

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA FÁTIMA DAL POZZO**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ESTUDO DAS PREPOSIÇÕES ‘PARA’ E ‘POR’  
PELO VIÉS DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA, COM VISTAS AO ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC)**

**CAXIAS DO SUL**

**2025**

**DANIELA FÁTIMA DAL POZZO**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ESTUDO DAS PREPOSIÇÕES ‘PARA’ E ‘POR’  
PELO VIÉS DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA, COM VISTAS AO ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Educação, com concentração na área de Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo.

**CAXIAS DO SUL**

**2025**

**“Educação e Linguagem: Estudo das Preposições ‘para’ e ‘por’ pelo viés da Semântica Argumentativa, com vistas ao Ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)”**

*Daniela Fátima Dal Pozzo*

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 04 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

*Participação por videoconferência*

Dra. Tânia Maris de Azevedo (presidente – UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Maria Alzira Leite (UTP)

*Participação por videoconferência*

Dra. Rosangela Sanches da Silveira (UNESP)

*A toda a minha ancestralidade, que também é migrante. Nem todos puderam estudar, aprender a ler e a escrever. Sou neta, bisneta, trisneta, tataraneta de analfabetos. Eu os honro. É por mim e por vocês.*

*Ao meu pai e à minha mãe, que sempre me incentivaram e apoiaram. Embora não tenham conseguido concluir os estudos, sempre me motivaram a estudar.*

*Aos meus queridos irmãos, Ricardo e Rafaela.*

*À Antonella.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as oportunidades.

A todos que vieram antes de mim: meus pais, avós, bisavós, trisavós, tataravós. À minha ancestralidade. Eu sigo adiante por mim e por vocês. Este título de doutora é por mim, mas também por todos aqueles que não puderam estudar e aos que puderam, porém pouco. Vocês abriram portas. Honro cada um de vocês, cada história. Sou forte porque os levo dentro de mim.

À minha família. Obrigada, pai e mãe, por tudo o que me ensinaram. Vocês não puderam estudar como gostariam, mas são duas das pessoas mais inteligentes, sábias e incríveis que conheço. Obrigada por todo o apoio e por todos os valores que me ensinaram.

Aos meus queridos irmãos, Ricardo e Rafaela. Obrigada por serem quem são. Obrigada por sempre me ajudarem e me apoiarem.

À Pantera, que trouxe leveza e amor à minha vida; ao Val e a Pérola, que moram no meu coração.

À minha orientadora, Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo, por todos os ensinamentos durante este percurso.

Ao meu tutor da Università Roma Tre, Prof. Dr. Gian Luigi de Rosa, expresso minha profunda gratidão por ter me recebido em Roma. Essa experiência foi a realização de um grande sonho.

À banca, por todas as contribuições. Obrigada, Profa. Dra. Carina Maria Melchior Niederauer, Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, Profa. Dra. Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno e Profa. Dra. Maria Alzira Leite.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e à Capes, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa.

Aos colegas, amigos, alunos e a todas as demais pessoas que cruzaram o meu caminho, incentivaram-me e torceram por mim.

À Nara, uma das amizades que sempre levarei no coração.

À Aline, por sua escuta sensível. O percurso é mais lindo e florido quando temos com quem dialogar e trocar ideias.

Agradeço por cada passo, conquista, recomeço, aprendizado, conhecimento. Obrigada, Deus. Obrigada, Universo.

