lexical” e “Apêndice Gramatical”.

O livro foi confeccionado para ser usado em sequência e não tem a intenção de esgotar as possibilidades de aprendizagem de cada aluno. Os professores são orientados a adaptar o material, caso seja necessário, para satisfazer as necessidades educacionais, interesses e estilos de aprendizagens de seus alunos.

O livro é muito utilizado no ensino de PL2E e organiza seu plano de curso, a partir da segunda unidade, da seguinte forma:

Quadro 4 – Plano de curso do livro “Muito Prazer: fale o Português do Brasil”

Unidade	Nome da unidade
Lição A	Panorama Gramática Ampliação do Vocabulário
Lição B	Panorama Gramática Ampliação do Vocabulário
Lição C	Panorama Gramática Ampliação do Vocabulário
Lições A, B e C	Panorama Gramática Ampliação do Vocabulário

Fonte: SOUZA, 2017.

A primeira unidade apresenta algumas modificações no plano de curso, mas segue o mesmo esquema das demais unidades. O livro se destina aos níveis iniciante e intermediário A1 e B1 segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CERF), sua proposta é apresentar um novo método de ensino, combinando “as melhores características das abordagens mais modernas de ensino de língua estrangeira, sem deixar de lado o estudo das estruturas que formam a língua portuguesa (FERNANDES et al., 2008).

Apesar de as autoras informarem que o livro oferece uma abordagem nova para o ensino e o aprendizado, observaram-se origens estruturalistas na presença de exercícios dedutivos (exposição de regras gramaticais e, em seguida, a proposição de exercícios mecânicos que põe em prática a memorização dessas regras), memorização de listas de palavras (em que o aluno deve preencher lacunas de acordo com determinado vocabulário, como por exemplo itens do vestuário página 172, unidade 9) e completar diálogo com os verbos em parênteses no imperfeito, respectivamente na mesma página e mesma unidade anteriormente descrita.

A divisão das unidades em três lições A, B e C respectivamente apresenta o tema e o conteúdo gramatical de forma superficial. Cada lição traz um tema diferente e um conteúdo gramatical diferente, não havendo um encadeamento de temas entre as lições de uma mesma unidade. A construção do conteúdo gramatical, a ampliação do vocabulário, a compreensão auditiva, a aplicação oral do conteúdo bem como Leitura e Redação de cada uma das lições (A, B e C) são feitas de maneira descontextualizada. Apesar da grande quantidade de diálogos expostos em cada uma das lições dentro das unidades, isso não constitui um ambiente de recriação de situações reais de uso. Os exercícios propostos após cada uma das seções das lições são basicamente os seguintes: observar figuras e completar orações; completar diálogos; correlacionar; completar com verbo na forma correta; preencher lacunas. Os exercícios orais destas seções também são descontextualizados tais como: “Crie um diálogo seguindo as instruções”; “Pergunte aos colegas onde moram”; “Conte ao grupo o que sabe sobre os colegas”.

A título de exemplificação do que foi exposto no parágrafo anterior, observa-se o conteúdo do livro conforme segue: A Unidade 2 possui três lições. A lição A intitula-se “Apresentações”, a lição B intitula-se “Números I” e a lição C, “Respostas a respeito de pessoas”. Como conteúdo gramatical seguindo a ordem das lições, tem-se respectivamente: “pronomes demonstrativos”, “verbos: precisar e ligar” e “pronomes demonstrativos + verbo *morar* + preposição *EM*”. Seguindo essa organização, na seção “Construção do Conteúdo” que aparece imediatamente após a apresentação do ponto gramatical das lições A, B e C, há



propostas de atividades de observar figuras e completar orações com o ponto gramatical estudado. No que diz respeito aos verbos “precisar” e “ligar”, os exercícios são de completar diálogos e conjugá-los no tempo estudado, em frases soltas, já o exercício de construção do conteúdo sobre pronomes demonstrativos e verbo morar + preposição *EM* são os de observar figuras e completar orações com isso, isto, aquilo. Há ainda exercícios de correlacionar e preencher lacunas com *EM*, *NA*, ou *NO*.

O vocabulário exposto na seção “Ampliando o vocabulário” refere-se a relacionamentos na família e fora da família. O exercício que segue a exposição do vocabulário é o de passar para o feminino frases soltas e descontextualizadas e escrever sobre parentes próximos, dizer seus nomes e onde moram. Os exercícios de compreensão auditiva são aqueles em que os alunos ouvem 3 diálogos muito curtos para completar um quadro, com informações de e-mail, telefone e residência de 3 pessoas em situações distintas. A atividade que compreende a “Aplicação Oral do Conteúdo” é de apresentação e troca de informações similares ao anterior.

As unidades que tratam especificamente da pronúncia do português, com o auxílio do CD, apresentam um formato de exercício descontextualizado e defasado de interação comunicativa. A proposta das autoras para a presente seção, no que se refere à compreensão clara e sucinta de alguns sons de maior dificuldade para os estrangeiros, não se concretiza devido à falta de clareza dos enunciados. Na página 309, ao tratar da pronúncia do *R*, foi observada uma problemática devido ao caráter regionalista da pronúncia do fonema. A pronúncia presente no áudio é a de um sotaque paulista, totalmente distinto do sotaque carioca e também do gaúcho. Essa problemática pode se intensificar ainda mais no caso de um aluno autodidata.

