



**Universidade de Brasília - UnB**

**Instituto de Letras - IL**

**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP**

**Programa de Pós-graduação em Linguística - PPGL**

**ENSINO DE PREPOSIÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA  
ABORDAGEM GERATIVISTA**

**Elias Gomes Santana**

Orientadora: Prof. Dra. Rozana Reigota Naves

Brasília, DF

2014

**ELIAS GOMES SANTANA**

**ENSINO DE PREPOSIÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA  
ABORDAGEM GERATIVISTA**

Dissertação apresentação ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Rozana Reigota Naves

**BRASÍLIA, DF**

**2014**

Dedico este trabalho às crianças.  
Elas merecem um futuro melhor.

É como ficar esperando cartas que nunca vão chegar  
Não vão chegar com "x" nem vão chegar com "ch"

*Engenheiros do Hawaii*

Suposto que o fruto e efeitos da palavra de Deus não ficam nem por parte de Deus, nem por parte dos ouvintes, segue-se, por consequência clara, que fica por parte do pregador. E assim é. Sabeis, pregadores, porque não faz fruto a palavra de Deus? Por culpa nossa.

*Padre Antônio Vieira*

# AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve presente na minha vida e nunca permitiu que o mal atemorizasse o meu coração.

Aos meus pais, pelos cuidados eternos e incessantes, mesmo nos momentos em que eu não os reconheci. Aos meus irmãos, Regiane, Jorge e Agnaldo, por todos os ensinamentos transmitidos nesta vida. Ao meu cunhado Edson, pelo exemplo de vida, de pai e de pesquisador. Ao meu sobrinho, Luiz Antônio, pois muitas dúvidas só são sanadas no seu sorriso! O apoio de todos vocês é fundamental.

À minha noiva, Daliane, faço uma dedicatória especial. Ninguém mais saberia compreender a angústia que essa etapa da minha vida me causou. Você é verdadeiramente minha única e eterna companheira! Eu te amo muito!

À minha orientadora, Rozana Reigota Naves. Inspirei-me no seu exemplo desde a primeira aula de Sintaxe do Português Contemporâneo 1. Obrigado por tudo, desde a graduação até a Pós!

À Angela, Renata, professora Eloisa Pilati e professora Helena da Silva Guerra Vicente. Obrigado pelo apoio constante!

A todas as instituições de ensino por que passei como docente, desde 2007. Escolhi minha profissão ainda no Ensino Médio e, graças a vocês, pude realizar alguns dos meus sonhos!

Aos verdadeiros amigos que a paixão pela Língua Portuguesa me concedeu: Fabrício Dutra, Zé Roberto, Claiton Natal, Isabela Gennari, Daniel Machado e Juliana Argenta.

A todos os meus alunos e ex-alunos! Todos foram meus laboratórios e meus professores! Ainda bem que a educação é um processo recíproco!

## **RESUMO**

O objeto de estudo desta dissertação são as preposições da língua portuguesa e o ensino dessa classe de palavras na Educação Básica. A proposta é discutir como essa classe de palavras é tratada pela tradição gramatical e como ela é repassada aos estudantes da educação básica, a fim de, em seguida, desenvolver uma proposta didática alternativa. Para tanto, baseamo-nos nos pressupostos da Gramática Gerativa, cujo precursor é Noam Chomsky. Partimos da ideia de que a classe das preposições se divide em dois tipos: lexicais e funcionais. Estas apresentam função estritamente sintática, e funcionam como marcadoras de Caso; aquelas são capazes de selecionar semanticamente seus argumentos e a eles atribuir Caso e papel temático. Acreditamos que a contribuição gerativista é importante para o ensino de língua portuguesa, visto que preposições lexicais encabeçam estruturas sintaticamente diferentes daquelas que são iniciadas por preposições funcionais.

Palavras chave: preposições, ensino, gramática gerativa.

# **ABSTRACT**

This dissertation focuses on the grammatical category of prepositions in Portuguese and the formal process of teaching them in the middle and high school. The proposal is to discuss how this category of words is treated by the traditional grammarians and how this knowledge is taught to students, in order to develop an alternative didactic proposal for teaching that content. To reach this objective, we rely on the assumptions of Generative Grammar, whose precursor is Noam Chomsky. We argue that the class of prepositions is divided into two types: lexical and functional. The latter present purely a syntactic function, they are case markers; and they are able to semantically select their arguments and to assign Case and thematic roles to them. We believe that this notion is important in the educacional process of teaching Portuguese, because lexical prepositions allow for structures syntactically different from those that are initiated by functional prepositions.

Keywords: prepositions, teaching, generative grammar.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>14</b>
1.1. Estrutura argumental e estrutura temática .....	16
1.2. O conceito de categorias lexicais e funcionais .....	19
1.3. A Teoria do Caso .....	22
1.4. Discussão .....	26
<b>CAPITULO 2 – PANORAMA SOBRE AS PREPOSIÇÕES: UM PERCURSO HISTÓRICO E CONSEQUÊNCIAS PARA OS ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS.....</b>	<b>28</b>
2.1. Breve panorama histórico sobre preposições .....	28
2.2. Descrição das preposições pela tradição gramatical .....	30
2.2.1. Cunha e Cintra (2008).....	31
2.2.2. Evanildo Bechara (2009) .....	33
2.3. Contribuições linguísticas para o entendimento das preposições.....	34
2.4 Discussão .....	39
<b>CAPÍTULO 3 – A NECESSIDADE DE SE REPENSAR A EDICAÇÃO: DA CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA AO ENSINO DE GRAMÁTICA .....</b>	<b>41</b>
3.1. Propostas da Psicologia sobre a Consciência Morfossintática .....	41
3.2. Propostas da linguística gerativa sobre gramática e aquisição de língua .....	44
3.2.1 O processo de aquisição da L2: <i>From input to output</i> (Vanpatten, 2003).....	44
3.2.2. A hipótese de Kato: a gramática do letrado (2005) .....	46
3.2.3. A contribuição dos conceitos gerativistas para o ensino de gramática: a proposta de uma educação linguística (Pilati <i>et al</i> , 2011).....	48
3.3. Discussão .....	51
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE OBRAS DIDÁTICAS E PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO DAS PREPOSIÇÕES .....</b>	<b>55</b>



4.1. Análise de obras didáticas .....	55
4.1.1. <i>Gramática da Língua Portuguesa</i> – Roberto Melo Mesquita (2007).....	56
4.1.2 <i>Gramática Reflexiva</i> – Willian Cereja e Thereza Cochar (2009). .....	57
4.1.3 Discussão .....	59
4.2. Proposta alternativa para o ensino de preposições .....	59
4.2.1. Execução da proposta.....	61
4.2.2. Discussão .....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>66</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>68</b>

# INTRODUÇÃO

Este trabalho visa revisar, a partir de uma abordagem gerativista, o ensino das preposições na Educação Básica. Muitos autores de gramáticas tradicionais dão prioridade ao tratamento morfológico ao abordarem a classe das preposições e pouco se discute o papel sintático dessa classe gramatical. Essa abordagem é repassada aos estudantes da Educação Básica por meio dos livros didáticos. Tais posições tradicionalistas, além de produzirem um conhecimento fragmentado a respeito do funcionamento da língua, não dão aos estudantes a oportunidade de entender e descrever conscientemente a gramática da sua língua materna, em contraste com outras línguas (quando possível).

Para alcançar o nosso objetivo, desenvolvemos um trabalho pautado na Teoria gerativa, que entende a linguagem como uma capacidade inata e comum a toda espécie humana. Neste trabalho, mais especificamente, valemo-nos de pressupostos da abordagem de Princípios e Parâmetros, que concebe diferenças entre os itens lexicais: alguns deles possuem propriedades puramente gramaticais, enquanto outros comungam de propriedades semânticas atreladas ao conhecimento de mundo do falante. Essa distinção, ao longo desta dissertação, será tratada com mais detalhes em termos de categorias funcionais e lexicais, respectivamente. Além disso, esta dissertação pretende desenvolver uma proposta didática que aplique, no âmbito da classe das preposições, os pressupostos gerativistas às indicações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa.

A gramática tradicional já reconhece, em suas seções sobre classes e formações de palavras, que cada grupo de palavras possui propriedades específicas e desempenha funções determinadas em uma língua. Para Cunha e Cintra (2008), por exemplo, os morfemas dividem-se em lexicais e gramaticais. Enquanto aqueles possuem significação externa e correspondem a fatos e noções do mundo extralinguístico, estes possuem significação interna, pois derivam “das relações e categorias levadas em conta pela língua” (*op. cit.*, p. 91). Conforme os autores, substantivos, adjetivos, verbos e advérbios de modo são morfemas lexicais; enquanto artigos, pronomes, numerais,

preposições, conjunções e demais advérbios são morfemas gramaticais (assim como as formas presas indicadoras de número, gênero, tempo, modo e aspecto verbal).

É justamente a categorização das palavras em classes, apresentada anteriormente com base na gramática de Cunha e Cintra, que traz problemas ao ensino da distinção entre categorias lexicais e gramaticais, visto que generalizações desse tipo levam em conta apenas o critério semântico (da significação interna ou externa), deixando de lado as propriedades morfosintáticas das classes de palavras.

O problema é que algumas classes de palavras ora comportam-se como categorias lexicais, ora funcionais. Esse tipo de fato não é analisado na maioria das gramáticas tradicionais. Essa noção, entretanto, é importante para o ensino de preposições, porque elas se dividem entre funcionais e lexicais (como demonstraremos no Capítulo 2), e esse conhecimento está relacionado às relações sintáticas de complementação e de adjunção, respectivamente. Comparemos os exemplos abaixo, retirados da gramática referida anteriormente (grifos nossos):

(1) Era um homem **de consciência**. (p. 164)

(2) Ódio **aos injustos**. (p. 154)

Em (1), o sintagma preposicional (do inglês, *prepositional phrase* (PP)) faz referência ao núcleo “homem”. Entretanto, esse núcleo não seleciona argumentos para a formação do sintagma (ou seja, “homem” não atribui a “consciência” um papel temático). O PP apenas acrescenta uma informação, especificando o núcleo, e, portanto, funciona como adjunto adnominal. A preposição “de”, inclusive, poderia ser trocada por outras (como “sem”, “com”), o que apenas traria mudanças semânticas à sentença, mas não acarretaria agramaticalidade decorrente da mudança de função sintática entre os constituintes. Já em (2), isso não ocorre. O PP refere-se ao núcleo “ódio”, que seleciona um argumento interno, com papel temático de Tema, necessariamente preposicionado e encabeçado pela preposição “a”. Essa preposição funciona como um elemento que organiza gramaticalmente o sintagma (2), estabelecendo uma relação de complementação entre o nome “ódio” e o sintagma “os injustos”. Portanto, é evidente que as preposições dos exemplos acima possuem comportamentos diferentes, o que

pode gerar classificações morfossintáticas diferentes. O conhecimento desse tipo de fato gramatical aumenta a consciência linguística de um indivíduo, que passa a ver a língua como um objeto que pode ser cientificamente analisado.

As informações acima apresentadas mostram como a concepção teórica sobre preposições deve ser revista na tradição gramatical – principalmente para a transposição didática. Deve-se privilegiar a descrição científica dos fatos linguísticos, para que cada estudante seja capaz de analisar as estruturas gramaticais e aplicar os conhecimentos adquiridos aos contextos de uso desejados, quer na produção de textos orais (espontâneos ou não), quer na produção de textos escritos (especialmente em situação de monitoramento).

O objetivo geral deste trabalho é propor um modelo didático alternativo para o ensino das preposições do português a partir do reconhecimento de que essa mesma classe é constituída por itens lexicais e funcionais.

Os objetivos específicos são:

- (i) visitar bibliografia de base gerativista sobre as preposições, a fim de melhor compreender o funcionamento dessa classe gramatical;
- (ii) analisar e rever metodologias didáticas relacionadas ao ensino das preposições, bem como avaliar os aspectos positivos e negativos em relação ao que é oferecido como metalinguagem aos estudantes.

Para a composição desta dissertação, propusemos testes de introspecção aos falantes. A finalidade desse tipo de teste é avaliar se uma sentença é ou não gramatical, no caso deste trabalho, para o português. Os dados foram analisados com base nas pesquisas gerativistas sobre preposições.

Esta dissertação está assim desenvolvida: no Capítulo 1, apresentamos o referencial teórico que norteia este trabalho. No Capítulo 2, fazemos um panorama da classe das preposições, começando pela perspectiva histórica dos estudos gramaticais sobre preposições, seguindo para os conceitos definidos pela tradição gramatical para essa classe, e finalizando com a abordagem gerativa sobre as preposições, com suas

particularidades e influências para a sintaxe. O Capítulo 3 é destinado a fazer uma discussão sobre o aparato linguístico humano, mais especificamente sobre como um indivíduo é capaz de adquirir/aprender as propriedades da gramática da língua, tomando como referência trabalhos desenvolvidos no âmbito da psicologia e da linguística gerativista (primeiramente sobre o aprendizado da língua escrita padrão e as consequências desse aprendizado para a estrutura da gramática mental, e depois sobre a aquisição de segunda língua (doravante, L2) como um processo de conscientização morfossintática). Por fim, no Capítulo 4, analisamos como duas obras didáticas abordam o conteúdo das preposições e fazemos a nossa proposta preliminar de ensino de preposições na Educação Básica.

# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta dissertação tem como referencial teórico a Gramática Gerativa, cujo idealizador é Noam Chomsky. Essa abordagem foi suscitada para contrapor concepções inspiradas no Behaviourismo de Skinner, que compreende a língua como algo determinado pelo convívio social. A proposta chomskyana é de base mentalista, ou seja, baseia-se na concepção teórica de que o conhecimento linguístico é inato e comum a toda a espécie humana.

A proposta teórica desenvolvida por Chomsky (1965) defende a hipótese de uma Faculdade de Linguagem, responsável por armazenar um estado inicial da linguagem, denominado Gramática Universal (doravante, GU). A GU é responsável por armazenar todas as possibilidades de manifestação linguística e, por consequência, gerar estruturas gramaticais.

Chomsky (1965) apresentou argumentos para refutar a hipótese de que a língua é um produto social, manifestada apenas por intermédio de estímulos externos advindos de outros indivíduos. A tese defendida por ele é de base inatista, ou seja, reconhece a língua como uma capacidade intrínseca do ser humano, definida (por hipótese) geneticamente e independente do volume da contribuição social. Esse sempre foi o cerne da teoria gerativista, apesar de seus vários modelos de formalização teórica ao longo dos anos que se seguiram após a referida publicação chomskyana.

Ao conceber a GU como o estágio inicial da Faculdade de Linguagem, a teoria problematiza como uma criança, com tão pouca idade, consegue dominar regras e propriedades complexas de sua língua materna, mesmo sem ter sido exposta a todos os dados da língua ou sem ser inserida em um processo de educação formal. Para explicar esse fato empírico, Chomsky (1965) desenvolve o argumento da pobreza de estímulo. Essa premissa explica que os dados linguísticos captados por uma criança em processo de aquisição de língua (conhecidos como *inputs*) – mesmo que insuficientes,

desordenados ou fragmentados – já são suficientes para a constituição da gramática de uma língua materna com propriedades complexas. Dessa forma, a aquisição de uma língua materna por uma criança independe do seu contexto social. Um estímulo mínimo já é suficiente para ativar o dispositivo de aquisição de língua, que é a Faculdade de Linguagem. Mais interessante ainda é perceber que a língua externada por uma criança (conhecida como *output*) não é idêntica ao *input* inicial captado. Aliás, ela é capaz de formular sentenças bem mais complexas e díspares do que as captadas inicialmente.