*Sou o sonho dos meus ancestrais.*

*Toda vida é um país estrangeiro.*

**Jack Kerouac.**

## RESUMO

Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade de Caxias do Sul (UCS), à linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Volta-se para o estudo das preposições ‘para’ e ‘por’ sob o viés semântico-argumentativo, considerando o contexto discursivo de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que é uma das minhas áreas de atuação e é o motivador da origem desta pesquisa. Pensar o ensino e a aprendizagem de língua é desafiador, talvez mais ainda quando se pensa o ensino para falantes não nativos que precisam aprender português por estarem em uma situação emergencial. Nesse ensino, muitas vezes, focamos muito em certas categorias linguísticas e esquecemos de outras, que também contribuem para a constituição do sentido, como as preposições. Dentre as dificuldades apresentadas pelos estudantes na aprendizagem de PLAc, uma delas diz respeito à compreensão do sentido das preposições nos discursos. De modo geral, no ensino, são tratadas apenas como nomenclatura e classificação morfológica, exigindo do aprendiz, na maioria das vezes, somente memorização, e não a compreensão do sentido que elas produzem no discurso. A tese que defendo é de que as preposições possuem uma *argumentação interna* (AI) associada ao enunciado/discurso, sendo que este estudo teórico é um primeiro passo fundamental para pensar – em estudos futuros – como professores podem trabalhar com essas e as outras preposições da língua portuguesa a partir de uma perspectiva semântico-argumentativa, contribuindo para que os estudantes compreendam o sentido e o uso desse importante mecanismo discursivo. Com a finalidade de pensar ensino e constituição semântica do discurso, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: *como a descrição e a explicação de significações das preposições ‘para’ e ‘por’, sob o viés da Semântica Argumentativa, de Marion Carel e Oswald Ducrot, pode oferecer subsídios para compreender o uso e o sentido das preposições, a fim de que estudantes de português – em especial de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) – melhorem sua interação em língua portuguesa?* Para responder a essa questão norteadora, tem-se como objetivo geral: *descrever e explicar a descrição das significações das preposições ‘para’ e ‘por’, a partir do viés teórico da Semântica Argumentativa, de Marion Carel e Oswald Ducrot, a fim de analisar como isso pode contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem estudantes de língua portuguesa, especialmente de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), na compreensão dos sentidos dessas preposições no discurso, visando a aprimorar sua interação em língua portuguesa.* Trata-se de um estudo teórico, uma vez que se propõe à descrição e à explicação de significações das preposições ‘para’ e ‘por’, utilizando, apenas a título de exemplo, enunciados proferidos por estudantes meus de PLAc. Com base nesta pesquisa, foi possível verificar que as preposições possuem uma *argumentação interna* (AI) associada ao discurso.

**Palavras-chave:** Preposições. Português como Língua de Acolhimento. Semântica Argumentativa. Ensino de língua. Educação e Linguagem.

## RIASSUNTO

Questa tesi è legata al Programma di Dottorato in Educazione (PPGEdu) dell'Università di Caxias do Sul (UCS), nella linea di ricerca "Processi Educativi, Linguaggio, Tecnologia e Inclusione". Si concentra sullo studio delle preposizioni 'para' e 'por' da una prospettiva semantico-argomentativa, considerando il contesto discorsivo del Portoghese come Lingua di Accoglienza (PLAc), che rappresenta una delle mie aree di attività e è il motivo ispiratore di questa ricerca. Riflettere sull'insegnamento e sull'apprendimento di una lingua è una sfida, soprattutto quando si pensa all'insegnamento rivolto a parlanti non nativi che devono imparare il portoghese in una situazione di emergenza. In tale insegnamento, spesso ci concentriamo su determinate categorie linguistiche trascurandone altre, che pure contribuiscono alla costituzione del significato, come le preposizioni. Tra le difficoltà affrontate dagli studenti nell'apprendimento del PLAc, una riguarda la comprensione del significato delle preposizioni nei discorsi. In generale, nell'insegnamento, esse vengono trattate solo come nomenclatura e classificazione morfologica, richiedendo agli studenti, per lo più, mera memorizzazione, senza comprendere il significato che producono nel discorso. La tesi che sostengo è che le preposizioni possiedono un'argomentazione interna (AI) associata all'enunciato/discorso. Questo studio teorico rappresenta un primo passo fondamentale per riflettere – in studi futuri – su come gli insegnanti possano lavorare con queste e altre preposizioni della lingua portoghese da una prospettiva semantico-argomentativa, contribuendo affinché gli studenti comprendano il significato e l'uso di questo importante meccanismo discorsivo. Per riflettere sull'insegnamento e sulla costituzione semantica del discorso, questo studio si basa sul seguente problema di ricerca: come la descrizione e la spiegazione dei significati delle preposizioni 'para' e 'por', secondo la prospettiva della Semantica Argomentativa di Marion Carel e Oswald Ducrot, possono offrire supporto per comprendere l'uso e il significato delle preposizioni, affinché gli studenti di portoghese – specialmente del Portoghese come Lingua di Accoglienza (PLAc) – migliorino la loro interazione in lingua portoghese? Per rispondere a questa domanda guida, l'obiettivo generale è: descrivere e spiegare i significati delle preposizioni 'para' e 'por', utilizzando la prospettiva teorica della Semantica Argomentativa di Marion Carel e Oswald Ducrot, al fine di analizzare come questo possa contribuire all'elaborazione di strategie pedagogiche che aiutino gli studenti di lingua portoghese, in particolare del PLAc, nella comprensione del significato di queste preposizioni nel discorso, migliorando così la loro interazione in lingua portoghese. Si tratta di uno studio teorico, poiché si propone di descrivere e spiegare i significati delle preposizioni 'para' e 'por', utilizzando, solo a titolo esemplificativo, enunciati pronunciati dai miei studenti di PLAc. Sulla base di questa ricerca, è stato possibile verificare che le preposizioni possiedono un'argomentazione interna (AI) associata al discorso.