O livro não dedica uma unidade exclusiva para tratar da preposição: esta aparece nas unidades 2, 3 e 8 como “coadjuvante” de verbos. Na unidade 2, aparece na estrutura verbo “morar” + preposição. Tudo o que é apresentado nessa unidade sobre o assunto assim representado (FERNANDES et al, 2008, p. 43):

**Verbo morar + preposição EM + artigo + país**

Ele **mora na** França

↓

em + a

A gente **mora no** Brasil.

Eu **moro nos** Estados Unidos.

↓

em +os

Elas **moram nas** Antilhas.

↓

em + o

↓

em + as

Exceção: **Em** Portugal. Ele mora **em** Portugal.

### **Verbo morar + preposição EM + cidade**

Ele **mora em** Toulouse.

Nós **moramos em** Tóquio. + A gente **mora em** Tóquio.

Exceção: **No** Rio de Janeiro. Você **mora no** Rio?

↓

em + o

Os exercícios propostos logo após a exposição gramatical são o de correlacionar uma coluna com frases soltas com a outra que contém as estruturas morar + preposição em e suas flexões. E o de preencher com *EM*, *NA*, ou *NO* em frases soltas, descontextualizadamente.

A próxima aparição da preposição é na Unidade 3, também na parte dedicada à gramática na seguinte estrutura: **verbo: querer + preposição de** (FERNANDES et al, 2008, p. 56).

### **Preposição de + advérbio de lugar**

De + aqui = daqui

De + aí = daí

De + lá = de lá

### **Verbo querer + substantivo**

Eu **quero uma caixa de chocolates**

### **Verbo querer + substantivo + preposição “de” + advérbio de lugar**

Você **quer alguma coisa daqui?**

Do mesmo modo como ocorreu na Unidade 2, depois da exibição gramatical é proposto apenas um exercício de completar diálogos usando *DAQUI*, *DAÍ* e *DE LÁ*.

Na Unidade 8, são apresentadas preposições e locuções prepositivas, porém o interessante é que esses dois assuntos não são tratados na parte dedicada à gramática como aconteceu nas Unidades 2 e 3. Elas aparecem na seção denominada “Ampliação do vocabulário”.

Para falar dos assuntos, é apresentado um mapa com a esquematização de um bairro em que estão organizados os estabelecimentos que o constituem (farmácia, loja, banca, banco, estacionamento, parque, etc.) e seus respectivos endereços e nome das ruas onde esses se encontram. A partir desse croqui, as autoras utilizam as seguintes frases (FERNANDES et al, 2008, p. 141):

A farmácia fica **na** rua das Flores.

A loja fica na **esquina da** rua Margarida com a rua Lírio.

O banco fica **ao lado do** posto de gasolina na rua Violeta.

A banca de jornal fica **em frente ao** supermercado na rua Crisântemo.

O estacionamento fica **atrás do** shopping center na avenida Miosótis.

O parque fica **entre** a escola e a igreja na alameda das Rosas.

Novamente, após a explanação anterior é proposto apenas um exercício de completar as descrições solicitadas de acordo com um mapa com estabelecimentos comerciais, igrejas, etc.

Na parte dedicada à revisão das unidades, dentro do exercício de escolher a alternativa que contemplava assuntos diversos, só havia apenas um sobre preposição, o que contemplava a estrutura trabalhada na Unidade 3 (preposição de + advérbio de lugar).

As preposições que foram apresentadas nas 3 unidades denotaram o sentido de localização embora em nenhum momento no livro se fale sobre a importância dessas partículas na construção de sentido no texto. O que há sobre o tópico está no Apêndice Gramatical na página 416, assim exposto: 3. Preposições (3.1. preposições simples; 3.1.1. Combinações e contrações; 3.1.1.2. Contrações; 3.2. Locuções prepositivas). Não foi observada a evolução progressiva do tópico que possibilita ao aluno a construção e a aplicação do conceito e, conseqüentemente, uma possibilidade maior de executar os exercícios de maneira eficaz, consolidando assim o aprendizado.

A preposição *de* apareceu como elemento secundário na Unidade 3, estabelecendo uma relação de localização.

#### 4.2.2 Terra Brasil (DELL'ISOLA e ALMEIDA, 2008)

- Sobre as autoras

Maria José Aparecida de Almeida é MA em Linguística Aplicada pela Université d'Ottawa e Ph.D em Linguística (Sociolinguística – Língua Portuguesa do Brasil) pela Université de Montreal. Atualmente é professora da Université de Montreal e du Quebec à Montreal, onde exerce o cargo de diretora adjunta do Centro de Estudos e Pesquisas sobre o Brasil.

Regina Lúcia Péret Dell'Isola é doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais, onde coordena o Programa de Português para Estrangeiros. Participou da elaboração do exame CELPE-BRAS e foi consultora do Itamaraty no Projeto de Estudo do Ensino de PLE em centros de estudos brasileiros da América do Sul.

Segundo as autoras, “Terra Brasil” é um livro didático criado para funcionar como suporte eficaz para aquisição de habilidades de ouvir, falar, ler, e escrever em Língua Portuguesa do Brasil, segue a grafia do Acordo Ortográfico aprovado pelos países cuja língua oficial é o Português.

- Caracterização geral do livro

As experiências adquiridas com o ensino de Português como segunda língua e como língua estrangeira fizeram-nas investir na associação das quatro habilidades. O livro é composto de doze unidades organizadas nos seguintes tópicos:

**Guarde bem:** são introduzidos termos, vocábulos, expressões úteis. Espécie de ampliação do vocabulário.

**Sistematizar é preciso...** espaço reservado para a organização formal das estruturas linguísticas priorizadas em cada unidade.