O autor postula, portanto, que a criança precisa ser exposta a dados iniciais para a constituição de uma gramática particular a partir da GU. A partir dessa concepção, Chomsky (1986) formulou a Teoria dos Princípios e Parâmetros, como base da GU. As propriedades universais, geneticamente determinadas, e que são comuns a todas línguas, são conhecidas como princípios (como a concepção de que toda oração é dotada de sujeito); as particularidades de cada língua natural manifestadas pelos princípios são classificadas como parâmetros (como a possibilidade de manifestação lexical (ou não) desse sujeito). Vejamos os seguintes exemplos:

- (1) a. Nós somos os campeões.
- b. Somos os campeões.
- (2) a. We are the champions.
- b. \*Are the champions.

Chomsky (1981) discute o Parâmetro do Sujeito Nulo. Tal parâmetro está intimamente ligado à propriedade flexional que uma língua possui. O português, por exemplo, cujo sistema flexional é rico, permite a omissão do sujeito, como é possível observar no contraste entre (1a) e (1b), ambos gramaticais no português.<sup>1</sup> Em situação oposta está o inglês, cujo sistema flexional é pobre. Nessa língua, a omissão do sujeito é proibida. O exemplo (2a) é gramatical no inglês, diferentemente de (2b). Entretanto, em ambas as

---

<sup>1</sup> É válido ressaltar a existência de inúmeros estudos que versam sobre o Parâmetro do Sujeito Nulo no português, visto que há um notável enfraquecimento no paradigma flexional dessa língua, segundo Duarte (1995). Esse cenário favorece a manifestação morfológica da posição de sujeito. Outra hipótese, assumida por Negrão (1990), defende que o português é uma língua voltada para o discurso. Mesmo assim, o português ainda apresenta maior riqueza flexional do que o inglês.

línguas, reconhece-se a necessidade que uma oração tem de possuir um sujeito, o que é formalizado em termos de um princípio da GU, conhecido como Princípio de Projeção Estendido. Ao parâmetro atribui-se valor positivo ou negativo. No português, o Parâmetro do Sujeito Nulo é marcado como positivo. No inglês, todavia, esse mesmo parâmetro é marcado como negativo, do que decorre a agramaticalidade de (2b).

A competência linguística é, então, compreendida como a capacidade que todo ser humano tem de desenvolver uma língua, enquanto o uso que se faz dessa competência caracteriza o desempenho. Em outras palavras, o desempenho é a manifestação da competência. A teoria gerativa é uma abordagem teórica sobre a GU e suas manifestações nas línguas particulares: língua-I, considerada interna, intensional e individual; e língua-E, considerada externa e extensional. A primeira relaciona-se à competência, visto que está ligada ao potencial que o ser humano tem de adquirir uma língua. Já a segunda é vista como a manifestação externa, a língua em uso, e por isso relaciona-se ao desempenho.

### **1.1. Estrutura argumental e estrutura temática**

Uma sentença em língua portuguesa é estruturada por meio de constituintes, que são unidades sintáticas construídas hierarquicamente. Para que essa construção hierárquica seja possível, um núcleo precisa selecionar elementos com semântica compatível a ele, capazes de construir um sintagma inteligível. Vejamos o seguinte exemplo.

(3) João bateu o carro.

Para que a oração (3) seja formulado, é necessário que o núcleo realize uma seleção de argumentos. Percebemos que "João" e "o carro" estão diretamente ligados ao verbo "bateu", portanto é esta palavra o núcleo responsável por organizar a sentença. Quando escolhemos um verbo como esse, dois questionamentos necessariamente são suscitados pela semântica da palavra: quem pratica a ação de bater e o que foi batido. Para ocupar a



posição de quem pratica a ação de bater, o verbo não seleciona um substantivo qualquer. É preciso que seja algo capaz de praticar a ação denotada pelo verbo. Seria, por exemplo, inviável substituir "João" por "distribuição", visto que este último substantivo não apresenta propriedades compatíveis com o verbo. Para praticar a ação de bater, é necessário que o substantivo tenha propriedades mais humanas ou animadas. O mesmo é exigido, por exemplo, do elemento que é batido. Não é qualquer substantivo que pode ocupar essa posição na sentença. Essa seleção feita pelo verbo "bater", em (3), recebe o nome de seleção argumental. Dizemos que o verbo "bater" seleciona dois argumentos: quem bate (João) e o que é batido (o carro).

Como descrevemos no parágrafo anterior, essa seleção argumental que o núcleo realiza não é aleatória. Um predicador (como um verbo, ao tratarmos de uma oração), relaciona-se semanticamente com seus argumentos. Conforme Miotto *et al.* (2007, p. 119), "as palavras da língua têm propriedades tais que o aparecimento de um certo item lexical já nos faz esperar um outro item ou um grupo de itens". Em outras palavras, um núcleo lexical impõe restrições aos seus argumentos. Essa seleção tem natureza semântica (conhecida como S-seleção) e se formaliza, em termos mais gerais, na chamada Teoria Temática (Chomsky, 1981).

Se considerarmos o verbo da sentença (3), podemos observar que ele apresenta a seguinte grade temática: alguém que seja capaz de praticar a ação de bater (que recebe o papel temático de Agente) e algo que possa ser batido (que recebe o papel temático de Tema). Esse núcleo verbal oferece essas informações semânticas, que são mapeadas em posições sintáticas específicas. É válido adiantar que só núcleos lexicais são capazes de atribuir papéis temáticos a seus argumentos (como será definido nas seções posteriores).

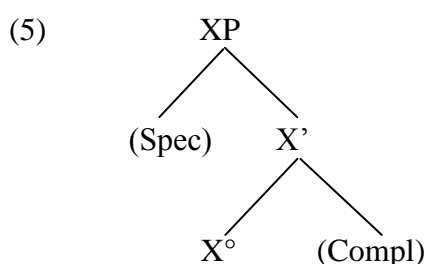
Vamos considerar mais um exemplo:

(4) A professora sente dores abdominais.

A estrutura argumental do verbo "sentir" contém dois argumentos: alguém que seja capaz de sentir (o argumento externo) e algo que seja sentido (o argumento interno). A seleção feita pelo núcleo verbal novamente não é aleatória: para sentir, é preciso que um argumento tenha propriedades mais humanas (ou animadas) e o outro tenha

características que o fazem ser sentido por alguém. O núcleo verbal também faz a distribuição dos papéis temáticos. Em (4), o argumento "a professora" recebe papel temático de Experienciador, enquanto o argumento "dores abdominais" recebe papel temático de Tema.

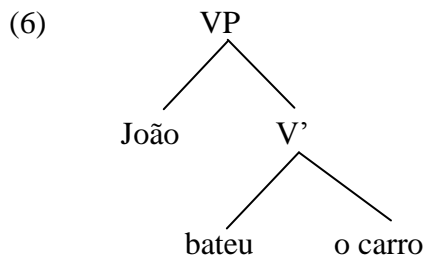
Chomsky (1986) apresenta a Teoria X-Barra como formato a ser usado para a representação de um constituinte, partindo da premissa de que núcleos lexicais são dotados de relações internas e específicas com seus argumentos. Por meio dela, é possível expressar a natureza do constituinte, bem como suas conexões e hierarquias. É um modelo teórico universal, ou seja, aplicável a todas as línguas (e que deve dar conta inclusive das variações de cada língua). Para tanto, é preciso identificar o núcleo do constituinte, representado pela letra X.<sup>2</sup> Esse núcleo X (que pode ser tanto lexical quanto funcional, conforme veremos na seção seguinte) estabelece relações internas ao constituinte: associado a um complemento (Compl.), que aparece ao lado do núcleo (irmão de X°), dá origem à projeção intermediária (X'), e, ao se relacionar com um especificador (Spec), compõe a projeção máxima sintagmática (XP).



A título de ilustração, a representação do exemplo (3) é a seguinte, conforme a Teoria X-Barra:

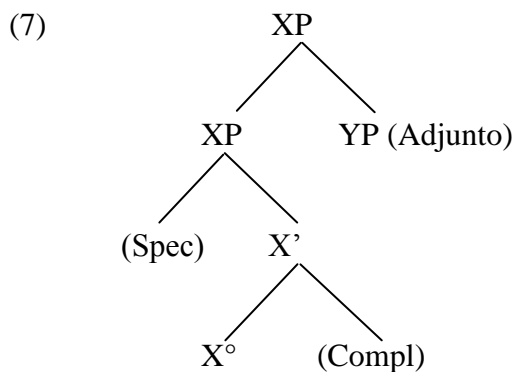
---

<sup>2</sup> A letra X, empregada para identificar o núcleo, tem valor variável, podendo ser substituída conforme o núcleo que for representado. Um núcleo verbal, por exemplo, recebe a designação de V. Um núcleo proposicional, por seu turno, é identificado como P.



O constituinte que aparece na posição de complemento do VP recebe o nome de argumento interno. Já o que aparece na posição de especificador de VP recebe o nome de argumento externo. Essa distribuição dos argumentos tem relação com o papel que cada um desempenha em relação ao núcleo  $V^{\circ}$  (assunto que detalharemos a seguir).

Existem, em uma sentença, constituintes que não ocupam a posição de complemento ou de especificador. São chamados de adjuntos e se caracterizam por não serem selecionados pelos núcleos (ou seja, não fazerem parte da estrutura argumental do núcleo). Um adjunto representa uma outra projeção sintagmática, como é possível ver em (7).



## 1.2. O conceito de categorias lexicais e funcionais

Conforme explicitado anteriormente, Chomsky (1986) observa que todas as relações entre constituintes são estabelecidas a partir de núcleos indicados pela variável X. Esses núcleos se dividem em funcionais e lexicais.

Segundo o autor, os núcleos lexicais são categorias de palavras definidas pela combinação de dois traços: [N] e [V], de acordo com o quadro a seguir.

	[+N]	[-N]
[-V]	Nome	Preposição
[+V]	Adjetivo	Verbo

Das quatro categorias apresentadas, nomes, verbos e adjetivos pertencem ao inventário aberto da língua (aceitam novas entradas lexicais), enquanto as preposições pertencem ao inventário fechado. Mesmo assim, é a capacidade de S-seleção (seleção semântica) dos argumentos que define a lexicalidade de cada um desses núcleos. A combinação entre o núcleo e os argumentos que ele seleciona não é aleatória. A semântica precisa respeitar regras de seleção que tornem o significado possível, como podemos verificar nos exemplos a seguir:

- (8) a. João bebe o suco.  
 b. \* João bebe o carro.
- (9) a. A Maria desmaiou sobre a mesa.  
 b. \* A Maria desmaiou sobre a esperança. (Miotto *et al.*, 2007, p. 54)

Em (8a), o verbo *beber* seleciona semanticamente dois argumentos condizentes com a sua semântica. Um argumento externo, capaz de praticar a ação denotada pelo verbo; e um argumento interno, ou complemento, capaz de sofrer a ação de ser bebido. Para efeitos comparativos, elaboramos o exemplo (8b), em que o argumento interno foi substituído por algo que não compartilha das mesmas propriedades do argumento interno em (8a). A s-seleção falha, devido à incompatibilidade existente entre o verbo e o complemento. Situação análoga observamos no par (9a) e (9b). Entretanto, a palavra que agora é responsável pela s-seleção não é mais um verbo, mas sim a preposição “sobre”, que, na sentença (9a), seleciona semanticamente um argumento que expressa uma circunstância locativa, a fim de expressar em que lugar Maria caiu após o desmaio.

As exigências semânticas da preposição, por sua vez, combinam-se com as do verbo “desmaiar”, de maneira que a interpretação da sentença se dá de forma composicional. A s-seleção é falha na sentença (9b), visto que “esperança” não carrega a semântica exigida pela referida composição.

Já os núcleos funcionais são categorias que fazem apenas c-seleção (seleção categorial) dos complementos. Em vez de determinar a carga semântica do elemento que funciona como complemento, a uma categoria funcional interessa apenas a que categoria pertence o elemento que seleciona. Um exemplo é a flexão verbal (tempo), que c-seleciona verbos, independentemente do significado que eles veiculem. Outros exemplos desse tipo de núcleo são os Complementadores, a Negação e os Determinantes.

Ratificando o posicionamento de Chomsky (1986), Roberts (1997) apresenta que a teoria X-Barra entende que as palavras são objetos sintáticos capazes de se combinar, em uma estrutura hierárquica. Essas palavras se dividem em dois tipos de categorias: lexicais e funcionais. As categorias lexicais são palavras dotadas de significado e capazes de selecionar semanticamente (s-seleção) os seus argumentos. Possuem semântica própria, além de permitir a criação de novos itens lexicais. Esse grupo é composto por nomes, verbos, adjetivos e preposições. Os advérbios também entram, mas são considerados, segundo o autor, um tipo de adjetivo, por funcionarem como um tipo de atributo, só que de verbos. Na teoria X-Barra, os valores [N] e [V] são atribuídos a cada item lexical na projeção intermediária. Já as categorias funcionais são conhecidas como palavras de atribuição gramatical, que constituem as classes fechadas de uma língua.

Radford (2009) sedimenta essa definição afirmando que lexical é o elemento capaz de ser dicionarizado. Já funcional é aquele que tem seu significado atrelado à gramática. Segundo o autor, cada categoria funcional está relacionada a um grupo lexical específico, o que significa selecionar o seu complemento por meio de uma seleção categorial (c-seleção), independentemente do conteúdo semântico associado. Determinantes estão associados a nomes, enquanto Tempo está associado a verbos. Do mesmo modo, os Complementadores sempre marcam orações subordinadas. Tal ponto mostra a relevância das categorias funcionais para o entendimento e a manutenção da sintaxe.

### 1.3. A Teoria do Caso

Chomsky (1981) observa que a identificação sintática e semântica dos constituintes de uma sentença é um fenômeno universal. A marcação sintática, em algumas línguas, como no latim e no japonês, por exemplo, é marcada morfológicamente. Sufixos acrescentados a palavras indicam a função sintática dos constituintes nessas línguas. Vejamos o exemplo em japonês retirado de Carnie (2006, p. 314):

- (10) Asako-**ga** ronbun-**o** kai-**ta**  
‘Asako escreveu o artigo.’

Em (10), os sufixos em negrito são responsáveis por indicar a função sintática de cada um dos constituintes. Em japonês, o acréscimo do sufixo *-ga* indica que o constituinte desempenha a função de sujeito. O sufixo *-o*, por sua vez, indica a função de objeto direto. O sufixo *-ta* indica apenas que o verbo está no pretérito.