**Parole chiave:** Preposizioni. Portoghese come Lingua di Accoglienza. Semantica Argomentativa. Insegnamento della lingua. Educazione e Linguaggio.

## ABSTRACT

This thesis is linked to the Graduate Program in Education (PPGEdu) at the University of Caxias do Sul (UCS), in the research line "Educational Processes, Language, Technology, and Inclusion". It focuses on the study of the prepositions 'para' and 'por' from a semantic-argumentative perspective, considering the discursive context of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc), which is one of my areas of expertise and it is the inspiration for this research. Reflecting on language teaching and learning is challenging, even more so when thinking about teaching for non-native speakers who need to learn Portuguese due to being in an emergency situation. In this teaching context, we often focus heavily on certain linguistic categories while neglecting others that also contribute to the construction of meaning, such as prepositions. Among the difficulties faced by students in learning PLAc, one relates to understanding the meaning of prepositions in discourse. Generally, in teaching, prepositions are treated solely as nomenclature and morphological classification, requiring learners, most of the time, to memorize rather than understand the meaning they produce in discourse. The thesis I defend is that prepositions have an internal argumentation (IA) associated with the utterance/discourse. This theoretical study represents a fundamental first step toward considering – in future studies – how teachers can work with these and other prepositions in Portuguese from a semantic-argumentative perspective, helping students to understand the meaning and use of this important discursive mechanism. To reflect on teaching and semantic constitution of discourse, this study is based on the following research problem: how can the description and explanation of the meanings of the prepositions 'para' and 'por', from the perspective of Argumentative Semantics by Marion Carel and Oswald Ducrot, offer support to understand the use and meaning of prepositions, so that Portuguese learners – especially of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) – improve their interaction in Portuguese? To answer this guiding question, the general objective is: to describe and explain the meanings of the prepositions 'para' and 'por', using the theoretical perspective of Argumentative Semantics by Marion Carel and Oswald Ducrot, to analyze how this can contribute to the development of pedagogical strategies that assist Portuguese learners, especially PLAc students, in understanding the meanings of these prepositions in discourse, aiming to improve their interaction in Portuguese. This is a theoretical study, as it aims to describe and explain the meanings of the prepositions 'para' and 'por', using, merely as examples, utterances spoken by my PLAc students. Based on this research, it was possible to verify that prepositions have internal argumentation (IA) associated with discourse.

**Keywords:** Prepositions. Portuguese as a Welcoming Language. Argumentative Semantics. Language Teaching. Education and Language.