**Desafio:** são tarefas criadas a partir de diferentes gêneros textuais. Tarefas comunicativas pertencentes a um contexto de comunicação que leva o aprendiz à compreensão e a adaptação do registro linguístico conforme as diferentes situações comunicativas.

**Diálogo:** unidades temáticas introduzidas por um diálogo representado por falantes nativos em situações “naturais” de comunicação.

**Ouçá bem:** local destinado às propostas de compreensão auditiva. Trabalhar oralidade.

**Leio, logo entendo:** textos selecionados para leitura objetivando aumentar o vocabulário do aluno, desenvolver a habilidade de compreensão escrita, além de tratar de aspectos culturais do Brasil.

**Almanaque Brasil:** espaço destinado a observação dos costumes e traços característicos e populares do povo brasileiro.

**Na ponta da língua:** compreende atividades para a consolidação dos conhecimentos linguísticos e comunicativos.

**Bate-papo:** são propostos temas para conversas que objetivam o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva e expressão oral.

Os anexos compreendem os tópicos: “Consultório Gramatical”, que trata mais detalhadamente da sistematização gramatical; “Fala, fonética!” que trata da pronúncia e da fonética da variante brasileira da Língua Portuguesa, e por fim, os textos completos do “Ouça bem!”, que constituem uma seção de áudio disponível para o trabalho a compreensão auditiva.

Observou-se no livro “Terra Brasil” uma proposta de transmissão do conteúdo que segue uma ordenação e uma sequência lógica que possibilita a consolidação dos conhecimentos linguísticos e comunicativos, iniciada já na introdução do tema. Na Unidade 1, por exemplo, o texto “Primeiro encontro” é introduzido e, em seguida, é interpretado por meio de atividades que vão desde a resposta escrita, passando pela correlação de colunas até a marcação de V ou F nas afirmativas propostas.

A seguir, bandeiras de vários países são expostas para se falar de nacionalidades e conseqüentemente da origem das pessoas que vêm desses países, como por exemplo, o brasileiro, a brasileira; o americano, a americana; o alemão, a alemã, etc., para em seguida preparar para o trabalho com pronomes pessoais e formas de tratamento que já estavam presentes desde o diálogo inicial na apresentação da conjugação do verbo ser no presente.

A sequência lógica é interrompida ao se trabalhar a ampliação do vocabulário, mas logo é retomada para trabalhar o gênero dos substantivos e finalizar a Unidade 1, com a introdução do ponto gramatical “preposição *de*”, falando de origem no que se refere a ser de algum lugar. Os conteúdos e as atividades propostas estão encadeados uns aos outros evidenciando a progressão da complexidade do que se exige do aluno. Apesar de estarem em sua maioria descontextualizadas, as atividades propostas têm enunciados claros que o aluno tem condições de entender. Foram observadas propostas de tarefas comunicativas que priorizam o aspecto funcional do uso da língua.

No anexo “Consultório Gramatical” (página 297) há o seguinte quadro:

Quadro 5- Principais preposições

Preposição	Exemplo de uso
A	Você quer fazer uma viagem <b>a</b> Recife?
Ante	A namorada ficou parada <b>ante</b> a janela.
Após	Lílian retirou-se da festa <b>após</b> a entrega dos prêmios.
Até	Todo dia, estuda Português <b>até</b> cair de cansaço.
Com	Você gosta de café com leite?
Contra	Estamos lutando uns <b>contra</b> os outros.
De	Não gosto <b>de</b> leite frio.
Desde	Não vejo um filme bom <b>desde</b> o ano passado.
Em	Siga em frente e não olhe para <b>trás</b> .
Entre	Estava <b>entre</b> a cruz e a espada.
Para (pra)	Não gosto de comida <b>para</b> vegetarianos. Carne é bom <b>pra</b> cachorro.
Por (per)	Passo <b>por</b> ele todos os dias e ele não me cumprimenta. Ele passa <b>pelas</b> ruas sem se importar com ninguém.
Perante	O réu apresentou-se <b>perante</b> o juiz.
Sem	Café <b>sem</b> açúcar é bom.
Sobre	No fim do mundo não ficará pedra <b>sobre</b> pedra.
Trás	Não se sabia o que estava por <b>trás</b> de sua fala.

Fonte: DELL'ISOLA; ALMEIDA, 2008.

Após a apresentação do quadro acima, observa-se um complemento chamado “Note bem” (DELL'ISOLA e ALMEIDA, 2008, p. 298), onde os autores explicam as formas das construções das preposições com os artigos.

Ex:

“A forma **pra** é uma variante informal de **para**.

As preposições **por** e **per** ocorrem em distribuição complementar. A preposição **por** predomina, mas não antecede artigos definidos. Nesse caso, emprega-se: pelo(s), pela(s), que são o resultado de:

Per + o = pelo

Per + os = pelos

Per + a = pela

Per + as = pelas”

A preposição volta a aparecer na Unidade 4, página 86, contrações de *em* e *de* com os pronomes demonstrativos:

Quadro 6 – Contrações de *em* e *de* com pronomes demonstrativos

<b>Pronome</b>	<b>em + pronome</b>	<b>de + pronome</b>
este (s)	neste(s)	deste(s)
esta (s)	nesta(s)	desta(s)
Isto	nisto	Disto
esse (s)	nesse(s)	desse (s)
essa(s)	nessa(s)	essa(s)
Isso	nisso	Disso
aquele(s)	naquele(s)	daquele(s)
aquela(s)	naquela(s)	daquela(s)
Aquilo	naquilo	Daquilo

Fonte: DELL'ISOLA; ALMEIDA, 2008.