Entretanto, nem todas as línguas apresentam esse comportamento, e o português se enquadra nesse conjunto de línguas.<sup>3</sup> Por reconhecer que nem todas as línguas fazem essa marcação morfológica, Chomsky (1981) postula a existência de um Caso abstrato (propositalmente escrito com letra maiúscula, para diferenciá-lo do caso morfológico, exemplificado acima com os dados do japonês), que significa identificar, por meios morfológicos ou não, a função sintática de um determinado constituinte. O Caso, portanto, é uma propriedade comum a todas as línguas. A marcação do Caso é condição para que um determinado sintagma determinante (doravante DP, do inglês, *Determiner Phrase*) seja interpretado em uma sentença (por exemplo, um DP marcado com o Caso Nominativo pode ser interpretado como um agente). A ausência do Caso impede a

---

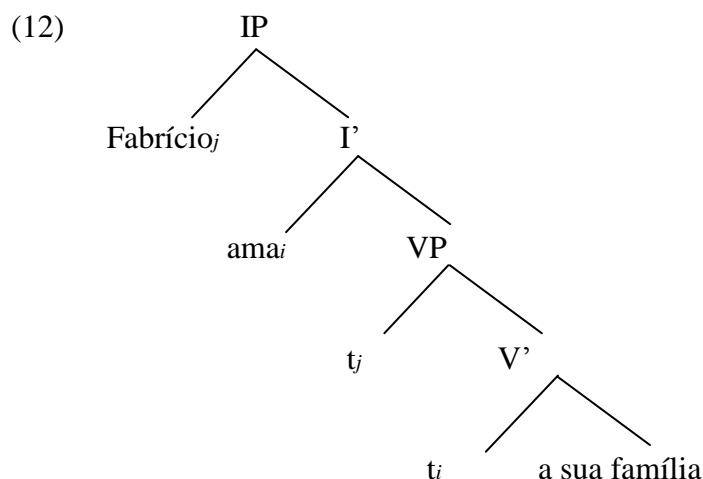
<sup>3</sup> Vale ressaltar que o português, em seu sistema pronominal, apresenta a realização morfológica de caso. Os pronomes pessoais do caso reto são talhados para ocuparem prioritariamente a posição de sujeito, enquanto os pronomes pessoais do caso oblíquo, posições de complemento. Também é importante citar que, no uso coloquial do português, os pronomes do caso reto são frequentemente usados em posições oblíquas, ferindo pressupostos previstos pela norma-padrão. Entretanto, isso não compromete a compreensão da informação.

identificação do papel temático de um DP. Em outras palavras, o Caso é uma condição de visibilidade do DP.<sup>4</sup>

A atribuição de Caso Acusativo ao complemento do verbo é feita pelo núcleo V. Já o Caso Nominativo é atribuído ao DP, na posição de especificador de IP, pelo núcleo funcional (I), responsável pela concordância. Para melhor esclarecer, o constituinte em posição de especificador de VP move-se para a posição de especificador de I a fim de receber o Caso Nominativo e, no caso do português, promover as devidas alterações de concordância no verbo. Vejamos o seguinte exemplo:

(11) Fabrício ama a sua família.

Em (11), temos um sintagma verbal. O núcleo V (“ama”) atribui dois papéis temáticos: o DP “a sua família” recebe o papel temático de Tema, enquanto o DP “Fabrício” recebe o papel temático de Experienciador, como já foi discutido em seções anteriores. Agora, podemos fazer a representação arbórea de (11), a fim de entender como funciona a atribuição de Caso na sentença:



<sup>4</sup> O constituinte DP, segundo Miotto (2007, p. 62), “domina o NP atuando sobre ele de modo paralelo ao que faz o IP com o VP: o D constrói a referencialidade do NP, conferindo-lhe o estatuto de argumento”. Esta é a razão pela qual chamamos os argumentos de DP em vez de NP.

Nessa representação, podemos perceber como são realizados os movimentos sintáticos. A letra **t** empregada nas posições do núcleo V e do especificador de VP é a abreviatura da palavra inglesa *trace*, que significa 'vestígio'. Em outras palavras, o **t** significa que o elemento que estava naquela posição se moveu para outra posição da sentença por alguma razão, e quem indica para onde se moveu determinado constituinte é o índice (letra pequena em itálico à direita). Para exemplificar, podemos observar **ti**. O verbo se moveu da posição de núcleo V para a posição de núcleo I, a fim de receber a desinência de concordância. O DP “a sua família” aparece na posição de complemento de VP, por isso recebe o Caso Acusativo. A marcação **tj** indica o movimento do DP “Fabrício” da posição de especificador de VP para a posição de especificador de IP. Esse movimento ocorre justamente para que “Fabrício” possa receber o Caso Nominativo.

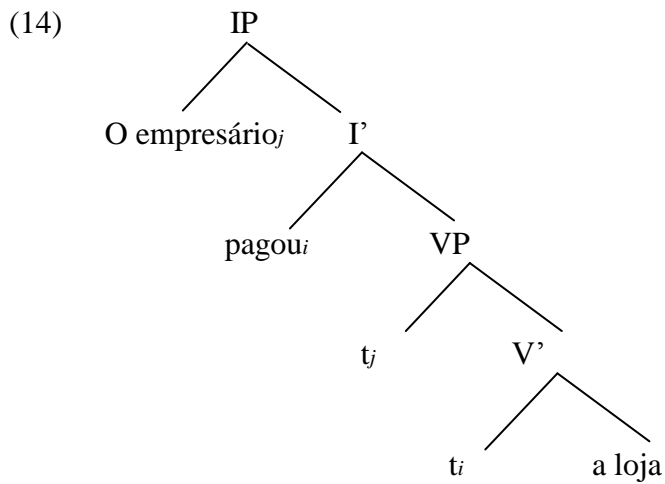
A preposição, segundo Chomsky (1981), é capaz de marcar Caso. Esse é inclusive um fato relevante para este trabalho. Portanto, é interessante visualizarmos mais um par de exemplos:

- (13) a. O empresário pagou a loja.
- b. O empresário pagou à loja.

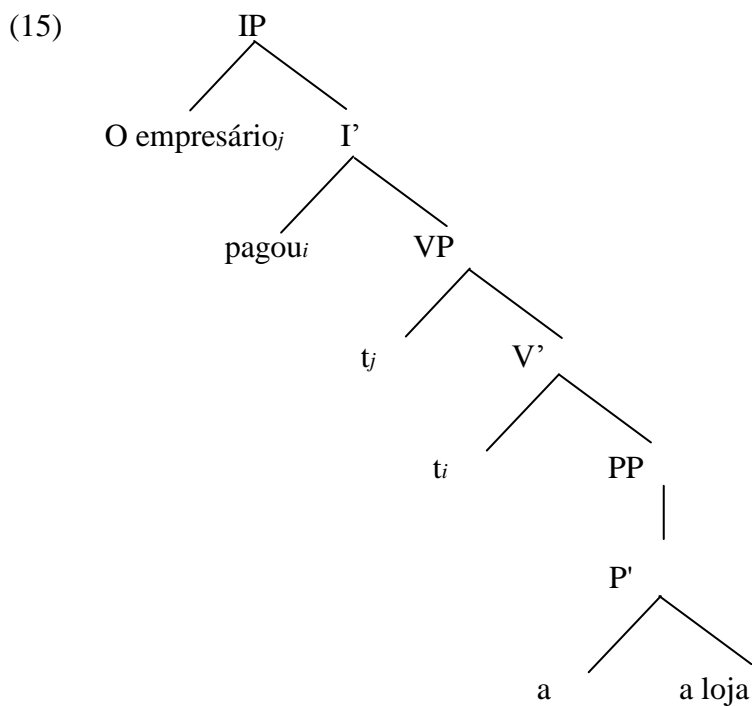
Primeiramente, vamos observar os papéis temáticos associados a cada uma das sentenças. Tanto em (13a) quanto em (13b), o DP “o empresário” possui o papel temático de Agente. Entretanto, na primeira, o DP “a loja” possui o papel temático de Tema; na segunda, “à loja” é um PP (do inglês, *Prepositional Phrase*) e possui o papel temático de Beneficiário. Vejamos que a mudança de papel temático se dá em razão do acréscimo da preposição “a” em (13b).

Em representação arbórea, temos a seguinte situação para (13a):





Para (13b), a situação é semelhante:<sup>5</sup>



Qual seria, portanto, a diferença entre as duas sentenças? Em (13a), o verbo atribui a seu complemento o Caso Acusativo. Já em (13b), o verbo fica impedido de atribuir o Caso Acusativo ao seu complemento, pois há uma projeção máxima PP que

<sup>5</sup> A representação a seguir está simplificada, para atender os objetivos dessa breve apresentação sobre o Caso marcado pela preposição. Por essa razão, optamos por não representar na árvore o argumento interno do verbo “pagar”, elíptico na construção (9b).

impede a atribuição de Caso diretamente ao DP **a loja** (o Caso não pode ser atribuído a um PP, mas somente a um DP). Portanto, quem se encarrega de marcar o Caso do DP é a preposição. Nessa situação, não se trata do Caso Acusativo, mas do Caso Oblíquo. Por essa razão, dizemos que em (13b) a preposição é marcadora de Caso, já que o argumento “a loja” encontra-se na estrutura argumental do verbo “pagou”.<sup>6</sup>

#### **1.4. Discussão**

Este capítulo nos serve para compreender conceitos gerativistas fundamentais que nortearão as discussões deste trabalho, bem como serve de suporte para, adiante, formularmos uma proposta de ensino de preposições da língua portuguesa.

A teoria gerativista, proposta por Noam Chomsky, traz contribuições significativas para a proposta desta dissertação. Por ser uma teoria com base mentalista, seus pressupostos e resultados têm a pretensão de mapear conceitos sobre a língua que sejam universais, e não dependentes de contexto social. Problematizar, portanto, o ser humano enquanto indivíduo com propriedades inatas nos permite buscar alternativas para o ensino de língua portuguesa que possam ser aplicadas a todas as pessoas, independentemente de contexto.

Ademais, conceber que o estudante já é portador de um aparato linguístico complexo e funcional é fundamental. Não é possível, em sala de aula, ensinar (no sentido literal da palavra) uma língua a um indivíduo. Ele já a possui. A missão do professor, pois, passa a ser a de discutir a língua que o estudante já possui e comparar suas propriedades com os de outros contextos linguísticos (no caso desta dissertação, o contexto escrito culto). Vicente e Pilati (2012), ao fazerem uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais à luz dos pressupostos gerativistas, ratificam esse posicionamento. As autoras mencionam que o ensino de gramática se dá no âmbito da gramática externa (relacionada às descrições de uma língua particular), pois nela se situam processos relacionados à alfabetização e ao letramento. A gramática interna, por sua vez, não está associada ao ensino-aprendizagem, mas sim à aquisição de língua

---

<sup>6</sup> Essa é uma das discussões relevantes para o desenvolvimento desta dissertação.

materna, que se dá sem a necessidade de instrução formal. É preciso, todavia, conceber que o indivíduo possui conhecimento sobre sua língua interna, e que esta serve de base para a aprendizagem da língua externa. A tarefa do docente é diversificar o leque de usos linguísticos do estudante, tornando o repertório de uso ainda mais vasto e consciente.

As discussões teóricas sobre a estrutura argumental e temática dos sintagmas, bem como o modelo X-Barra e a Teoria do Caso são indispensáveis para compreender aquilo que está descrito no Capítulo 2, que versa sobre o estatuto das preposições. O propósito deste trabalho é discutir como o recorte gerativista sobre preposições pode colaborar significativamente para o ensino de língua portuguesa. Veremos no Capítulo 2 que as preposições se comportam ora como núcleos lexicais, ora como núcleos funcionais. Essa divisão entre as preposições repercute na atribuição de papéis temáticos que uma preposição pode realizar (caso seja lexical) e na relação sintática estabelecida entre um núcleo (V, N ou A) e o PP que o segue, de forma que a preposição pode ou não funcionar como um marcador de Caso (caso seja funcional, conforme na seção anterior).

Já é válido ressaltar que todo o aparato teórico oferecido neste trabalho serve como arcabouço para a formulação de uma proposta de ensino de sintagmas preposicionados do português. Embora definições teóricas (de base gerativista ou não) não precisem necessariamente ser levadas à sala de aula, o conhecimento teórico exposto neste capítulo, bem como o que será exposto nos próximos capítulos, são a base de sustentação da proposta didática que será desenvolvida no Capítulo 4.

## CAPITULO 2

### PANORAMA SOBRE AS PREPOSIÇÕES: UM PERCURSO HISTÓRICO E CONSEQUÊNCIAS PARA OS ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar várias concepções sobre as preposições, partindo de um recorte diacrônico para melhor compreender a descrição atual dessa classe de palavras. Ao final, faremos uma análise crítica, contrapondo cada um dos trabalhos citados, a fim de delinear um panorama mais concreto acerca desse grupo de palavras. Para tanto, dividimos o capítulo em três seções: a preposição em recorte diacrônico; descrição das preposições pela tradição gramatical; contribuições gerativistas para o entendimento das preposições. A intenção desta última seção é apresentar trabalhos acadêmicos, no campo da linguística, acerca das preposições. Tal abordagem norteia o trabalho que estamos desenvolvendo e contribui significativamente para a construção da proposta didática que será desenvolvida no Capítulo 4.

#### 2.1. Breve panorama histórico sobre preposições

A possível primeira aparição das preposições como elemento gramatical deve-se a Aristóteles, na Grécia (384-322 a.C.). Mas, antes de chegar às considerações aristotélicas sobre as preposições, devemos discutir o percurso dos estudos linguísticos até culminar no posicionamento desse pensador grego.

Conforme Lobato (1986) e Neves (1987), na obra *Crátilo*, Platão discute, por meio de um diálogo, a relação entre as palavras e os seus respectivos referentes. Há a exposição de duas hipóteses: a naturalista (defesa de que a palavra possui relação intrínseca com o seu referente) e a convencionalista (defesa da falta de conexão entre a palavra e o seu referente). O foco de Platão recaía principalmente sobre a etimologia e

sobre a linguagem de maneira ampla. Ainda não havia um aprofundado detalhamento de estruturas linguísticas como é feito atualmente.

É possível, entretanto, encontrar neste autor e em Aristóteles descrições gramaticais simples das quais deriva a nossa tradição de análise linguística atual. Platão apresentou conceitos preliminares de substantivo, adjetivo e verbo, pautados basicamente em critérios semânticos, aplicados à divisão básica das sentenças em *onoma* (sujeito) e *rhêma* (predicado). Posteriormente, Aristóteles agregou às noções propostas por Platão uma nova classe – *sýndesmoi* – definida como a conectora de partes de discurso. A referência mais direta dessa classe aristotélica está associada às conjunções, mas é plausível conceber que daí também vieram as noções preliminares de preposições, conforme foi explicitado no início dessa subseção.

A primeira definição precisa de preposição é de autoria de Dionísio de Trácia (170-90 a.C.), nascido em Alexandria, precursor do estudo da *Téchne Grammatiké*, pautado da descrição do grego literário com a finalidade de manter a língua intocável, sem possíveis variações. Disso se originou o modelo que hoje temos de gramática normativa, que serve como padrão a ser seguido, capaz de distinguir o uso correto ou espúrio da língua.

Na proposta de Dionísio Trácio, há a divisão da língua em oito classes: nome, artigo, pronome, verbo, particípio, advérbio, conjunção e preposição. Esta última classe era entendida como algo que se coloca antes de outra classe de palavras. Considerava-se apenas o posicionamento da preposição na sentença, sem qualquer análise mais aprofundada. Além disso, a divisão entre as preposições dava-se unicamente pela quantidade de sílabas que cada uma apresentava.

Em seguida, vieram as contribuições romanas para os estudos de gramática. Apesar de influenciado por Dionísio, Varrão, autor latino, questionou alguns dos paradigmas lançados pelos estudos alexandrinos. Para ele, a gramática de uma língua não era tão regular como sugeriam os estudos anteriores, pois algumas palavras apresentavam forte conteúdo semântico e eram determinadas (rejeitadas, incluídas ou aceitas) por novas gerações de pessoas, enquanto outras palavras se comportavam como necessárias à construção da sentença, e não sofriam a mesma influência social que as primeiras. São nítidas em Varrão noções elementares (ainda pouco desenvolvidas) que vão ao encontro dos pressupostos da linguística moderna. Um exemplo é o

reconhecimento preliminar de que a língua é constituída por elementos de natureza mais lexical e outros com serventia mais gramatical.