## RÉSUMÉ

Cette thèse est liée au Programme de Post-Graduation en Éducation (PPGEdu) de l'Université de Caxias do Sul (UCS), dans la ligne de recherche "Processus Éducatifs, Langage, Technologie et Inclusion". Elle se concentre sur l'étude des prépositions 'para' et 'por' dans une perspective sémantico-argumentative, en considérant le contexte discursif du Portugais comme Langue d'Accueil (PLAc), qui constitue l'une de mes domaines d'expertise et la source d'inspiration de cette recherche. Réfléchir à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue est un défi, encore plus lorsque l'on pense à l'enseignement pour des locuteurs non natifs qui doivent apprendre le portugais en raison d'une situation d'urgence. Dans ce contexte éducatif, nous nous concentrons souvent sur certaines catégories linguistiques en oubliant d'autres, qui contribuent pourtant aussi à la constitution du sens, comme les prépositions. Parmi les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage du PLAc, l'une d'elles concerne la compréhension du sens des prépositions dans les discours. En général, dans l'enseignement, elles sont traitées uniquement comme une nomenclature et une classification morphologique, exigeant de l'apprenant, la plupart du temps, une mémorisation et non une compréhension du sens qu'elles produisent dans le discours. La thèse que je défends est que les prépositions possèdent une argumentation interne (AI) associée à l'énoncé/discours. Cette étude théorique constitue une première étape fondamentale pour envisager – dans des études futures – comment les enseignants peuvent travailler avec ces prépositions et d'autres en portugais sous une perspective sémantico-argumentative, afin d'aider les étudiants à comprendre le sens et l'utilisation de ce mécanisme discursif essentiel. Pour réfléchir à l'enseignement et à la constitution sémantique du discours, cette étude part de la question de recherche suivante : comment la description et l'explication des significations des prépositions 'para' et 'por', selon la perspective de la Sémantique Argumentative de Marion Carel et Oswald Ducrot, peuvent-elles offrir un soutien pour comprendre l'utilisation et le sens des prépositions, afin que les étudiants de portugais – en particulier de Portugais comme Langue d'Accueil (PLAc) – améliorent leur interaction en portugais ? Pour répondre à cette question directrice, l'objectif général est : décrire et expliquer les significations des prépositions 'para' et 'por', en utilisant la perspective théorique de la Sémantique Argumentative de Marion Carel et Oswald Ducrot, afin d'analyser comment cela peut contribuer à l'élaboration de stratégies pédagogiques qui aident les apprenants de portugais, notamment du PLAc, à comprendre les sens de ces prépositions dans le discours, afin d'améliorer leur interaction en portugais. Il s'agit d'une étude théorique, puisqu'elle propose de décrire et d'expliquer les significations des prépositions 'para' et 'por', en utilisant, à titre d'exemple seulement, des énoncés formulés par mes étudiants du PLAc. Sur la base de cette recherche, il a été possible de vérifier que les prépositions possèdent une argumentation interne (AI) associée au discours.

**Mots-clés:** Prépositions. Portugais comme Langue d'Accueil. Sémantique Argumentative. Enseignement de la langue. Éducation et Langage.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado de 2011 a 2022 .....	41
Figura 2 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, no Brasil, em 2023 .....	42
Figura 3 – Número de registro de migrantes, segundo principais municípios brasileiros (janeiro de 2024) .....	43
Figura 4 – Registro migratório por unidade federativa .....	44
Figura 5 – Migrantes no Rio Grande do Sul (RS) .....	46
Figura 6 – Principais dificuldades enfrentadas pela população migrante .....	57
Figura 7 – Traço semântico das preposições, segundo Bechara (2020) .....	80

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 EDUCAÇÃO, ENSINO, LÍNGUA E PROCESSOS MIGRATÓRIOS: FUNDAMENTOS.....</b>	<b>21</b>
2.1 O QUE É <i>EDUCAÇÃO</i> ? .....	21
2.2 APRENDIZAGEM E ENSINO: SABER COMO SE APRENDE PARA SABER COMO SE ENSINA.....	26
2.3 LÍNGUA, LINGUAGEM, SER HUMANO E CIDADANIA .....	31
<b>2.3.1 O fenômeno de migração no Brasil no século XXI: língua, cidadania e inclusão ..</b>	<b>36</b>
<b>2.3.2 Ensino de língua: <i>língua de acolhimento</i> e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc).....</b>	<b>51</b>
<b>3 PREPOSIÇÕES E SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA (SA) .....</b>	<b>61</b>
3.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA: SAUSSURE E PLATÃO .....	61
3.2 ENSINO DE LÍNGUA E ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA .....	67
3.3 CONCEITOS DE BASE DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA (SA) .....	69
3.4 TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS (TBS) .....	72
<b>3.4.1 <i>Argumentação interna</i> (AI).....</b>	<b>76</b>
<b>3.4.2 Preposições sob o viés gramatical.....</b>	<b>77</b>
<b>3.4.3 Preposições e <i>argumentação interna</i> (AI) .....</b>	<b>84</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tudo o que tem a ver com língua sempre me fascinou. Foi isso que me influenciou a amar ler. Quando criança, gostava de brincar de professora e dava aula para duas calopsitas, Madona e Bebê. Talvez desde esse momento tenha se internalizado em mim a vontade de ensinar. O amor pela língua iniciou com a leitura de livros, principalmente da escritora Agatha Christie, que deixava pistas dos casos a serem solucionados na própria escrita; isso despertou-me o amor pela leitura e pelas construções linguísticas que podemos fazer. Depois, começou a surgir o amor por diferentes culturas e idiomas. Passei a estudar inglês e espanhol, depois italiano, agora francês. Acredito que faz parte do ser professora estar sempre querendo aprender.