Na página 87, são apresentados alguns verbos que podem vir acompanhados de preposição. São eles:

Quadro 7 – Verbos que podem vir acompanhados de preposição.

<b>A</b>	<b>de</b>	<b>Em</b>	<b>Com</b>
assistir <b>a</b>	gostar <b>de</b>	entrar <b>em</b>	sonhar <b>com</b>
comparar <b>a</b>	encher <b>de</b>	pensar <b>em</b>	brincar <b>com</b>
apresentar <b>a</b>	falar <b>de</b>	subir <b>em</b>	gastar <b>com</b>
-	sair <b>de</b>	viver <b>em</b>	-

Fonte: DELL'ISOLA e ALMEIDA (2008)

E finalmente, as preposições *a* e *em* aparecem na página 106:

Quadro 8 – Contrações das preposições *a* e *em*.

<b>Preposição <i>a</i></b>	<b>Preposição <i>em</i></b>
a + o = ao	em + o = no
a + a = à	em + a = na
a + o = aos	em + os = nos
a + as = às	em + as = nas

Fonte: DELL'ISOLA; ALMEIDA, 2008.

A aplicação dessas preposições aparece em mais uma mini seção “Note bem” (DELL'ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 107), com explicações acerca dos usos corretos das preposições em questão. Os autores explicam que usa-se a preposição **a** entre os verbos **ir** e **vir** e outros verbos de movimento e um nome de lugar.

Ex: Vou **à** Curitiba. Vou **ao** estádio de futebol. Venho **à** aula todos os dias.

Falam também que o verbo **vir** pode ser acompanhado da preposição **de** quando designa origem e que se deve usar a preposição **em** entre verbos que não são de movimento e um nome de lugar, respectivamente.

Ex: Venho **da** Universidade Federal de Minas Gerais.

Ex: Estamos **em** Porto Alegre.

Verificou-se que a preposição *de* aparece na primeira unidade, mas também não se fala da sua importância na construção de sentido do texto como no livro de PL2E citado anteriormente, sendo que as autoras declaram serem as primeiras unidades (1 a 4) direcionadas para os principiantes, aprendizes sem o conhecimento do português. O que é dito sobre *de* é que ela pode indicar origem/matéria, que é usada sem artigo quando estiver seguida de nome de cidade e que ainda é usada com nomes que indicam categoria ou material de que são feitos objetos. No anexo “Consultório gramatical”, consta, dentre outros assuntos, um quadro com as principais preposições e seus respectivos exemplos. Os exercícios propostos são do tipo preencher lacunas com a preposição *de* seguida ou não de artigos (o, a, os, as).

Visando a melhor organização e compreensão dos dados obtidos, foram elencadas três categorias de análise em relação ao material analisado: filiação teórico-metodológica, modo de abordagem do tema e sistematização do conhecimento.

### **Quanto à Filiação Teórico-Metodológica:**

Faraco e Moura (2004): os autores não explicitam no livro a linha teórica adotada. Citam Vygotsky quando se referem ao ensino da gramática e enfatizam a reflexão sobre a língua em situações de uso. Sua obra auxilia no desenvolvimento das habilidades dos alunos, desperta nestes a função social da escrita como um instrumento no qual ele possa se apoiar sempre que precisar e estimula os alunos a produzirem gêneros textuais variados que vão desde bilhetes até requerimentos.

Cereja e Cochar (2008): os autores adotam a linha teórica da Linguística Aplicada e Análise do Discurso. O enfoque proposto inclui atividades com a língua que levam à aquisição de noções tais como enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística, papel da situação de produção na construção do sentido dos enunciados, preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica, variações de registro, etc. Consideram a língua como processo dinâmico de interação, logo, o trabalho linguístico não se restringe ao nível da frase, mas deve ser considerado o domínio do discurso e o contexto em que ocorre o enunciado



linguístico. Por isso concentram em sua obra não só aspectos pertencentes à gramática normativa – em seus aspectos prescritivos e descritivos – como também à gramática de uso (que aumenta a gramática internalizada do falante) e ainda à gramática reflexiva (que explora os aspectos relacionados à semântica e ao discurso).

Defendem a alteração na prioridade dada aos conteúdos e incluem novos conceitos que ampliam a dimensão do objeto linguístico – substitui-se a palavra e a frase, pelo texto e pelo discurso, bem como a mudança de postura do professor e do aluno em relação ao curso de língua portuguesa.

Dell’Isola e Almeida (2008): as autoras seguem a linha teórica da Linguística Aplicada. Na apresentação, elas falam que o livro compreende o uso comunicativo. Na seção que compreende a solidificação dos conhecimentos linguísticos e comunicativos, priorizam o aspecto funcional do uso da língua, apresentando contextos plausíveis para o uso comunicativo. Sem desconsiderar a existência dos vários níveis de linguagem, priorizam a língua portuguesa em seu aspecto formal, menos coloquial, optando pela norma padrão do português. Apresentam de maneira clara e sucinta a explicitação das regras gramaticais, especialmente para o aluno que deseja ultrapassar os limites comunicativos, ou seja, para aquele aprendiz que sente necessidade de repetir, de procurar padrões e regularidades. Para tal fim, propõem além da sistematização gramatical, propostas de atividade de natureza estrutural.