As contribuições de Varrão no que diz respeito às preposições, no entanto, não são tão extensas, visto que o latim, por ser uma língua de caso morfológicamente marcado, admitia a preposição apenas como uma conexão entre palavras já flexionadas quanto ao caso. Dividiam-se as preposições existentes entre aquelas que regiam o caso acusativo (*ad, ante, apud*) e as que regiam o ablativo (*sine, cum, a*). Tais preposições surgiam com atributos semânticos, visto que as palavras que eram acompanhadas por elas já estavam marcadas morfológicamente por um caso.

A expansão do latim pelo mundo deu-se por meio dos soldados romanos, que faziam uso do latim vulgar. Esse fator, aliado à queda do império romano, fez com que o latim clássico fosse caindo em desuso. O latim vulgar serviu de base para a formação das línguas românicas. Consequência disso foi a perda gradual do caso morfológico e a necessidade de entrada de novas estruturas linguísticas capazes de suprir esse déficit funcional da língua. Por essa razão, as preposições passaram a assumir – além das antigas funções – atribuições mais gramaticais na sentença (como marcar a função sintática de um determinado constituinte), bem como houve a necessidade natural da fixação de uma ordem canônica para o idioma. O português é fruto desse processo evolutivo.

## **2.2. Descrição das preposições pela tradição gramatical**

Antes de apresentar as contribuições da linguística moderna, é importante fazer uma breve exposição da descrição da Nomenclatura Gramatical Brasileira (que estabelece a norma-padrão do português), pois é ela quem rege o português do Brasil enquanto língua oficial, bem como é o parâmetro adotado para a formulação daquilo que deve ou não ser ensinado nas escolas do país.<sup>7</sup> Portanto, é salutar compreender

---

<sup>7</sup> Em 1959, foi publicada a Nomenclatura Gramatical Brasileira. A NGB teve por finalidade unificar e simplificar a nomenclatura gramatical usada no Brasil. Para a formulação desta, houve a contribuição da Academia Brasileira de Filologia e de estudiosos da língua. Participaram da elaboração professores e gramáticos como Celso Cunha, Rocha Lima, Serafim Silva Neto, entre outros.

quais as contribuições dos vernaculistas normativos para a descrição gramatical, bem como problematizar determinados pontos que devem ser revistos, por não contemplarem completamente a complexidade da classe das preposições.

### **2.2.1. Cunha e Cintra (2008)**

Segundo Cunha e Cintra (2008, p. 569), preposições são "as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente)". Essa classe se distingue por duas relações de "conteúdo significativo fundamental" (*op. cit.*, p. 569): movimento e situação.

Os autores, em seguida, apresentam noções sobre o conteúdo significativo e a função relacional das preposições. Para tanto, eles usam os seguintes exemplos (*op. cit.*, p. 572):

- (1) Viajei com Pedro.
- (2) Concordo com você.

Segundo os autores, em (1), a preposição apresenta valor de companhia. Já em (2), não existe valor semântico específico atribuído à preposição, que funciona apenas como "elo sintático". Em (1), a preposição compõe um adjunto adverbial, enquanto, em (2), um objeto indireto.

Entretanto, um apontamento da obra traz problemas à definição anterior. As preposições "a" e "para", quando compõem um objeto indireto, oferecem a ele a noção semântica de um "um movimento em direção a". Inclusive, um dos exemplos retirado da obra revela a seguinte discussão (*op. cit.*, p.575):

- (3) Ontem fui a Cambridge.

Segundo os autores, nesse exemplo, a preposição “a” está conectando um verbo a um “adjunto adverbial necessário”. Em nota de rodapé, eles apontam que essa definição é proposta pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, mas sugerem a revisão da análise, pois “tratando-se de verbos intransitivos de movimento, o complemento de direção não pode ser considerado elemento meramente acessório” (*op. cit.*, p. 575).

Por fim, os autores fazem uma discussão acerca do valor das preposições, em relação a suas atribuições semânticas.<sup>8</sup> Eles listam todas as preposições essenciais (aquelas que são preposições por excelência) e listam qual é o conteúdo significativo que cada uma delas assume em cada contexto. Para demonstrar como é feito na obra, vamos usar os exemplos (4) e (5), retirados de Cunha e Cintra (2008, p. 576 e 577):

(4) Do Leme ao Posto 6, a viagem é proporcionada aos recursos menores de que dispomos.

(5) Santos cumpriu tudo à risca.

Acerca da preposição "a", em (4), a preposição que está entre as palavras "Leme" e "Posto" assume significado de movimento; já em (5), a mesma preposição assume valor de situação.

É válido também citar que as preposições são tratadas unicamente como conectores nos capítulos que falam de funções sintáticas preposicionadas, como complemento nominal, agente da passiva, objeto direto preposicionado e objeto indireto. Nem nestes dois últimos não há qualquer detalhamento sobre o papel das preposições. Em relação ao adjunto adnominal e ao adjunto adverbial, não há qualquer menção à classe das preposições. Outro fato relevante a ser citado é que a descrição morfológica da preposição citada acima está em páginas posteriores a essas funções sintáticas. Assim, fica novamente a impressão de que detalhamentos mais aprofundados

---

<sup>8</sup> Segundo Cunha e Cintra (2008), as preposições da língua portuguesa dividem-se em essenciais e acidentais. Essenciais são aquelas que pertencem exclusivamente à classe das preposições. Já as acidentais são palavras que pertencem a classes gramaticais diversas, mas que, em uma determinada sentença, apresentam o comportamento de uma preposição, como em *você não pode entrar aqui, conforme o aviso*.



sobre as preposições são desnecessários para o entendimento de funções sintáticas preposicionadas.

### 2.2.2. Evanildo Bechara (2009)

Para Bechara (2009, p. 296), preposição é “uma unidade linguística desprovida de independência” e que marca relações gramaticais desempenhadas por várias classes de palavras. A obra traz os seguintes exemplos (*op. cit.*, p. 296):

(6) Aldenora gosta de Belo Horizonte.

(7) Homem de coragem.

O autor afirma que a preposição “de”, em ambas as sentenças, encabeça elementos de diferentes funções sintáticas. Em (6), “de Belo Horizonte” desempenha a função de complemento relativo, e a preposição aparece por “servidão gramatical”, enquanto, em (7), “de coragem” funciona como adjunto adnominal. Ele classifica a preposição em (7) como *transpositor*, já ela converte a palavra "coragem", que deveria desempenhar funções substantivas, em um sintagma capaz de desempenhar a função de adjunto adnominal.<sup>9</sup> Entretanto, em outra seção da mesma obra, o autor afirma que “tudo na língua é semântico” (*op. cit.*, p. 297), noção essa que não explica a análise da preposição da sentença (6), pois, segundo o autor, a referida preposição tem papel unicamente gramatical. Bechara (2009) também traça uma lista, semelhante à de Cunha e Cintra (2008), para mostrar o conteúdo significativo das preposições essenciais do português.

Diferentemente de Cunha e Cintra (2008), Bechara (2009) faz considerações sobre as preposições que servem a complementos e adjuntos. Segundo o autor, a preposição que encabeça complementos relativos é praticamente vazia de significado, funcionando unicamente como um marcador de função sintática, e é determinada pela

---

<sup>9</sup> Segundo Bechara (2009, p. 296), *transpositor* é um "elemento gramatical que habilita uma determinada unidade linguística a exercer papel gramatical diferente daquele que normalmente exerce".

tradição do idioma (por essa razão, não pode ser trocada por outras preposições).<sup>10</sup> Por outro lado, as preposições que encabeçam adjuntos adverbiais possuem conteúdo semântico. Sua alternância por outras preposições também é permitida, o que também influencia na mudança semântica da sentença inteira.

### 2.3. Contribuições linguísticas para o entendimento das preposições

Análises alternativas à NGB estão sendo desenvolvidas a fim de obter um resultado mais objetivo para classificações gramaticais. Isso não é diferente para as preposições. Para este trabalho, foi escolhida a abordagem gerativista, por ser esta, no nosso entendimento, a que melhor contempla os fenômenos relacionados à classe das preposições. Por essa razão, apresenta contribuições mais significativas para o ensino de língua portuguesa. Nesta seção, citamos alguns autores gerativistas que fazem considerações relevantes para o entendimento da proposta deste trabalho. Além disso, é exposto um trabalho experimental, também de cunho gerativista, que ratifica as conclusões da análise moderna sobre as preposições.

Perini (2006), em uma abordagem simplificada, reconhece que a divisão em classes é importante para se estudar uma língua por um viés descritivo, tendo em vista que, para um estudo dessa natureza, é necessário se libertar de alguns preconceitos teóricos. Assim como defende que a classificação é básica – apesar de ser um critério mais usado na prescrição – ele também diz que a língua não pode ser sumariamente dividida em apenas dez classes: a classificação não é aberta, mas também não é tão limitada. O autor afirma que a classificação é circunstancial, ou, em suas próprias palavras, representada por um “feixe de traços” (*op. cit.*, p. 133).

Especificamente sobre preposições, esse autor afirma que função básica deste grupo de palavras seria promover uma mudança de classe, funcionando como um

---

<sup>10</sup> Bechara (2009) divide em dois grupos aquilo que Cunha e Cintra (2008) classifica como objeto indireto: complemento relativo e objeto indireto. Para o autor, o complemento relativo mais se aproxima do objeto direto. É um complemento verbal, com a diferença possuir uma preposição para se ligar ao verbo. Já o objeto indireto deve estar relacionado a um ser animado, que seja beneficiada ou a quem seja destinada a ação verbal. Além disso, o objeto indireto deve ser introduzido pela preposição *a*, e pode ser substituído pelo pronome oblíquo *lhe*.

reclassificador, como no exemplo (8), em que a preposição modifica o sintagma nominal *minha fazenda*, tornando-o um adjunto adverbial. Em resumo, a função geral das preposições, para Perini (2006), é transformar sintagmas nominais em sintagmas adjetivos ou adverbiais.

(8) Deixei três cachorros *em minha fazenda*. (Perini, 2006, p. 164)

Porém, para o autor, essa classe possui uma definição vaga na NGB, sendo complicado distingui-la das conjunções, pois existem algumas destas que possuem também a função reclassificadora. A distinção estaria em que a conjunção reclassifica orações, de maneira sintática (conjunção integrante) ou semântica (conjunções subordinativas e coordenativas). Além disso, ele afirma que existem outras preposições que aparecem apenas para marcar o complemento de um verbo, não havendo, nessa situação, uma reclassificação do sintagma.

Mateus *et al* (2003) discutem a presença de preposições em estruturas que desempenham alguma das funções sintáticas, divididas por elas em centrais e oblíquas. A função sintática central que vem acompanhada de preposição é o objeto indireto. Para as autoras (*op. cit.*, p. 229), ele “é, tipicamente, um argumento [+ animado]” e, quando é representado por um sintagma nominal, “ocorre regido de *a*” (*op. cit.*, p. 230), como na sentença:

(9) O miúdo deu o brinquedo ao amigo.

Além disso, entre as funções sintáticas centrais, a preposição aparece em alguns casos de objetos diretos, a saber:

(i) quando eles são representados pelo pronome relativo “quem”:

(10) Vi o velhote a quem o Luís ajudou.

(ii) quando o objeto direto é representado por um pronome pessoal seguido de um pronome pleonástico, que ocorre na forma tônica e é regido pela preposição “a”:

(11) Vi-os a eles à saída do cinema.

(iii) quando em expressões já consagradas pelo uso, caso em que o termo é acompanhado pela preposição “a”:

(12) Amar a Deus.

As funções oblíquas, geralmente, correspondem a termos opcionais e mantêm “uma grande variedade de relações semânticas com a parte nuclear da predicação” (*op. cit.*, p. 234). Em geral, as funções oblíquas são regidas por preposições, que são responsáveis por determinar qual é a relação semântica entre o termo regente e o regido, como é possível perceber em (5), em que a preposição indica que o termo acompanhado pela preposição “com” tem valor semântico de instrumento.

(13) O João cortou-se com o abre-latas.

As autoras colocam a preposição, nesse caso, como uma categoria lexical que determina a sua própria categoria sintática, cujo núcleo é a própria preposição ou locução prepositiva. Em outras palavras, a preposição determina a projeção de um sintagma preposicional.

Segundo Chomsky (1986), as preposições apresentam-se tanto como núcleos funcionais quanto lexicais, como é possível observar em dois exemplos já expostos nesta dissertação e nos que seguem abaixo:

(14) O livro está sobre a estante.

(15) \*O livro está sobre a distribuição.

(16) Aldenora gosta de Belo Horizonte.

Em exemplos como (14), a preposição é lexical, por selecionar semanticamente seu argumento – inclusive, refutando outra possibilidade, como em (15) – e ela que atribui Caso Oblíquo ao argumento que seleciona. Já em exemplos como (16), a preposição não atribui interpretação semântica ao seu complemento, comportando-se apenas como marcadora de Caso do argumento.

Portanto, em (14) a preposição é lexical e participa da composição semântica do constituinte. Já em (15), quando o PP funciona como argumento, a preposição é funcional.<sup>11</sup>

Carnie (2006) inicia a seção sobre complementos e adjuntos partindo de um exemplo envolvendo PPs.

(17) The book of poems with the glossy cover.

Segundo o autor, nesse exemplo, o primeiro PP (*of poems*) funciona como complemento, enquanto o segundo (*with the glossy cover*), como adjunto. E essa distinção é traçada em termos da relação sintática estabelecida pelo PP. Quando o PP, na árvore sintática, associa-se com um núcleo X, classifica-se como complemento. Entretanto, quando o PP associa-se a um XP, classifica-se como adjunto. O autor assevera que PPs podem apresentar naturezas diferentes – ora lexical, ora funcional – (o que já é um avanço em face à tradição gramatical), mas não aprofunda a discussão.

Para ratificar o posicionamento quanto à distinção entre preposições lexicais e funcionais, apresentamos um trabalho experimental que apresenta resultados significativos sobre o assunto. Em um estudo de caso, Froud (2001) analisa como são processadas categorias funcionais e lexicais em um paciente dotado de múltiplas afasias

---

<sup>11</sup> Salles (1992), em sua dissertação de mestrado *Preposições do Português: Um estudo Preliminar*, afirma que as preposições podem ser divididas em categorias lexicais (ou substantivas) e gramaticais (ou funcionais), conforme conceituadas em Chomsky (1986). A autora inclusive aponta que essa classificação abrange melhor o que a classe das preposições representa para a língua, inclusive justificando o motivo pelo qual é hoje uma grande matriz de pesquisas. A autora também sustenta a sua análise na interpretação das preposições como elementos “marcadores de Caso” (Chomsky, 1981), adotada para as preposições que apresentam traços gramaticais, já que elas são unicamente ferramentas sintáticas. Caso é um fator sintático de natureza estrutural que visa organizar constituintes, determinando a função sintática dos argumentos.

linguísticas, chamado MC. Ele apresenta problemas de ler itens funcionais, mas consegue reconhecer subcategorias substantivas. Por essa razão, ainda consegue usar categorias funcionais de maneira adequada. O entendimento dele acerca da língua falada é bom, mas apresenta dificuldades em construções passivas ou QU.

Em um teste de leitura de palavras funcionais isoladas, MC apresentou 78,82% de erros de substituição de uma palavra funcional por outra, e 12,13% de acerto (de um total de 684 palavras). Já em relação à leitura de substantivos, verbos e adjetivos, ele foi capaz de acertar 84,31% (de 784 palavras). Assim, há indícios de que a gramática de MC separa rigidamente categorias funcionais de lexicais.