Esse amor pelo *diferente*, pelas línguas e pelo estudo, é, também, em honra à minha ancestralidade. Sou filha do seu Maxemino e da dona Loreci, duas pessoas que estudaram até a quarta série, pois, naquela época, o trabalho vinha primeiro. Minha mãe voltou a estudar e finalizou o Ensino Fundamental quando eu já tinha em torno de 8 anos. Eles sempre me incentivaram a estudar, sempre; e, graças a eles, eu comecei a estudar línguas estrangeiras ainda nova, o que me guiou pelo caminho da docência. Sou, também, neta, da dona Albina, senhora analfabeta que, em nossas conversas, sempre menciona que gostaria muito de ter estudado, mas não o pôde; precisava trabalhar; já meu falecido avô materno, seu Domingos, e meus avós paternos, seu Paulo e dona Elsa, não puderam terminar os estudos, porém, eram alfabetizados.

Meus bisavós nasceram no Brasil. Não sei se puderam estudar, no entanto, considerando a época, talvez não. Já meus trisavós vieram da Itália e da Alemanha. Sei apenas que uma trisavó (paterna) era analfabeta porque não assinou a certidão de casamento, enquanto o marido, meu trisavô, assinou-a, todavia, o fato de tê-la assinado não necessariamente significa que sabia ler e escrever. Sei também que meus bisavós maternos (pais da minha avó Albina) casaram-se apesar de não falarem o mesmo idioma: minha bisavó falava alemão, enquanto meu bisavô falava italiano. Segundo relatos de minha avó, dona Albina, sua mãe lhe contava que, no começo, a interação entre esposa e marido era difícil porque não se entendiam, não falavam o mesmo idioma. Melhorou com o tempo, após minha bisavó ter aprendido um pouco de italiano. **Histórias se cruzam.** Nem todos puderam estudar, nem todos foram alfabetizados. Há imigrantes na minha família, e, hoje, trabalho com ensino de língua para migrantes. **Ajudem os a se expressarem e a interagirem em português.** Que libertador é poder se expressar, compreender e ser compreendido em outro idioma!

Quanto à minha formação, não a iniciei no curso de Letras. Em 2014, após concluir o Ensino Médio, optei por estudar Engenharia Ambiental, devido ao meu amor pelo meio ambiente. Cursei um semestre completo desse curso, no entanto, percebi que não era o que eu realmente queria. Então, no semestre seguinte, decidi cursar Letras-Português **apenas** porque gostava de ler e de aprender idiomas. Mal sabia eu o mundo mágico que me esperava: apaixonei-me pela linguística, tanto que, até hoje, é meu foco de estudo. Até o último semestre, não sabia se queria atuar como professora, apesar de amar estar cursando Letras. Foi só em 2017 que descobri o que me movia: auxiliar as pessoas a se expressarem por meio da língua, descoberta essa que ocorreu quando realizei o estágio IV, também em 2017, que foi minha primeira experiência ensinando português para estrangeiros, o que me fascinou (e ainda fascina) e é minha área de atuação até hoje. Além de minha atuação como revisora: ao revisar textos, ajudo as pessoas a se expressarem melhor em sua língua nativa.

Voltando ao ensino de português para estrangeiros, desde 2017 atuo nessa área, a qual iniciei como voluntária. Foi desafiador – e ainda o é, mas é um desafio que me faz aprender cada vez mais e buscar mais conhecimento. Até então, não havia estudado sobre essa área de ensino – não é foco da graduação que eu cursei. Com isso, passei a ler artigos, fazer cursos, aprender com a prática. Percebi, ao trabalhar com ensino de português para estrangeiros, que o óbvio não existe; a língua, para um nativo, é “automática”, então nem sempre refletimos sobre certas construções, palavras, expressões; para o *outro* não o é: ele é o estrangeiro, o *outro*; é um olhar de fora; para ele, tudo (ou quase tudo) é *novo/diferente*, pensando já numa relação com o Estrangeiro, de Platão (1987)<sup>1</sup>. É desafiador, porque passei a refletir sobre o “automático” da língua, sobre usos da língua que vão para além do que a gramática normativa<sup>2</sup> impõe, para coisas da língua que nós nativos não refletimos. Recordo-me quando um aluno me perguntou “Por que aqui no Sul as pessoas dizem ‘pior’ o tempo todo, mesmo quando a situação não é ruim?”. Ele referia-se ao uso de “pior” com sentido de “verdade”, “é mesmo”, muito usado por nós brasileiros.