Fernandes et al (2008): As autoras adotam a linha teórica da Linguística Aplicada e Estudos da Tradução. Apresentam o léxico e a gramática como essenciais para uma boa comunicação em português, por meio de atividades estimulantes e contextualizadas, que demonstram a linguagem em uso na comunicação dos brasileiros.

### **Quanto aos Modos de Abordagem do Tema:**

Faraco e Moura (2004): propõem um roteiro de leitura de imagens, visando os seguintes objetivos amplos: valorização do conhecimento prévio; estímulo ao uso da língua em situações típicas da oralidade; enriquecimento do repertório; foco na intertextualidade e na interdisciplinaridade e no estímulo a leituras comparativas.

Cereja e Cochar (2008): os autores viabilizam ao aluno a construção do conceito gramatical através de um conjunto de atividades de leitura. Considerando como fator positivo nesse processo o conhecimento prévio do aluno, estimulando o uso da língua em situações típicas da oralidade, propiciando um enriquecimento do repertório, valorizando a intertextualidade e a interdisciplinaridade e ainda estimulando leituras comparativas.

Dell'Isola e Almeida (2008): Os temas das unidades são contextualizados por meio de diálogos que funcionam como ponte para o desenvolvimento de aspectos e habilidades linguísticos. Ampliam o conhecimento lexical do aprendiz apresentando termos, vocábulos e expressões úteis.

A partir de diferentes gêneros textuais são propostas tarefas comunicativas que conduzem o aprendiz à percepção e ao ajuste do registro linguístico de acordo com as diferentes situações comunicativas.

Fernandes et al (2008): As autoras valorizam o conhecimento prévio do aluno e enfatizam a língua falada. Além disso, ressaltam a importância da interação oral. Utilizam temas para integração da conversação, da gramática, do vocabulário, da pronúncia, da compreensão auditiva, da leitura e da escrita.

### **Quanto à Sistematização do Conhecimento:**

Faraco e Moura (2004): as atividades propostas para que o aluno organize e se aproprie do conteúdo apresentado se dá a partir de texto não verbal estruturado, considerando-se a sua vivência. São propostos exercícios para produzir textos e permitir a leitura através de estudos com ortografia, pontuação, concordância e regência, tomando por base as ocorrências no texto que apresentam problemas frequentes no texto do aluno. Isso promove a reflexão sobre a língua em situações de uso por meio de atividades que fazem com que o aluno construa o conceito.

Cereja e Cochar (2008): a sistematização do conhecimento é feita por meio de exercícios práticos de reconhecimento da categoria gramatical em foco, e de criação do fato linguístico observado. Também propõem trabalhar com as categorias consagradas e, sempre que possível, chamam a atenção do aluno para a incoerência do modelo gramatical ou estimulam o professor a fazer críticas ao modelo. Sugerem atividades de reconhecimento e classificação gramatical, objetivando garantir um mínimo de metalinguagem, permitindo ao aluno um maior entendimento do ponto de vista semântico ou discursivo.

Dell'Isola e Almeida (2008): para a fixação dos conhecimentos linguísticos e comunicativos que focalizam formas e usos da língua, são utilizadas atividades de compreensão e escrita que possibilitem o aprendiz a utilizar a língua de acordo com o padrão da variante brasileira do português e para fixar as regras gramaticais os exercícios propostos são de natureza estrutural.

Fernandes et al (2008): as atividades sugeridas propõem construção do conteúdo por meio de exercícios escritos controlados além de exercícios orais mais livres. Há aplicação oral do conteúdo e também atividades estimulantes e contextualizadas, apresentando a linguagem em uso na comunicação dos brasileiros.

Quadro 9 – Síntese dos dados obtidos referentes à preposição *de* em PLM e PL2E.

<b>Linguagem Nova (Faraco e Moura)</b>	6. Não há uma unidade dedicada ao tratamento e abordagem da preposição;
	7. A preposição é definida e aplicada embora tratada superficial e descontextualizadamente;
	8. As relações estabelecidas pela preposição são de posse ou origem.
	9. Os exercícios propostos são descontextualizados
<b>Gramática Reflexiva (Cereja e Cochar)</b>	▪ Há um capítulo dedicado somente ao tratamento e abordagem da preposição de forma contextualizada;
	▪ Há uma proposta de identificação do emprego adequado da preposição em situações textuais concretas;
	▪ É apresentada uma proposta de ampliação do conteúdo gramatical pela perspectiva semântica e/ou discursiva;
	▪ As relações estabelecidas pela preposição são de matéria (de que algo é feito), procedência ou origem, possuidor, aquilo de que algo é parte, modo, tempo e assunto.
	▪ Os exercícios são apresentados de acordo com a proposta dos autores de construção do conceito e sua aplicação, de forma contextualizada.
<b>Terra Brasil (Dell’Isola e Almeida)</b>	❖ Não há uma unidade dedicada ao tratamento e abordagem da preposição;
	❖ Não há definição de preposição;
	❖ É informado que a preposição pode indicar origem ou matéria;
	❖ São apresentados alguns verbos que podem vir acompanhados de preposição;
	❖ Os exercícios propostos são estruturais e descontextualizados.
<b>Muito Prazer (Fernandes et al.)</b>	➤ Apesar de não haver uma unidade específica dedicada ao tratamento e abordagem da preposição, ela é apresentada em duas;
	➤ Ao longo das unidades, a preposição aparece nas estruturas “querer + preposição de” e “querer + substantivo + preposição de+ advérbio de lugar”;
	➤ Os exercícios propostos são estruturais e descontextualizados

Fonte: SOUZA, 2017.