Diante desses resultados, a autora estendeu o estudo às preposições. Algo chamou a atenção da pesquisadora acerca dessa classe de palavras: para MC, a partir do teste de leitura de palavras isoladas, boa parte das preposições são funcionais, por estarem no grupo em que ele apresentou maior quantidade de erros de substituição. Entretanto, quando a preposição ou locução prepositiva aparecia em algum contexto frasal, ele conseguia lê-las com mais facilidade, e isso era válido tanto para preposições com mais significado (como *behind*) como para preposições mais genéricas (como *of*).

Então, um novo teste foi realizado. Uma mesma palavra foi escolhida para ser empregada em um contexto mais funcional, e outro mais lexical, conforme a gramática de MC:

- (18) a. behind the elephant
- b. the behind of the elephant.
- (19) a. In front of the house.
- b. The front of the house.

Conforme esperado, MC conseguiu ler satisfatoriamente apenas as sentenças (18b) e (19b). Já nas sentenças (18a) e (19a), ele fez uma troca aleatória do item investigado.

Desse modo, Froud (2001) considera que há uma separação entre preposições lexicais e funcionais. Essa diferença não está aliada ao léxico, mas sim à forma como estão dispostos os elementos linguísticos em uma sentença. Partindo do pressuposto da

existência de uma GU, a autora postula que os itens funcionais estariam reunidos em uma única área do cérebro, dedicada a conhecimentos linguísticos, enquanto os itens lexicais estariam relacionados a outros conhecimentos extralinguísticos. MC teve em seu cérebro a parte mais gramatical afetada, e por isso consegue reconhecer melhor as preposições caso elas estejam empregadas em uma posição na sentença mais dedicada a itens lexicais, como no lugar de um substantivo, por exemplo.

## **2.4 Discussão**

O panorama histórico nos serve de base para compreender a evolução dos estudos sobre preposições. Com isso, é possível compreender melhor algumas concepções adotadas ou não em estudos linguísticos contemporâneos.

Os autores da tradição gramatical apresentam definições ora claras, ora confusas, sobre o entendimento gramatical das preposições, porque não se valem de parâmetros uniformes para compreender o fenômeno das preposições. Isso, então, quando transposto ao ensino, gera vários problemas de compreensão. Os critérios sintáticos e semânticos não são distribuídos uniformemente em todos os casos, o que produz exceções, como visto em (3). Além disso, conforme a exposição anterior sobre Bechara (2009), algumas análises dentro da própria obra se contradizem, o que, sem dúvidas, confunde aqueles que precisam aprender e dominar a norma culta da língua portuguesa para usar de maneira mais eficiente o português enquanto língua oficial, usada em textos formais (tanto em situações de compreensão como de produção textual).

Também é válido ressaltar a ausência de uma conexão bem explicitada entre o papel das preposições na morfologia e na sintaxe. Bechara (2009) já reconhece, mesmo que de forma breve, que as preposições possuem comportamentos diferentes quando ocupam sintagmas com funções sintáticas diferentes.

A abordagem gerativista traz maiores esclarecimentos sobre o funcionamento das preposições no PB. O fato de, desde as primeiras análises, já enxergar que as preposições apresentam comportamento peculiar em relação às demais classes de palavras – principalmente no se que refere ao valor sintático – permite maior entendimento acerca das atribuições das preposições, seja em operações de adjunção ou

de complementação. O estudo experimental sobre a língua de MC serve para ratificar o posicionamento de que as preposições se subdividem em lexicais e funcionais, a partir da conclusão obtida Froud (2001) de que categorias funcionais e lexicais se posicionam em áreas diferentes do cérebro humano. Estudos nessa direção, aliados ao conhecimento prévio e que todo ser humano possui acerca de sua língua (além do reconhecimento de um aparato inato – a GU), permitem a construção de um embasamento teórico mais científico para o ensino de gramática da língua portuguesa.



## **CAPÍTULO 3**

### **A NECESSIDADE DE SE REPENSAR A EDUCAÇÃO: DO ENSINO DE GRAMÁTICA À CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA**

A partir da exposição feita no Capítulo 2, é nítida a necessidade de discutir o ensino de gramática da língua portuguesa nas escolas. Por essa razão, este capítulo trata de assuntos que tangem o ensino de gramática de língua portuguesa, para culminar, no capítulo seguinte, na possibilidade de revisão do método de ensino de gramática associado às preposições do português. Por isso, primeiramente, discutimos as contribuições que a psicologia nos oferece nesse campo, a fim de revelarmos que outras áreas do conhecimento também se interessam pela questão, mas a abordam de maneira equivocada e superficial. Em seguida, apresentamos estudos baseados na Teoria Gerativa acerca do ensino de gramática, que nos apresentam conceitos mais adequados para a discussão do assunto, a fim de encontrar o melhor método para planejar o ensino das preposições do português. A intenção de mesclar diversos autores (e de áreas diferentes) é mostrar o quanto necessário é o surgimento de propostas científicas a respeito do ensino de gramática. Além disso, algumas considerações da psicologia citadas no decorrer deste capítulo podem contribuir para a elaboração de um ensino mais eficaz, desde que recebam um embasamento linguístico adequado.

#### **3.1. Propostas da Psicologia sobre a Consciência Morfossintática**

Os dois artigos apresentados a seguir trazem como mote de pesquisa a possibilidade de existência de uma consciência morfossintática que represente a competência linguística comum à espécie humana. Todos os trabalhos usados como referência nesta seção foram desenvolvidos por pesquisadores da área de psicologia.

O trabalho de Correa (2004) tem por finalidade revisar toda a produção na área da psicologia acerca da consciência morfossintática, a fim de detectar pontos que possam colaborar com o processo de formação linguística de uma criança. Para ela,

aprender a ler e a escrever representa a aprendizagem de um novo sistema simbólico, o que traz ao indivíduo um novo objeto de conhecimento. Para que haja essa aquisição de conhecimento, a criança deve reconhecer a inter-relação entre a fala e o sistema alfabético. Entretanto, isso é pouco para aprender a língua escrita. É preciso também reconhecer a estrutura interna das palavras e a posição que elas ocupam em uma frase.

As investigações acerca dessa consciência, conforme a autora, começaram na década de 70. Os estudos foram desenvolvidos em duas fases: primeiro, sintática; depois, morfológica. Naquela, pretendia-se detectar se uma criança tinha o controle intencional sobre a organização das palavras em frases; nesta, o importante era perceber se a criança manipulava intencionalmente os processos de formação de palavras, como flexões.<sup>12</sup> Essas duas primeiras investidas não deram resultados profícuos. A pesquisadora logo percebeu que a morfologia compartilha elementos sintáticos, e vice-versa. Portanto, querer isolar essas duas consciências é uma tarefa tida por ela como impossível. Assim, surgiu o termo consciência morfossintática.

Segundo a autora, para comprovar a existência de uma consciência morfossintática, vários testes foram realizados, como o julgamento de sentenças como corretas ou incorretas, repetição de sentenças corretas dentro de um mesmo paradigma, correção de sentenças incorretas e localização de possíveis desvios gramaticais dentro de uma sentença. Os pesquisadores perceberam, então, que todos esses testes não possuíam validade, pois cada criança dispunha de níveis diferentes de leitura, vocabulário, além de condições sociais diferentes. Em seguida, eles investiram em tarefas em que as crianças deveriam produzir sentenças a partir de estímulos linguísticos prévios (como formação de palavras derivadas a partir de uma forma primitiva). Esses testes eram influenciados pelas mesmas variáveis que afetaram os testes anteriores. Por último, tentaram três outros testes: o relacionamento mórfico, a analogia morfossintática e a replicação. O primeiro dependia do vocabulário da criança; o segundo, do raciocínio analógico; e o terceiro do nível de leitura e da memória. Novamente, os testes foram inconclusivos.

---

<sup>12</sup> É válido observar que, para as autoras, flexão faz parte de um processo morfológico de formação de palavras. Entretanto, sabe-se que a flexão é uma propriedade ligada à sintaxe, inclusive representada na seleção dos argumentos do núcleo IP, por exemplo.

Vejam os dois exemplos de testes usados pelos pesquisadores para mensurar a consciência morfosintática. No método de julgamento de frases, esperava-se que crianças entre 7 e 10 anos rejeitem sentenças tidas como "inaceitáveis gramaticalmente". Como exemplo, Correa (2004) usa a seguinte sentença-teste:

(1) as meninas estuda.

A autora esperava que todas as crianças testadas rejeitassem a construção em (1), o que revelaria a existência de uma consciência morfosintática. O resultado, entretanto, foi inconclusivo. Algumas crianças rejeitaram, outras não.

Outro método, chamado de morfologia produtiva, pretendia fazer com que crianças produzissem, por lógica, uma sentença correta, como é possível ver na figura abaixo:

Nesta figura temos um zéu. Aqui temos outra figura onde há dois deles. Logo, nesta figura temos dois \_\_\_\_\_.

Figura 1. Exemplo de morfologia produtiva.

De maneira análoga, esperava-se que as crianças submetidas ao teste tivessem uma resposta uniforme: "zéus". Novamente, todavia, o resultado obtido não alcançou a regularidade esperada.

A conclusão desses testes foi sempre a mesma: a consciência morfosintática, hipoteticamente, existe, segundo as autoras, mas não pode ser mensurada ou isolada, como a consciência fonológica – que é detectada, por exemplo, por meio da capacidade que um indivíduo tem de dividir uma frase em estruturas menores (palavras, sílabas e fonemas) ou reconhecer rimas.

Em outro estudo, Mota *et al* (2009) apresentam a aplicação das pesquisas citadas anteriormente. O intento das pesquisadoras era verificar a existência da consciência

morfossintática, bem como avaliar se a escolarização influenciava o desenvolvimento dessa consciência. Para tanto, foi feito um estudo com 54 crianças da primeira e segunda séries, de escolas públicas e particulares. Três testes foram aplicados a essas crianças: julgamento de sentenças corretas, julgamento de sentenças incorretas e correção de sentenças. Os resultados da pesquisa proposta foram pouco suficientes para se comprovar a existência de uma consciência morfossintática, bem como a importância da escolarização para melhor desenvolvê-la, pois os testes foram elaborados seguindo o modelo exemplificado anteriormente em Correa (2004). Segundo as autoras, é necessário que haja uma reflexão metalinguística para que um indivíduo se alfabetize, mas o potencial de reflexão não pôde ser mensurado nessa pesquisa. Elas concluem que existe uma consciência morfossintática, mas não qual o grau de relevância dessa consciência para que um indivíduo aprenda a gramática da língua. Entretanto, os resultados revelaram que há uma diferença significativa entre o desenvolvimento de estudantes de escolas particulares e públicas. Para as autoras, a diferença social interfere significativamente no nível de consciência morfossintática que um indivíduo pode ter.<sup>13</sup>

Em resumo, as autoras entendem que as pesquisas acerca da consciência morfossintática ainda são insuficientes para a identificação dessa consciência. Logo, não é possível ainda desenvolver propostas que possam melhorar, do ponto de vista da psicologia, o aprendizado de língua portuguesa através dessa ferramenta que notoriamente sabemos existir no universo cognitivo humano. Portanto, elas sugerem que as pesquisas precisam avançar, a fim de reunir possíveis argumentos que possam contribuir com o avanço da aprendizagem.

## **3.2. Propostas da linguística gerativa sobre gramática e aquisição de língua**

### **3.2.1 O processo de aquisição da L2: *From input to output* (Vanpatten, 2003)**

---

<sup>13</sup> Os títulos dos testes aplicados estão em conformidade com o que está exposto no trabalho de Mota *et al* (2009). Cabe ressaltar que esse não é o julgamento dado pelo autor desta dissertação.

Vanpatten (2003) aborda aspectos relevantes para o aprendizado/aquisição de uma língua, com foco no ensino de uma L2. Esse processo passa por três estágios: *input*, *developing system* e *output*. Esses três estágios são tidos como fundamentais para que o processo ocorra.

O *input* é definido pelo autor como a língua que é ouvida ou lida por um aprendiz, respaldado por uma intenção comunicativa. O indivíduo, por esse motivo, deve compreender a mensagem que lhe é oferecida. Esse estágio não é exclusividade daqueles que estão em processo de aquisição de L1. Os que pretendem aprender uma L2 também recebem *inputs*. Ressaltamos que, segundo a obra, nem todas as informações acerca da L2 são *inputs*. Apenas o aparato necessário para a comunicação perfeita é tido como tal. Regras acerca do funcionamento da língua não são *inputs*. Obtém-se o entendimento preciso da metalinguagem de uma L2 após oferecer *inputs* (pois não é possível haver aquisição sem eles) a quem pretende aprender um novo idioma. É importante ressaltar que, segundo Santos (2013), tanto a qualidade quanto a quantidade do *input* são determinantes para que o resultado posterior ao processo de aprendizagem seja o esperado.

Segundo o autor, com base nos *inputs* oferecidos, uma parte involuntária do sistema linguístico, denominada pelo autor de *developing system*, encarrega-se de processar possíveis mudanças oferecidas pelas informações iniciais acerca da L2. Esse segundo estágio organiza-se de maneiras distintas na aquisição de uma L1 ou L2. O processamento das informações, entretanto, ocorre da mesma maneira nos dois casos. O cérebro é capaz de promover uma associação entre os dados obtidos; depois dessa associação, o cérebro aplica o componente sintático (aqueles dados que são divergentes entre a L1 e a L2 obrigatoriamente são processados pelo *developing system*); e, por fim, o cérebro compreende as variáveis sociolinguísticas e pragmáticas, a fim de decodificar pressupostos e subentendidos previstos durante a comunicação. Todo esse processamento ocorre por meio de acomodações (inclusão de novos dados linguísticos) e reestruturação (reordenamento dos dados acomodados). Todas essas atividades executadas pelo *developing system*, no entanto, obedecem a uma implicação hierárquica de prioridades que obrigam o aprendiz a obter certas informações acerca da língua-alvo para, posteriormente, compreender estruturas mais complexas.

Por fim, externa-se o *output*, que corresponde à produção do aprendiz, com função comunicativa. Para tanto, é necessário primeiro entender as estratégias linguísticas obtidas nos dois estágios anteriores para, em seguida, usá-las. Todavia, no caso de aquisição de uma L2, é inevitável que bases já sedimentadas da L1 de um indivíduo não sejam usadas. Só após algum tempo o aprendiz consegue aplicar os mecanismos específicos da L2, tornando-se, assim, fluente. Esse processamento vai do léxico às estruturas gramaticais mais profundas, como concordâncias e movimentos.

### **3.2.2. A hipótese de Kato: a gramática do letrado (2005)**

Kato (2005) tem por base levantar questionamentos acerca da gramática de um indivíduo letrado, além de problematizar como um indivíduo atinge o conhecimento da norma culta da língua portuguesa. Segundo a autora, "No Brasil [...], a gramática da fala e a 'gramática' da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua". Assim, a hipótese proposta por Kato é a de que o aprendizado de gramática da escrita resulta em um ambiente periférico à gramática nuclear, no qual são marcados parâmetros específicos dessa gramática.<sup>14</sup> Para buscar esses parâmetros, a gramática nuclear realiza um acesso indireto à gramática universal, a fim de resgatar propriedades que são de uso restrito da língua escrita. Devido ao caráter indireto do acesso, o resultado externado pelo indivíduo poderá sofrer alterações em relação ao modelo original – resultado da evolução natural de toda língua. Por esse motivo, a autora sugere que o aprendizado de uma língua deve ser feito a partir textos de jornalistas e escritores contemporâneos, a fim de se obter como resultado algo semelhante ao que é aceito pela gramática escrita vigente.

A autora aponta três hipóteses para caracterizar a gramática do letrado: o letramento como processo de recuperação de alguma época passada do PB; o letramento em PB relaciona-se por meio de convênios culturais com Portugal; e o letramento em

---

<sup>14</sup> O ambiente periférico à gramática nuclear, segundo Chomsky (1981), é uma área em que são armazenados fenômenos que não são característicos da gramática da língua materna de um indivíduo, mas que são obtidos por mecanismo de aprendizagem e adotados, por exemplo, no sistema escrito de uma língua.

PB ocorre por hipóteses diferentes das outras duas apresentadas, partindo do entendimento que a aquisição da gramática da escrita ocorre de maneira semelhante à aquisição de uma L2. Esta última é o posicionamento que a autora assume para construir sua argumentação.

Para a autora, a aquisição da gramática da escrita assemelha-se à aquisição de uma L2, pois é motivada socialmente, independentemente de período crítico (mas dependente da consciência do aprendiz e dos dados que serão oferecidos para serem analisados), além de serem processos lentos e com diferenças individuais no que diz respeito à produção. Esse processo ocorre da seguinte maneira: um indivíduo que já tenha domínio pleno da L1 a utiliza para realizar um acesso indireto à GU. Além disso, a gramática da escrita, diferente da fala, não é adquirida, mas sim aprendida, pois se dá por meio de regras, e não de princípios e parâmetros. Ela exemplifica isso com o caso do estudo da posição dos pronomes clíticos no português. As diferenças existentes entre o posicionado dado na fala e na escrita fazem com que, durante o processo de aprendizagem da gramática da escrita, haja erros e hipercorreções. Devido a esse distanciamento, a autora entende que a morfossintaxe aprendida na escola está mais próxima da estilística do que de uma lógica gramatical.

Entretanto, ainda sobre a posição dos clíticos, a autora diz que esse aprendizado é diferente do uso cotidiano dos clíticos empregado na fala, mas também não é exatamente o mesmo que está empregado nas gramáticas tradicionais, baseado no português do século XVII. A gramática do letrado brasileiro possui resultado ímpar, visto que não simula fidedignamente os padrões da gramática tradicional, assim como também não é uma reprodução da fala. Por isso, Kato (2005) defende a hipótese de que a aprendizagem da gramática do letrado se dá por acesso indireto à GU, por meio da L1. Esse acesso gera uma região periférica à gramática nuclear da L1, com parâmetros a serem adotados primordialmente na escrita.

A autora retoma o conceito de Língua-I, para defender que, a partir de princípios e parâmetros, obtém-se uma gramática nuclear, responsável pela realização da L1. No entanto, essa Língua-I pode ser constituída por uma gramática nuclear e uma periferia marcada. Essa periferia, para a autora, é um subproduto da GU, e tem a responsabilidade de abrigar o aprendizado da gramática da norma culta, que é desenvolvido a partir do "*input* ordenado escolar ou da imersão em textos escritos".

### **3.2.3. A contribuição dos conceitos gerativistas para o ensino de gramática: a proposta de uma educação linguística (Pilati *et al*, 2011)**

A proposta de Pilati *et. al.* (2011) é, com base nos pressupostos da linguística moderna, apresentar uma metodologia de estudo gramatical na educação básica baseada em projetos, “contemplando a formulação de hipóteses e o raciocínio inferencial sobre dados linguísticos” (*op. cit.*, p.1). Partindo da hipótese do inatismo, elas ressaltam a necessidade de atualizar as práticas didáticas, a fim de que estas possam abordar a maior quantidade de dados linguísticos possíveis e, principalmente, promover um estudo científico desses fenômenos. Segundo as autoras, a metodologia tradicional ainda se baseia no tratamento de formas pré-estabelecidas, retiradas do ambiente considerado culto, o que resulta em uma visão unívoca e meramente prescritiva. Essa abordagem provoca, por consequência, várias contradições linguísticas, por não contemplar os demais dados linguísticos que vão além daqueles expressos na gramática tradicional (doravante GT).

As autoras ressaltam a importância de promover o debate sobre ensino de gramática, mas de maneira moderna e bidialetal. A proposta formalista sugere o estudo da gramática da língua materna, articulado com o estudo de língua estrangeira (e o mesmo trato para questões de bilinguismo). Esse modelo possui como acréscimo às abordagens tradicionais a noção de uma Faculdade de Linguagem inata, que apresenta traços comuns em todas as línguas, mas com a possibilidade de diferentes manifestações.

Os PCN's, que são documentos legais norteadores da educação no Brasil, amparam a proposta das autoras e permitem a possibilidade de mudanças no ensino gramática da língua portuguesa. Para promover a formação cidadã aos estudantes, os PCN's tratam as abordagens e metodologias como objetos inacabados, passíveis de discussão e reformulação. Isso permite que seja revista a maneira de tratar a GT, que é pautada em formas linguísticas retiradas de textos literários e não contempla o caráter dinâmico das línguas. Este instrumento legal também apresenta a grande área do



conhecimento *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, que inclui o ensino de língua portuguesa, língua estrangeira, artes e educação física.

Desse modo, as autoras propõem um modelo denominado *educação linguística*, que contempla o estudo gramatical em uma perspectiva científica, a qual considera a o inatismo linguístico como um ponto de partida para a análise das línguas particulares.

A fim de argumentarem em prol desse modelo *educação linguística*, as autoras apresentam os conceitos gerativos de competência (conhecimento linguístico inconsciente e internalizado) e desempenho (uso do conhecimento linguístico nas diversas situações comunicativas). Consideram que esses dois conceitos devem ser levados em consideração no ambiente formal de ensino, por ser espaço de divulgação científica. Tal procedimento estimula a produção de novos conhecimentos.

Segundo as autoras, existem dois problemas ao se trabalhar apenas com a perspectiva tradicional: primeiro, as aulas de português contemplam apenas como se deve usar a língua; segundo, os alunos são tratados como aprendizes, e não como usuários da língua. Desconsidera-se o fato de que aquilo que eles sabem significa muito mais do que aquilo que eles não sabem.

As autoras analisam temas comuns no ensino tradicional de gramática e desenvolvem propostas para conferir cientificidade ao processo educacional. Nesta seção, apresentamos apenas dois casos, que são mais relevantes para este trabalho, pois abordam conteúdos relacionados às preposições.

O primeiro tema é o da classificação dos verbos quanto à transitividade e a classificação dos complementos verbais. Na GT, as definições são circulares. Rocha Lima (2002) afirma que verbo transitivo direto é aquele que exige objeto direto. Já Cunha e Cintra (2001) dizem que objeto direto é o complemento de um verbo transitivo direto. Além disso, sentenças iguais apresentam classificações diferentes para cada um dos gramáticos.

(2) João gosta de maçã.

(3) João voltou de Brasília.

Para Rocha Lima, em (2) tem-se um verbo transitivo relativo acompanhado de um complemento relativo. Para Cunha e Cintra, trata-se de um verbo transitivo indireto seguido por um objeto indireto. Já em (3), Rocha Lima classifica o verbo como transitivo adverbial, acompanhado de um complemento adverbial. Cunha e Cintra adotam a classificação de verbo intransitivo e adjunto adverbial para os mesmos elementos.

Cunha e Cintra (2001) destacam que a classificação do verbo quanto à transitividade verbal deve levar em conta o contexto da frase. Além disso, a gramática deve trabalhar com outras construções, percebendo as múltiplas possibilidades de realização verbal, que influenciam o reconhecimento das funções sintáticas dos constituintes. Segundo as autoras, é preciso considerar que os estudantes possuem conhecimento linguístico prévio. Portanto, são capazes de distinguir funções sintáticas e reconhecer sentenças agramaticais. Como exemplo, é válido observar o par de sentenças abaixo, pois ninguém reconhece que ambas fazem referência ao mesmo evento:

(4) O João quebrou a perna.

(5) A perna quebrou.

A gramática internalizada se materializa nos enunciados, textos produzidos e interpretados. Portanto, deve-se promover uma análise intuitiva dos fenômenos linguísticos evidentes em um determinado texto.

Outro caso analisado pelas autoras no artigo diz respeito ao estudo da regência. Na gramática tradicional, esse estudo é pautado basicamente na memorização das preposições exigidas ou não pelos verbos. No modelo de *educação linguística*, outras informações precisam ser acrescentadas, como a flutuação da preposição.

(6) Maria assistiu ao filme.

(7) Maria assistiu o doente.

(8) Maria gosta de chocolate.

Em português brasileiro não padrão, a preposição em (6) não ocorre, mas mantém o significado da construção; entretanto, em (7), a preposição não flutua, como em (8), mesmo marcando uma operação de complementação. A proposta é, então, investigar e analisar uma grande quantidade de dados com essas mesmas características. Com isso, duas reflexões relevantes são expostas: a distribuição da preposição associada a fatores estruturais e a flutuação da preposição em contextos de complementação.

Por fim, as autoras afirmam que não se deve abandonar o estudo de gramática nas escolas em razão da complexidade dos dados, tampouco criar simplificações que deturpem a realidade das línguas. Deve-se promover um ensino consciente, pautado na descrição científica de eventos linguísticos.

### **3.3. Discussão**

Os trabalhos desenvolvidos na área da psicologia servem para ratificar o quão urgente é a necessidade de se discutir o ensino de língua portuguesa. Tanto é que outra área do conhecimento passa a se dedicar a discussões sobre esse assunto. Os estudos desenvolvidos pela psicologia apresentados neste capítulo apontam para um tipo de conhecimento que, com certeza, contribui com reflexões que podem possibilitar melhorias para o ensino de língua. De fato, o ser humano possui uma capacidade de refletir sobre a sua própria língua (algo que poderíamos considerar como uma consciência morfossintática), e a intencionalidade – bem como a criatividade – empregada na formação de palavras e de sentenças revela isso. Entretanto, falta às autoras de psicologia um entendimento mais amplo sobre linguística, que lhes possibilitem obter resultados mais apropriados e eficazes. O próprio conceito de gramática utilizado nos trabalhos não condiz com o objeto de estudo. Neles, gramática resume-se à norma, ao ensino e à aprendizagem da metalinguagem proposta nas obras normativas. Há, nesse ponto, uma contradição. Como querer alcançar um universo de conhecimento tão amplo através de um modelo limitado, como é o caso da gramática tradicional? O modelo adotado para definir o que é certo, segundo a perspectiva das

autoras, é baseado em exemplos estanques, que nada revelam acerca do potencial produtivo das línguas.

Podemos observar que há um problema de metodologia para desenvolver o estudo. De fato, a consciência morfossintática existe, mas os métodos adotados para a sua detecção são falhos, por estarem atrelados a dados fornecidos pela tradição gramatical. Trabalhos nessa esteira de raciocínio serão sempre inconclusivos, pois detectar o quão consciente um falante é vai muito além de uma discussão acerca do que é certo ou errado pela norma-padrão.

Vários questionamentos levantados pelas autoras são pertinentes, mas não estão adequadamente conectados. As habilidades metalinguísticas precisam ser realmente estimuladas. Ao conhecer melhor o funcionamento da língua – tanto em nível cotidiano quanto em nível normativo –, o indivíduo incrementa suas possibilidades de uso da língua. Essa é uma das missões da escola. As habilidades metalinguísticas em nada aprimoram a consciência morfossintática, como propõem as autoras. Baseando-se em ideias chomskianas, todo ser humano deve exatamente o mesmo conhecimento linguístico em seu aparato cognitivo. Essa consciência deve ser empregada a fim de melhorar a habilidade metalinguística de um indivíduo, o que traz frutos à aprendizagem da língua escrita. A proposta das autoras vai de encontro à hipótese do inatismo (desconsiderada pelas autoras) e retoma o argumento da "tábula rasa", tão criticado na contemporaneidade pelos estudos gerativistas, que apontam para as ideias de que o ser humano possui todo um aparato inato e pré-formatado, que possibilita a ele um desenvolvimento linguístico em grande velocidade.

O conceito de sintaxe também não é coerente na análise das autoras. Para elas, há um consenso de que sintaxe resume-se àquilo que no programa gerativista é considerado como Língua-E. A Língua-I é ignorada na análise. Essa é a parte em que a sintaxe opera de modo independente dos vocábulos adotados, e esse conhecimento faz parte da consciência morfossintática do falante, já que é a partir dele que o falante forma e rejeita determinadas estruturas.

O posicionamento defendido por Mota *et al* (2009), sobre a influência que a diferença social exerce no nível de consciência morfossintática, também não é coerente, e vai de encontro aos padrões teóricos que norteiam esta dissertação. Todo indivíduo, independente de condição social, possui a mesma competência linguística. A Faculdade

de Linguagem é comum a toda espécie humana, e possui as mesmas propriedades para todos.

Logo, percebe-se que outras áreas do conhecimento, como a psicologia também se lançam em busca de descobertas no ramo da linguística. Há uma demanda contemporânea acerca desse conhecimento, já que a sociedade cobra medidas mais eficazes que possam otimizar o processo de aprendizagem.

Em Vanpatten (2003), os estágios da aquisição de L2 propostos pelo autor devem ser compreendidos, a fim de se promover a consciência morfossintática. Dados selecionados devem ser fornecidos para a elaboração do *input*. Essa seleção deve primar por aquilo que compõe a situação comunicativa do contexto em questão. Muitas vezes, a regra aparece como base para a compreensão das sentenças já formuladas, mas o caminho deve ser o contrário: primeiro, contato com o texto; em seguida, detalhamento metalinguístico. Ler ou ouvir textos oferece ao indivíduo informações novas acerca do contexto comunicativo. Essas diferenças serão processadas pelo *developing system* - conforme a hierarquia de prioridades prevista para a aquisição. Em seguida, vem o *output*, que não deve ser entendido unicamente como resultado final. Este último estágio torna-se *input* novamente, caso aquela estrutura produzida pelo aprendiz ainda careça de mudanças, ou seja, se o resultado obtido pelo indivíduo não for satisfatório, ele terá a oportunidade de avaliar o que ele mesmo produziu e reformular a estrutura. Por esse motivo, o *output* está presente desde uma simples situação comunicativa até uma tarefa de eliciação. Desse modo, informações sobre uma língua-alvo que passarão de um mero estágio de decodificação para serem incrementadas ao sistema linguístico de um indivíduo. A partir daí, a consciência morfossintática opera: com um arsenal vasto de conhecimentos linguísticos, um falante torna-se capaz de selecionar as estruturas mais recomendadas para cada contexto conversacional.

Kato (2005) oferece sua contribuição acerca do assunto. O ponto de partida da autora é traçar uma distinção entre os tipos de gramática. Ela defende a ideia de que o desenvolvimento da gramática do letrado se assemelha ao processo de aquisição de L2. (argumentação que vai ao encontro dos pressupostos gerativistas e das propostas de Vanpatten (2003)), visto que esta entende que o aprendizado da norma culta no PB aproxima-se do de L2 Para tanto, ter consciência é necessário. Porém, mesmo durante o processo de aquisição da gramática da escrita, o indivíduo usa a gramática nuclear para

acessar a GU e compreender as informações que estão sendo oferecidas pelo novo padrão gramatical a ser aprendido. Nessa esteira de raciocínio, é inevitável que o resultado desse processo sofra alterações em relação ao *input* inicial. Assim, a consciência morfossintática não pode ser uma ferramenta que obrigue o aprendiz a reproduzir exatamente padrões prescritos pelas gramáticas tradicionais. Esse padrão é meramente textual e está atrelado a trechos de textos estanques, isentos da ação natural de evolução de uma língua. Por esse motivo, fala-se em norma culta: dotada de correções gramaticais previstas pela tradição, mas passível de alterações pragmáticas. Aqui conseguimos estabelecer o real conceito da consciência morfossintática - ferramenta adotada por um indivíduo a fim de reconhecer e processar informações novas (ou não) acerca de uma língua-alvo. Mesmo respeitáveis vernaculistas responsáveis pela divulgação da prescrição gramatical reconhecem, em capítulos iniciais de suas respectivas obras, o caráter evolutivo das línguas e possíveis mudanças que elas sofreram, sofrem e sofrerão.