Os autores dos livros de PLM consideram a leitura e a interpretação efetiva do texto como atividades necessárias aos estudos gramaticais. Faraco e Moura (2004) apresentam uma preocupação em se trabalhar o vocabulário presente nos textos, caracterizando um ponto importante que auxilia não só o entendimento dos textos lidos como também promove um enriquecimento do vocabulário dos alunos.

Outros pontos gramaticais dividem a unidade com a preposição. Os autores falam sobre a preposição de um modo geral apresentando todas as preposições, mas não se referem a nenhuma delas em particular. Os exercícios visam em sua maioria tratar as relações que as preposições estabelecem entre os termos por elas ligados, ou alterar o sentido das frases. Essas atividades são elaboradas por meio de frases soltas e fora de um contexto, contando com um total de seis exercícios (cinco na unidade em que a preposição é trabalhada e um, na Unidade 12 dedicada à revisão). As relações estabelecidas por *de* expressam sentido de posse ou de origem. Talvez o não aprofundamento do tema se dê por conta de os autores considerarem que esse aprofundamento deva ser feito no ensino médio, tornando então a abordagem adotada no ensino fundamental uma etapa prévia (FARACO e MOURA, 2004, p. 9).

Já Cereja e Cochar dedicam um capítulo para a apresentação das preposições, seguindo a proposta de levar o aluno a construir, aplicar e conceituar o ponto gramatical dentro de um contexto, mais especificamente de um poema, chamando atenção do aluno para a frequência com que a preposição *de* é utilizada pelo autor e qual o sentido estabelecido por ela (seu valor semântico). Apesar de falarem de forma geral sobre as preposições, enfatizam alguns usos da preposição *de* utilizando uma abordagem distinta da apresentada na gramática normativa. Os autores trabalham o tema de forma um pouco mais aprofundada - não só por dedicar um capítulo para tratar sobre o conteúdo gramatical, mas por levarem o aluno a elaborar sua própria linha de raciocínio, fazendo jus ao nome dado à obra (Gramática Reflexiva).

Os exercícios propostos logo após a construção e a definição do conceito totalizam em três, sendo que dois deles tratam sobre combinações ou contrações e o outro, sobre locuções prepositivas. Todos eles são elaborados com frases soltas e descontextualizadas. O terceiro se baseia numa anedota de Ziraldo, num contexto em que o aluno é solicitado a identificar no texto uma preposição que introduza uma noção de assunto, um exemplo de crase e dois exemplos de contração.

Após a apresentação dos valores semânticos das preposições com base no trecho retirado do primeiro texto do capítulo em questão, são propostos quatro exercícios para o

reconhecimento dos sentidos estabelecidos pelas preposições, dois em frases soltas e os restantes com base numa tirinha do Laerte.

Os cinco exercícios propostos na seção “A preposição na construção do texto”, elaborados a partir de um poema de Lalau e Laura Beatriz, mostram que as preposições escolhidas pelo eu lírico (poeta) foram determinantes para a construção e a significação do poema (CEREJA e COCHAR, 2008, p. 64).

Por fim, os cinco exercícios da seção “Semântica e Discurso”, pensados a partir de um anúncio da Petrobras, ratificam a importância do papel da preposição na construção do sentido pretendido pelo autor do texto (no caso o anunciante), referindo-se a questões semânticas ou enunciativas.

Com relação às autoras dos livros didáticos de PL2E, Dell’Isola e Almeida apresentam algumas preposições em capítulos distintos juntamente com outros conteúdos gramaticais. A preposição *de* aparece na primeira unidade do livro no tópico “Guarde Bem” no qual é informado que esta pode indicar origem ou matéria. O exercício proposto nessa unidade é de base estrutural e descontextualizado, do tipo completar lacunas com a preposição *de* seguida ou não de artigos. Além de *de*, as preposições *a*, *em* e *com* aparecem na Unidade 4, não como um dos temas principais e sim no tópico “Guarde Bem” em que são apresentados alguns verbos que podem vir acompanhados por tais preposições, tais como: *assistir a*, *gostar de*, *entrar em* e *sonhar com*, por exemplo. Se os verbos não fossem um dos temas a serem trabalhados na unidade, essas preposições não seriam contempladas. Os dois exercícios propostos são de completar uma história com as preposições necessárias e o de usar uma forma demonstrativa adequada do tipo gostar (*de + esta*). Na Unidade 5, foram observadas as mesmas ocorrências presentes na Unidade 4, com as contrações de *a* e de *em* com apenas um exercício de completar lacunas com essas contrações.

O conhecimento não é construído pelo aluno, a despeito da proposta de transmissão do conteúdo seguir uma ordenação e uma sequência lógica. Não é evidenciada no livro a importância da preposição como um elemento importante na construção de sentidos do texto.

Fernandes et al também não tratam a preposição como um tema que deva ser estudado à parte. Eles a apresentam na Unidade 1, na estrutura pronome demonstrativo + verbo morar + preposição *em* (presente do indicativo) e propõem dois exercícios, um de completar a oração seguindo a estrutura apresentada e o outro de completar a frase com *em*, *na* ou *no*, ambos de forma estrutural e descontextualizada também.