O trabalho de Pilati *et al* (2011) evidencia a necessidade de se problematizar o ensino de língua portuguesa, visto que o modelo vigente não atende nem ao que a língua de fato oferece e nem às necessidades contemporâneas de entendimento da língua escrita. Por essa razão, as autoras fazem um breve esboço do que seria a proposta de uma *educação linguística*, em que haveria uma aliança entre o conhecimento prévio que todo indivíduo tem acerca da sua língua (competência linguística), o conhecimento científico e os dados de desempenho, a fim de explicar os fatos gramaticais relacionados à língua portuguesa.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DE OBRAS DIDÁTICAS E PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO DAS PREPOSIÇÕES**

Depois de analisar o estatuto das preposições segundo a tradição gramatical e a teoria linguística de base gerativista, e de traçar um breve panorama sobre o ensino de gramática, vamos analisar as obras que funcionam como instrumento que leva o conteúdo gramatical até às salas de aula. O livro didático é suporte tanto para o aluno quanto para o professor, pois deve apresentar, à luz de estratégias pedagógicas, formas eficazes de abordar cada conteúdo. Muitas variáveis individuais (como a faixa etária) e coletivas (como o panorama político e econômico do país e do mundo) combinam-se ao conteúdo gramatical no processo de elaboração de uma obra didática. O resultado deve ser uma obra sucinta e atrativa, sem pecar pela superficialidade. Neste capítulo, é apresentada a descrição que duas gramáticas comumente adotadas em escolas de nível médio, sejam públicas ou particulares, dão às preposições. Em seguida, desenvolvemos uma proposta didática de revisão da abordagem das preposições no ensino de língua portuguesa com base nos pressupostos gerativistas.

#### **4.1. Análise de obras didáticas**

As obras didáticas são dispositivos acessados não só pelos alunos, mas também pelos professores. Por esse motivo, esses trabalhos exercem grande influência no ambiente escolar, pois uma parte ou todas as atividades sugeridas pelos professores estão colocadas nos livros adotados. Além disso, em casa, os livros didáticos tornam-se grandes instrumentos de consulta e estudo individual. Entender como essas obras funcionam é importante para o desenvolvimento deste trabalho.

#### 4.1.1. *Gramática da Língua Portuguesa* – Roberto Melo Mesquita (2007)

Nessa obra, inicialmente, há um texto motivador, do qual são retirados trechos para a construção das definições de preposição: "palavra morfologicamente invariável, que sintaticamente relaciona palavras, completando-as ou explicitando-as; semanticamente, pode estabelecer relações de sentido ou atender a uma necessidade determinada por alguns verbos e nomes" (*op. cit.*, p.406). Em seguida, há breves exposições sobre a distinção entre preposições essenciais e acidentais e as relações semânticas estabelecidas pelas preposições, que vão ao encontro daquilo que está exposto na tradição gramatical (cf. Capítulo 2). Por fim, o autor fala sobre combinação e contração de preposições com artigos e pronomes, e já aproveita o assunto para abordar crase. Não há nenhuma nova contribuição em relação àquilo que já está postulado pela norma-padrão.

Nos capítulos que tratam de sintaxe, não há nada que verse sobre o valor da preposição (exceto quando o autor fala sobre o objeto direto preposicionado, pois neste a preposição pode alterar a semântica textual). Outras estruturas da língua preposicionadas, como o objeto direto e os adjuntos, não são problematizadas quanto ao valor da preposição. No capítulo que trata só sobre as preposições, o autor afirma que "sintaticamente relaciona palavras, completando-as ou explicitando-as" (*op. cit.*, p.406). Entretanto, nos capítulos que versam sobre sintaxe, não há qualquer análise significativa sobre a preposição, a fim de diferenciar aquelas que completam daquelas que explicitam, conforme mencionado pelo autor. Há até uma situação interessante (*op. cit.*, p. 500), em que o autor explica a diferença entre o adjunto adnominal e o complemento nominal. Mas, em momento algum, faz menção à preposição. Ele apenas diz que ambos apresentam a mesma estrutura, quando o adjunto adnominal aparece em formato de locução adjetiva. Vejamos os exemplos dados pelo autor, seguidos da explicação que aparece na obra:

(1) Água da torneira.

(2) Medo de água.



"no primeiro exemplo, temos um adjunto adnominal, pois a palavra 'água' não necessita de complemento, e o termo 'da torneira' apenas especifica e qualifica o substantivo 'água'. No segundo, temos um complemento nominal, pois a palavra 'medo' exige um complemento para ter seu sentido completo e, no caso, 'de água' completa o sentido do substantivo" (MESQUITA, 2007, p. 500).

Não há, conforme citado anteriormente, qualquer menção ao valor da preposição nos dois casos. Isso dá ao estudante a impressão de que essa classe gramatical serve apenas como um instrumento de ligação, que pouco apresenta serventia na construção sintática da sentença.

#### **4.1.2 Gramática Reflexiva – Willian Cereja e Thereza Cochar (2009).**

Essa outra obra didática, sugerida por escolas para uso em níveis fundamental ou médio de ensino, é bastante difundida na sociedade, já que muitos recorrem a ela em situação de dúvidas cotidianas.<sup>15</sup> Portanto, é um livro que merece a atenção deste trabalho.

O capítulo em que se inserem as preposições possui um título diferente: "Palavras relacionais: a preposição e a conjunção" (*op. cit.*, p. 189). Logo no início, há um exercício para que o aluno reconheça de maneira empírica o papel de preposições que estão espalhadas pelo texto. Para tanto, os autores indicam substantivos que estão conectados por intermédio de preposições e fazem questionamentos, como veremos na figura abaixo:

---

<sup>15</sup> Segundo pesquisa realizada por Santos (2013), é a obra didática mais adotada entre as escolas particulares de Brasília, para o período entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental.

Leia esta fábula:

### A andorinha e os pássaros

Nos primeiros dias da estação de caça, a andorinha sentiu o perigo que rondava seus irmãos. Convocou então os pássaros para uma assembleia e aconselhou-os a arrancar dos carvalhos as parasitas viscosas. E acrescentou:

— Se vocês não conseguirem fazer isso, vão até os homens e peçam-lhes para não recorrer ao visco para nos pegar.

Os pássaros riram, achando que a andorinha não estava bem do juízo. Ela, por seu lado, foi até os homens e pediu-lhes clemência. Eles a acolheram por vê-la tão inteligente e deram-lhe abrigo. A andorinha encontrou refúgio e proteção entre eles; já os outros pássaros foram pegos e serviram de alimento para os homens.

Quem sabe prever os perigos consegue se safar melhor.

(Esopo. *Fábulas de Esopo*. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 81.)



**visco:** suco vegetal glutinoso no qual se envolvem varinhas para apagar pássaros; visgo.

1. Leia estes conjuntos de palavras:

- estação — caça
- pássaros — uma assembleia
- foi — homens

- a) Do modo como estão organizadas, há alguma palavra que relaciona essas palavras entre si?
- b) Volte ao texto e identifique a palavra que liga as palavras de cada conjunto.
- c) A relação entre as palavras foi explicitada pelas palavras que as liga?
- d) Associe essas palavras ao sentido que cada uma delas agrega aos conjuntos de palavras:
  - movimento no espaço
  - tipo
  - direção, finalidade

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES (2009, p. 188)

Em seguida, a obra pretende, a partir da reflexão promovida pelos quatro questionamentos anteriores, conceituar preposição. O resultado é a seguinte definição: "palavra que liga duas outras palavras, de forma que o sentido da primeira é completado pela segunda" (*op. cit.*, p. 189).

A fim de melhor detalhar as preposições, a obra cita quais são as principais palavras que constituem esse grupo, além de relevar que há também a possibilidade de formação de uma locução prepositiva. Em seguida, apresenta a combinação e a contração de preposições com artigos, pronomes e advérbios e encerra o capítulo com a apresentação do valor semântico das preposições.

Nessa obra acontece o mesmo que foi possível ver nos capítulos de sintaxe do livro de Mesquita: nada além do papel relacional é dito sobre a preposição.

### **4.1.3 Discussão**

É interessante observar a que tipo de material os alunos de diversas escolas do Brasil têm acesso. Não é nada além de uma releitura simplificada daquilo que está exposto nas gramáticas tradicionais técnicas. Faz-se apenas uso de um suporte didático, por meio de exercícios, a fim de facilitar a compreensão dos alunos. Outros pontos importantes, entretanto, deixam de ser expostos, como o fato da preposição ter ou não valor semântico, conforme vimos em Cunha e Cintra (2008) e Bechara (2009), citados no Capítulo 2.

Assim, justificam-se dúvidas recorrentes dos alunos acerca de termos preposicionados na sintaxe. Ora, para quem lê as obras didáticas analisadas, fica a impressão de que toda preposição atribui valor semântico. É preciso também discutir o papel que a preposição exerce em uma sentença ao se combinar com outras palavras. Por isso, talvez, tanta dificuldade em se compreender a diferença entre adjuntos adverbiais preposicionados e o objeto indireto; entre adjuntos adnominais preposicionados e o complemento nominal. Como resultado, formam-se alunos que, apavorados com a falta de compreensão dos fenômenos sintáticos, adotam o discurso de que a gramática é complicada por impor uma série de exceções à regra.

## **4.2. Proposta alternativa para o ensino de preposições**

Primeiramente, vale dizer que não é pretensão desta seção criar um modelo que ignore e reformule todo o ensino de gramática acerca das preposições. O objetivo norteador é acrescentar e rever, à luz dos conceitos propostos pelo programa gerativista, aquilo que é oferecido a alunos da educação básica no Brasil. Muitas ideias tradicionais são válidas e colaboram com a compreensão do aluno acerca do referido fenômeno linguístico. Entretanto, a linguística moderna nos dá aporte para aprimorar o nosso ensino, a fim de torná-lo mais eficaz e plural. Vamos à proposta de ensino, à luz dos conceitos gerativistas expostos nos capítulos anteriores.

Primeiramente, é necessário selecionar um texto que contenha as possibilidades de preposições necessárias à aula (preposições em complementos e em adjuntos; ligadas a verbos e a nomes). Outro detalhe importante é o conteúdo do texto, que deve ser condizente com a série em que a atividade será desenvolvida. Outros assuntos, como interpretação e produção de textos (e inclusive a possibilidade de interação com outras disciplinas), devem ser considerados na escolha de um texto adequado.

Em seguida, precisamos destacar os sintagmas preposicionados e estimular os alunos a descrever o papel da preposição em cada sentença (é válido, nesta etapa, ainda não chamar o vocábulo de preposição), pois a principal finalidade dessa etapa é a descrição. Esse trabalho é importante para que o aluno se reconheça como protagonista no processo de aprendizagem das regras da escrita. Isso ratifica o pressuposto gerativista de que a Faculdade de Linguagem e a Língua-I são realidades geneticamente previstas e comuns à espécie. É importante ressaltar que o professor deve selecionar trechos que contenham vários formatos de preposições (essenciais, acidentais; lexicais, funcionais) e várias possibilidades de conexão do PP (ligados a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios). O resultado é gerar nos alunos o entendimento de que a preposição é um conector que gera dependência (subordinação), e que é capaz de modificar o entendimento de uma palavra (transformar substantivos em adjetivos ou advérbios, por exemplo).

Então, deve-se buscar nas ocorrências de preposições destacadas: o valor semântico que cada preposição pode ter (isso pode ser feito por meio de substituição de preposições); se a preposição é capaz de estabelecer alguma seleção argumental; ou se algum vocábulo anterior exige a presença da preposição.

Agora já é possível comparar os dados: se as preposições de conteúdo semântico s-selecionam seus argumentos e não são exigidas por algum termo anterior; ou se as preposições sem conteúdo semântico não s-selecionam seus argumentos bem como são exigidas por termo anterior. Conforme vimos no Capítulo 1, os núcleos dividem-se em lexicais e funcionais, e assim são divididos por critérios de S-seleção e C-seleção. Também vimos, no Capítulo 2, que a preposição apresenta uma particularidade: ora funciona lexical, ora como funcional. Embora as terminologias técnicas não precisem ser repassadas aos estudantes, essa distinção faz parte do conhecimento que o professor deve ter acerca do assunto. A transposição didática é fundamental. Terminologias

técnicas fazem parte do conhecimento que o professor possui e que serve de apoio para as ideias que serão expostas em sala de aula. A partir dessa comparação, é possível discutir complementação e adjunção e a relação que esses dois conceitos estabelecem com os tipos de preposição.

#### 4.2.1. Execução da proposta

Será usado como exemplo para esse trabalho um texto ("A crise que estamos esquecendo", cf. Anexo 1) retirado de uma revista de grande circulação nacional. Além disso, o conteúdo do texto é abrangente, o que viabiliza sua utilização em níveis variados. A sugestão é que essa atividade seja realizada no primeiro ano do Ensino Médio, que é dedicado ao estudo da morfologia, bem como do período simples. Depois de uma leitura do texto com os alunos, e consequente análise do conteúdo, o professor deve apontar alguns trechos, tais como os seguintes exemplos:<sup>16</sup>

- (3) O tema do momento é a crise financeira global.
- (4) A violência contra professores
- (5) A grosseria no convívio em casa.
- (6) Quase todos os países foram responsáveis pela gravíssima crise financeira.
- (7) Cresce o número de mestres que desistem da profissão.
- (8) Não cedemos ao adversário nem o bem que ele faz.
- (9) Eu aqui falo de outra.
- (10) Jovens abrem caminho às cotoveladas e aos pontapés.

A seleção não foi feita aleatoriamente. Os exemplos de (3) a (6) apontam termos preposicionados ligados a nomes. Os demais, ligados a verbo.

---

<sup>16</sup> A seleção dos exemplos é uma etapa primordial. Lembremos que, segundo exposto no Capítulo 3, estamos imersos em um processo de aprendizagem com características próximas ao de uma L2. Dessa maneira, a seleção e o ordenamento dos dados vão nos oferecer os resultados esperados. Esses exemplos funcionam como *inputs*, que serão processados e entendidos, por meio do acesso indireto à GU, para a formação da região de periferia marcada, onde estarão disponíveis os parâmetros da língua padrão escrita a serem acessados pelos estudantes quando o contexto social os exigir.

A primeira percepção que o aluno deve ter é quanto à obrigatoriedade da preposição nas sentenças. Ao eliminar dos trechos citados as preposições destacadas, será possível que o estudante tenha duas percepções, a partir de dois questionamentos: a sentença continua aceitável conforme o seu conhecimento prévio de língua portuguesa? Em caso afirmativo, o sentido da sentença é mantido? Dessa maneira, valoriza-se o conhecimento prévio que o indivíduo já tem a respeito de sua própria língua, ratificando a premissa chomskyana de que, ao falarmos uma língua, sabemos muito mais do que aquilo que acreditamos saber.