Novamente na Unidade 3, a preposição é apresentada seguida do verbo *querer + de* (presente do indicativo) + substantivo + advérbio de lugar, seguido de apenas um exercício

de completar diálogos com *daqui*, *daí* e *de lá*. Não há construção do conhecimento pelos alunos, e quando o tema é apresentado é feito de forma secundária e inserida em estruturas (como, por exemplo, acompanhando verbos).

Na Unidade 8, após a descrição de frases empregando algumas contrações e locuções prepositivas com base num mapa, são propostos dois exercícios de completar lacunas e localizar no mapa os locais mencionados a partir de um áudio.

A análise dos dados nos livros de PLM apontou que Faraco e Moura trabalham de maneira superficial, mas não deixam de apontar, de certa forma, o papel importante que a preposição tem apesar de não ter abordado os muitos empregos e significados que *de* pode desempenhar.

Cereja e Cochar (2008), talvez por acreditarem que as diferentes correntes da linguística e da análise do discurso possam contribuir significativamente para o ensino de língua na escola, tratam o tema em questão de forma mais aprofundada, permitindo ao aluno perceber que a preposição pode e deve ser estudada não só como um elemento “solto” descontextualizado, mas também dentro de várias perspectivas como as apresentadas na sua gramática e na sua aplicação nos exercícios propostos.

Os dados analisados nos livros didáticos de PL2E permitiram as seguintes comparações: Dell’Isola e Almeida em pelo menos uma das três unidades em que a preposição aparece, esta faz parte de um dos temas principais da unidade. Nas demais unidades, a preposição *de* aparece porque os verbos a serem trabalhados na unidade – como por exemplo *ir* e *vir* – pedem seu acompanhamento. Já em Fernandes et al, nas três unidades em que a preposição aparece, ela só aparece como parte de uma estrutura e não como um dos temas da unidade. Em nenhum dos livros de PL2E, consta a informação sobre a importância da preposição como ocorre nos livros de PLM, inclusive até os exercícios sobre o tema são em números bem menores que os de língua materna.

Apesar das diferenças de concretização de abordagem entre os autores de PLM, suas propostas são mais coerentes e próximas do objetivo de se alcançar um ensino efetivo e próprio, necessitando ainda de alguns ajustes. Não se pode dizer o mesmo com relação à abordagem utilizada pelos autores de PL2E, de caráter essencialmente estruturalista. Vale ressaltar que a questão não se baseia em desqualificar ou deslegitimar a abordagem estruturalista por parte dos livros didáticos, mas sim contextualizar a situação em que se dá a produção do enunciado linguístico.

O ensino de PL2E pode e deve apoiar-se na abordagem utilizada pela perspectiva do PLM, devendo tomar como base as propostas similares apresentadas por Cereja e Cochar

(2008). Entretanto, a necessidade de adaptações, demandas e exigências para o ensino de PL2E tornam-se necessárias e fundamentais para o estabelecimento efetivo do processo de ensino-aprendizagem

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, investigou-se como a preposição *de* é apresentada em livros didáticos de português como segunda língua a partir do cotejamento com livros didáticos de português língua materna. A saber, a preposição *de* em um dos livros de PLM aparece juntamente com as demais preposições e no outro ela aparece um pouco mais, apesar de o capítulo não tratar somente desta. Nos livros de PL2E, a preposição aparece muito timidamente como elemento que acompanha verbos, mas não como item que relaciona sintaticamente dois termos acrescentando um sentido essencial no funcionamento da língua, como apresentada nos livros de PLM.

Desse modo, primeiramente, fez-se uma exposição do que se apresenta no português do Brasil, tanto pelos estudos prescritivistas quanto pelos estudos linguísticos. Através dessas duas abordagens, identificou-se o conceito, a organização em classe, as funções, as relações de significado.

Em seguida, uma exposição sobre o panorama histórico das preposições foi feita, começando pela sua primeira aparição como item gramatical (Grécia 384-322 a.C.). Inicialmente, essas partículas tinham por função dar maior ênfase à expressão, tornando-se elementos indispensáveis para assegurar absoluta clareza nas relações por elas estabelecidas até os dias atuais. A categorização dessas partículas só foi possível graças as contribuições trazidas pelos estudos descritivos.

Foram apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram e compuseram o eixo teórico deste trabalho. Entre os autores citados, os pré-NGB compartilham a mesma definição de preposição com algumas informações adicionais, como por exemplo a perspectiva sintático-semântica do estudo dos fatos gramaticais trazida por Maciel (1914). Em relação aos autores pós-NGB, não é diferente, também compartilham entre si o pensamento sobre as preposições: Lima (2013) apresenta a preposição em dois capítulos distintos também com base sintático-semântica. Na parte Morfologia, conceitua a preposição e na parte Sintaxe, apresenta seus empregos. Já Bechara (2009) cria um sistema preposicional do português do ponto de vista semântico. Ainda sob a ótica dos autores pré e pós NGB, foram apresentados os usos da preposição *de* no português do Brasil.

Comentou-se que as preposições no português brasileiro podem ser apresentadas a partir de duas abordagens distintas, uma baseada na gramática tradicional (Cunha e Cintra, 2013) em que a preposição recebe um tratamento limitado com relação ao seu reconhecimento



categorial e às relações semânticas por elas estabelecidas e a outra nos estudos linguísticos (Ilari et al, 2015), que consideram a natureza híbrida das preposições, buscando relacionar seus empregos com suas implicações lexicais, sintáticas, funcionais e cognitivas.