Nos exemplos de (3) a (7), o aluno perceberá a impossibilidade de retirada da preposição. Nos demais, ele até aceitará que ela seja retirada, mas não com a manutenção do sentido original. Portanto, será possível perceber a relevância da preposição, pois, quando não houver a produção de uma sentença agramatical, haverá alteração semântica. Vejamos os exemplos a seguir:

- (11) \*O tema momento é a crise financeira global.
- (12) \*A violência professores
- (13) \*A grosseria convívio casa.
- (14) \*Quase todos os países foram responsáveis gravíssima crise financeira.
- (15) \*Cresce o número de mestres que desistem profissão.
- (16) Não cedemos o adversário nem o bem que ele faz.
- (17) Eu aqui falo outra.
- (18) Jovens abrem caminho as cotoveladas e os pontapés.

Com a retirada da preposição, os exemplos de (11) a (15) ficam agramaticais. Nos demais, há alteração semântica. Em (16), o "adversário" deixa de ser a quem é cedido, mas passa a ser algo cedido. Em (17), perde-se a ideia de abordagem de um assunto, e passamos a ter a semântica de falar algo, explanar, externar palavras. Em (18), "cotoveladas" e "pontapés" deixa de ser um modo para se abrir, mas passa a ser algo que será aberto.

Em seguida, é importante destacar o papel relacional da preposição. Chegar junto com o aluno à percepção de que a preposição serve como um conector entre duas

palavras (no caso de período simples), em que o significado da primeira é complementado pelo da segunda. Esse valor relacional está destacado nos exemplos por meio das palavras sublinhadas antes e depois das preposições.

A próxima etapa é identificar se a preposição, em cada um dos exemplos, é capaz de s-selecionar a palavra posposta a ela. Em (1), por exemplo, sugere-se a troca do substantivo "momento" por "maçã". É possível perceber que tal troca não é permitida, e muda o valor nocional da preposição empregada. No trecho original, o momento não é aquilo que é tematizado, mas apenas o atributo do tema. Ao colocar a palavra "maçã", é inviável concebê-la como uma característica do tema, mas sim o assunto do tema. Apesar de ser a mesma preposição empregada, ela participa da composição semântica da sentença. Quando a preposição s-seleciona um argumento, ele precisa ser compatível com a noção composicional estabelecida entre o antecedente e a preposição. Na intenção de caracterizar o tema, a preposição s-seleciona apenas aquilo que possa ser um atributo. Situação semelhante é percebida ao trocar, no exemplo (2), "professores" por "medo". A sentença fica agramatical, pois a preposição "contra" só é capaz de selecionar argumentos que possam ser violentados. Em (3), ao trocar "convívio" ou "grosseria" por "maçã", novamente a sentença fica inaceitável. A preposição "em", nas duas situações, seleciona argumentos. Na primeira ocorrência, seleciona um contexto em que possa haver a grosseria. Na segunda, um lugar onde se possa conviver. Isso também pode ser observado em sintagmas preposicionados que se ligam a verbos. Em (8), as duas ocorrências da preposição "a" s-selecionam seus argumentos, a fim de indicar o modo ou instrumento adotado na intenção de abrir. É válido observar que "cotoveladas" e "pontapés" não poderiam ser substituídos por "momentos", pois este não seria capaz de servir como instrumento capaz de abrir.

Já em (4), observa-se uma situação diferente. Não é mais a preposição "por" que seleciona semanticamente um argumento. Qualquer um dos substantivos anteriormente citados no parágrafo anterior poderia entrar no lugar "gravíssima crise financeira mundial". Neste caso, a preposição perde sua função semântica (a s-seleção passa a ser exclusivamente do vocábulo "responsáveis") e passa a ser um elo sintático. Semelhante situação observa-se com os sintagmas preposicionados ligados a verbos. Em (5), (6) e (7), os substantivos "profissão", "adversário" e o pronome "outra" poderiam ser trocados por qualquer substantivo da língua portuguesa, já que a preposição não exerce relação

semântica sobre a relação entre o termo anteposto e o posposto a ela. A preposição funciona, novamente, como elo sintático, e a s-seleção passa a ser feita só pelo verbo.

Por fim, pode-se chegar a uma conclusão: a preposição, quando seleciona semanticamente seu argumento, encabeça um PP que traz uma informação adicional à sentença, sem necessariamente complementá-la sintaticamente. Em contrapartida, o fato de algumas preposições não conseguirem s-selecionar seu argumento indica algo: a sentença precisa de um complemento, seja o que for, independente de seleção semântica feita pela preposição. A preposição que faz a s-seleção é lexical, e está atrelada à sentença por meio de uma adjunção. Já a preposição que c-seleciona apresenta comportamento funcional, e por isso encabeça um complemento.

#### **4.2.2. Discussão**

Primeiramente, conseguimos observar que as obras didáticas adotadas em escolas de ensino fundamental e médio ainda podem ser incrementadas por explicações mais detalhadas dos fenômenos linguísticos. Isso traz como reflexo as dúvidas que os alunos carregam acerca da gramática da língua portuguesa, além de trazer a impressão de que eles não dominam completamente a própria língua.

Após as descrições teóricas feitas nos capítulos anteriores, vemos que há a possibilidade de empregar conceitos gerativistas em propostas educacionais para o ensino de preposições. Um modelo de educação linguística em que o estudante não é tido como receptor do conhecimento, ou aprendiz de sua própria língua, é possível, sem a necessidade de adicionar mais teorias ao modelo didático que será repassado ao aluno. Para tanto, é preciso dar ao estudante meios para que ele mesmo raciocine sobre o funcionamento da sua própria língua.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a discutir o ensino de preposições na Educação Básica, a partir de uma abordagem mentalista, pautada no referencial teórico da Gramática Gerativa, idealizada por Noam Chomsky. As preposições têm sido tratadas no ensino basicamente como conectores. Pouco se fala sobre o papel sintático dessa classe ou sobre as diferenças existentes entre as preposições. Neste trabalho pudemos observar a participação das preposições na sintaxe da língua portuguesa e como essas noções podem ser relevantes para o ensino de gramática.

Procuramos, a partir do referencial teórico adotado, problematizar a situação das preposições da língua portuguesa, bem como distingui-las entre funcionais e lexicais. Para tanto, revisitamos autores gerativistas que versam sobre preposições. A ideia foi encontrar nesses estudos aportes que ratificassem a alternativa didática proposta no capítulo 4 desta dissertação.

Outra concepção adotada neste trabalho diz respeito à consciência morfossintática. Reconhecemos que ela existe, mas não no formato proposto pelos trabalhos das autoras da área da psicologia resenhados aqui. Cabe aos programas de linguística também promover estudos que fundamentem com maior cientificidade esse conceito, a fim de gerar contribuições mais eficazes para o desenvolvimento da educação linguística.

Um dos mecanismos usados para que o ser humano acesse o pensamento é a língua; portanto, trabalhos como este são meios para melhorar o entendimento não só da língua portuguesa, mas também das demais áreas do conhecimento. Quanto mais variado for o repertório de um indivíduo sobre a sua língua, maior será o seu entendimento sobre tudo aquilo que for formulado por meio dela.

Consideramos que a proposta desenvolvida neste trabalho poderá contribuir para o ensino das preposições da língua portuguesa, inspirando os docentes a buscarem um tratamento alternativo para o trabalho com a gramática na Educação Básica. Ele se une a outras pesquisas recentes que discutem outros temas relacionados ao ensino de língua portuguesa, a fim de encontrarmos soluções para a maior parte dos problemas ligados ao ensino de gramática.

# ANEXO

## A CRISE QUE ESTAMOS ESQUECENDO

**Lya Luft**

O tema do momento é a crise financeira global. Eu aqui falo de outra, que atinge a todos nós, mas especialmente jovens e crianças: a violência contra professores e a grosseria no convívio em casa. Duas pontas da nossa sociedade se unem para produzir isso: falta de autoridade amorosa dos pais (e professores) e péssimo exemplo de autoridades e figuras públicas.

Pais não sabem como resolver a má-criação dos pequenos e a insolência dos maiores. Crianças xingam os adultos, chutam a babá, a psicóloga, a pediatra. Adolescentes chegam de tromba junto do carro em que os aguardam pai ou mãe: entram sem olhar aquele que nem vira o rosto para eles. Cumprimento, sorriso, beijo? Nem pensar. Como será esse convívio na intimidade? Como funciona a comunicação entre pais e filhos? Nunca será idílica, isso é normal: crescer é também contestar. Mas poderíamos mudar as regras desse jogo: junto com afeto, deveriam vir regras, punições e recompensas. Que tal um pouco de carinho e respeito, de parte a parte? Para serem respeitados, pai e mãe devem impor alguma autoridade, fundamento da segurança dos filhos neste mundo difícil, marcando seus futuros relacionamentos pessoais e profissionais. Mal-amados, mal-ensinados, jovens abrem caminho às cotoveladas e aos pontapés.

Mal pagos e pouco valorizados, professores se encolhem, permitindo abusos inimagináveis alguns anos atrás. Uma adolescente empurra a professora, que bate a cabeça na parede e sofre uma concussão. Um menininho chama a professora de “vadia”, em aula. Professores levam xingações de pais e alunos, além de agressões físicas, cuspidas, facadas, empurrões. Cresce o número de mestres que desistem da profissão: pudera. Em escolas e universidades, estudantes falam alto, usam o celular, entram e saem da sala enquanto alguém trabalha para o bem desses que o tratam como um funcionário subalterno. Onde aprenderam isso, se não, em primeira instância, em casa? O que aconteceu conosco? Que trogloditas somos – e produzimos –, que maltrapilhos

emocionais estamos nos tornando, como preparamos a nova geração para a vida real, que não é benevolente nem dobra sua espinha aos nossos gritos? Obviamente não é assim por toda parte, nem os pais e mestres são responsáveis por tudo isso, mas é urgente parar para pensar.

Na outra ponta, temos o espetáculo deprimente dos escândalos públicos e da impunidade reinante. Um Senado que não tem lugar para seus milhares de funcionários usarem computador ao mesmo tempo, e nem sabia quantos diretores tinha: 180 ou trinta? Autoridades que incitam ao preconceito racial e ao ódio de classes? Governos bons são caluniados, os piores são prestigiados. Não cedemos ao adversário nem o bem que ele faz: que importa o bem, se queremos o poder? Guerra civil nas ruas, escolas e hospitais precários, instituições moralmente falidas, famílias desorientadas, moradias sub-humanas, prisões onde não criaríamos porcos. Que profunda e triste impressão, sobretudo nos mais simples e desinformados e naqueles que ainda estão em formação. Jovens e adultos reagem a isso com agressividade ou alienação em todos os níveis de relacionamento. O tema “violência em casa e na escola” começa a ser tratado em congressos, seminários, entre psicólogos e educadores. Não vi ainda ações eficazes.

Sem moralismo (diferente de moralidade) nem discursos pomposos ou populistas, pode-se mudar uma situação que se alastra – ou vamos adoecer disso que nos enoja. Quase todos os países foram responsáveis pela gravíssima crise financeira mundial. Todos os indivíduos, não importa a conta bancária, profissão ou cor dos olhos, podem reverter esta outra crise: a do desrespeito geral que provoca violência física ou grosseria verbal em casa, no trabalho, no trânsito. Cada um de nós pode escolher entre ignorar e transformar. Melhor promover a sério e urgentemente uma nova moralidade, ou fingimos nada ver, e nos abancamos em definitivo na pocilga.

## BIBLIOGRAFIA

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ed Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CANÇADO, Márcia. *Argumentos: Complementos e Adjuntos*. Alfa, São Paulo, 53 (1): 35-59, 2009
- CARNIE, Andrew. 2002. *Syntax: A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell.
- CEREJA, R.; MAGALHÃES, T. *Gramática Reflexiva: volume único*. Atual Editora, São Paulo, 2009.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Lectures on Government and Binding*. 5th ed. Holland, Foris Publications, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Knowledge of language. Its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- CORREA, Jane. *A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança*. Psicologia: Reflexão e Crítica Rio de Janeiro, 2004
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.
- FROUD, K. *Prepositions and the lexical / functional divide: aphasic evidence*. *Lingua*, 111, 1-28, 2001.
- GUIMARÃES, S.; PAULA, F. *O Papel da Consciência Morfossintática na Aquisição e no Aperfeiçoamento da Leitura e da Escrita*. Educar em Revista. Curitiba, 2009.
- KATO, Mary. 2005. A Gramática do Letrado: questões para a teoria gramatical. In: M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005: 131-145.
- LIMA, Carlos Henrique da Rocha, 1915 – *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*; prefácio de Serafim da Silva Neto. 19. Ed – Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

LOBATO, Lúcia M. P. *Sintaxe gerativa do português: da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

\_\_\_\_\_. O que o professor de ensino básico deve saber sobre linguística. Ms. SPBC, 2003.

LUFT, Celso Pedro, 1921 – 1995 – *Dicionário Prático de Regência Verbal*. 8. Ed., 12. Impr. – São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, D.B. *O estatuto da preposição em complementos oracionais e não-oracionais*. Trabalho de final de curso, Universidade de Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. *Preposições introdutoras de orações infinitivas*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 2013.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

MESQUITA, Roberto. *Gramática da Língua Portuguesa*. Editora Saraiva, São Paulo, 2009.

MIOTO, Carlos; FIGUEREDO SILVA, M<sup>a</sup> Cristina & LOPES, Ruth E. V. 2005. *Novo Manual de Sintaxe*. 3<sup>a</sup> Ed., Florianópolis: Insular.

MOTA, M.; MOTA, D.; COTA, J.; MANSUR, S.; LIMA, S.; CALZAVARA, A.; CUNHA, N.; BANBATO, E. *Consciência Morfossintática, Alfabetização e Contextos de Desenvolvimento*. Psico - USF. Juiz de Fora, 2009.

NAVES, Rozana Reigota. *Alternâncias sintáticas: questões e perspectivas de análise*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional*. Texas, Hucitec, 1987.

PERINI, Mario A. – *Princípios de Linguística Descritiva: Introdução ao Pensamento Gramatical* – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H.; SALLES, H. *Educação linguística e ensino de gramática na educação básica*. Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, 2011, p. 395-425.

RADFORD, A., ATKINSON, M., BRITAIN, D., CLAHSSEN, H., & SPENCER, A. 2009. *Linguistics – An Introduction*.

- ROBERTS, Ian. 1997. *Comparativa Syntax*. London: Arnold.
- SALLES, H. M. L. *Preposições do Português: Um estudo Preliminar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 1992.
- \_\_\_\_\_ - *Preposições: Aspectos Gramaticais e Lexicais* – A Abordagem de Gramática Gerativa. Universidade de Brasília. Artigo. No Prelo
- SANTANA, Elias Gomes. *Preposições Gramaticais e Lexicais*. Trabalho de final de Curso, Universidade de Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_ *A verdadeira consciência morfossintática: uma proposta gerativista para o ensino de língua portuguesa*. Projeto de Doutorado, Universidade de Brasília, 2013.
- SANTOS, Edite Consuelo da Silva. *O papel do input no aprendizado do uso do sujeito nulo na escrita por alunos da educação básica*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 1992.
- VANPATTEN, Bill. *From input to output: a teacher's guide to seconde language acquisition*. The University of Illinois at Chicaco, 2003.
- VICENTE, Helena da Silva Guerra; PILATI, Eloisa do Nascimento Silva. *Reinventando o ensino de gramática*. Comunicação apresentada no XVI Congresso Internacional de Humanidades. Simpósio Novos horizontes no ensino de língua portuguesa. 18 de Outubro de 2013.
- \_\_\_\_\_. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Verbum: Cadernos de Pós-Graduação*, n. 2, 2012. pp. 4-14.