Foram apresentadas também as especificidades e demandas para o ensino da preposição *de* no ensino de português para estrangeiros, dentre as quais foi possível compreender que há uma necessidade real do investimento na formação continuada de professores de português como segunda língua. Além disso, vale ressaltar a igual necessidade de elaboração e implementação de programas de pesquisas voltadas para esse campo.

Por fim, foi realizada a análise de livros didáticos de PLM e PL2E, buscando observar se a preposição *de* é contemplada ou não como conteúdo explícito e de que forma ela é apresentada nesses livros.

Constatou-se que os livros de PL2E não asseguram o aprendizado efetivo e tampouco substituem a formação apropriada de professores nessa área em questão. Esses livros sequer apresentaram a abordagem da gramática descritiva proposta pelos autores nos capítulos iniciais, apresentando apenas exercícios estruturais.

A análise dos dados apontou também para as seguintes reflexões:

A necessidade da inclusão do ensino de PL2E em todo curso de Letras como disciplina ou atividade formativa importante do profissional da área da linguagem preparado para ensinar línguas. Dessa forma, o professor terá condições de transitar entre as duas abordagens distintas – baseadas na gramática tradicional e nos estudos linguísticos, respectivamente – para trabalhar o ensino das preposições, por exemplo. A formação docente em PL2E para o ensino nessa área, como meios de o professor conhecer e atender as necessidades e demandas do aluno estrangeiro. A partir dessa prática o professor estará apto para elaborar materiais didáticos e até mesmo adaptar alguns temas de livros didáticos que possam atender a tais fins sem tornar-se dependente destes;

O hábito do estudo constante como forma de conhecer melhor a língua e consequentemente oferecer um ensino eficaz e ter subsídios para resolver questões até então não imaginadas enquanto falantes nativos do português.

Assim, conforme o que foi apresentado neste estudo, acredita-se que o objetivo específico proposto foi alcançado ao constatar-se que o tratamento da preposição *de* em livros didáticos de PLM e PL2E é diferente, e que os livros didáticos de PL2E não trazem uma abordagem eficaz, satisfatória e significativa da preposição *de*.

Vale ressaltar que o aspecto polissêmico da preposição *de* é um fenômeno perceptível que deve ser considerado, dando ensejo a estudos futuros. Por fim, este trabalho pretendeu

contribuir não somente para estudos futuros no que se refere ao ensino da preposição *de*, mas também fomentar a discussão sobre a seleção e utilização de livros didáticos pelo professor.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA, Patrícia Maria Campos de. Português língua estrangeira na UFRJ: o processo de consolidação de uma área. In: MEYER, Rosa Marina; ALBUQUERQUE, Adriana (Org.). *Português: uma língua internacional*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015.

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BÍBLIA. Português. *A bíblia sagrada: antigo e novo testamento*. Brasília, DF: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969. 312 p.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. *História e estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1985.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. *Lexicografia bilingue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*. Brasília, DF: Thesaurus, 2001.

\_\_\_\_\_. Transparência semântica e polissemia: distinções auxiliares no ensino das preposições. In: CONGRESSO DA SIPLA, 4., 2001, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: PUCRJ, 2001. 1 CD.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães. *Gramática reflexiva: 7. ano*. São Paulo: Atual, 2008.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. *Metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Editora MacGraw-Hill do Brasil, 1983.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do Português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.

DELL'ISOLLA, Regina Lúcia Péret; ALMEIDA Maria José Aparecida de. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DEZOTTI, Lucas Consolin. *A invenção das classes de palavras*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco. *Linguagem nova: 5. série*. São Paulo: Ática, 2004.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958. Editoração eletrônica.

FERNANDES, Gláucia Roberta Rocha et al. *Muito prazer: fale o português do Brasil*. São Paulo: DISAL, 2008.

HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Rodolfo et al. A preposição. In: ILARI, Rodolfo; CASTILHO, A. T. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. v.4 – Palavras de classe fechada. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Ronaldo Amorin. Avaliação no processo de aquisição da escrita em Português como segunda língua. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói, RJ: Intertexto, 2002.

LEONI, Francisco Evaristo. *Gênio da língua portuguesa*. Lisboa: Typographia do “Panorama”, 1858. t. 2.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Sintaxe gerativa do português*. Belo Horizonte: Belo Horizonte, 1986.

LOPES, Célia Regina dos Santos. Tópicos de história do português pelo viés da gramaticalização. *Labor Histórico*, v.1, p. 197-209, 2016.

LÓPEZ, Maria Luisa. *Problemas y métodos em el estudio de preposiciones*. Madri: Gredos, 1970.

MACEDO, Walmírio. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1991.

\_\_\_\_\_. *Gramática popular da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Biblioteca Universal Popular, 1966. v. 55.

\_\_\_\_\_. *O livro da semântica: estudo dos signos linguísticos*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

MACIEL, Maximino. *Grammatica descriptiva*. 5. ed. Rio de Janeiro, Paris: Francisco Alves & Cia, Aillaud & Cia., 1914.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem* [online]. 2nd ed. rev. and updt. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva: curso superior*. 54. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

\_\_\_\_\_. *Gramática histórica*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1935.

PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.

POGGIO, Rosauta Maria Galvão Fagundes. *Processos de gramaticalização do latim ao português: uma abordagem funcionalista*. Salvador: EDUFBA, 2002.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2013.

SAID ALI, Manoel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1931.

\_\_\_\_\_. *Gramática secundária da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1966.

SANTOS, Fernanda Masaro. Análise de Conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012.

SILVEIRA, Sousa da. *Sintaxe da preposição de*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1951.

WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2005.