Quando ensinamos português e nos desafiamos com perguntas curiosas e instigadoras do estrangeiro<sup>3</sup> – aqui me refiro a qualquer pessoa não nativa de português – podemos aprender muito não apenas sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira, mas sobre a língua e a cultura

---

<sup>1</sup> Aqui faço referência à obra *Sofista*, de Platão (1987). Nessa obra, dialogam os personagens Teeteto, Estrangeiro ou Hóspede de Eléia, Sócrates e Teodoro sobre o que é ser sofista. Para o Estrangeiro, tudo é novo e visto com outro olhar. Além disso, cito-a aqui, pois a Semântica Argumentativa (SA) tem como base a noção de *alteridade*.

<sup>2</sup> Ao utilizar o termo *gramática*, neste estudo, **refiro-me sempre à gramática normativa**.

<sup>3</sup> Quando uso o termo “estrangeiro”, nesta tese, é referente a qualquer pessoa não nativa da língua portuguesa. Por mais que o recorte seja com migrantes e refugiados, em alguns casos, falo de forma abrangente, porque qualquer falante não nativo poderá apresentar dificuldades no processo de aprendizagem de outra língua.

dos estudantes. É preciso não ter vergonha de dizer “olha, nunca pensei sobre isso”; é perceber que, embora o português seja nossa língua materna, estamos sempre aprendendo. E é justamente isso que me move: o desafio, o novo, o conhecimento, o aprender, as diferenças, as superações. Meus alunos sempre me fazem refletir sobre o que é “automático” por eu ser usuária nativa do português.

O começo dessa paixão só aumentou quando, em 2021, após já ter defendido o mestrado, comecei a trabalhar para uma escola de São Paulo ensinando português como segunda língua para latinos; e, em junho do referido ano, passei a ensinar Português como Língua de Acolhimento (PLAc)<sup>4</sup> para migrantes de países como: Senegal, Haiti, Líbano, Sudão, Togo, Marrocos, Bangladesh, Cuba, Venezuela, República Dominicana, Paquistão, Turquia entre tantos outros. Quanto mais diversidade cultural e linguística presente na sala, mais desafiador é o ensino – além do choque cultural que se faz presente –, mas, ao mesmo tempo, as discussões são sempre muito ricas e o aprendizado também.

É dessas vivências, únicas e plurais, que surgiu esta pesquisa: o estudo das preposições ‘para’ e ‘por’ sob o viés semântico-argumentativo, considerando o contexto discursivo<sup>5</sup> de PLAc. Na minha prática como professora, percebi a dificuldade dos aprendizes em compreenderem o sentido das preposições. São frequentes perguntas como: “viajar *pela* ou *para*”? Depende do sentido que se quer, pois pode-se dizer “viajar *para* a França” ou “viajar *pela* França”; “vou *para* a praça” ou “vou *pela* praça”; “escrevi uma mensagem *para* você” ou “escrevi uma mensagem *por* você”<sup>6</sup>? Depende. Há uma diferença de sentido se se usa ‘para’ ou ‘por’. Por apresentarem dificuldades em compreendê-las, apresentam, também, em usá-las, o que pode comprometer a interação, dado que o uso da preposição altera o sentido do que se quer dizer.

Em uma aula, um aluno estava contando sobre os problemas que o governo causava para o seu país, o que o levou a migrar para o Brasil, quando disse: “são problemas causados **para** o governo”; a construção que ele buscava era: “são problemas causados **pelo** governo”. Gramaticalmente, ambos os enunciados<sup>7</sup> estão corretos e têm sentido, no entanto, o sentido que ele buscava era o do segundo exemplo, com o uso de ‘por’, não de ‘para’<sup>8</sup>. Ou seja, ele queria

<sup>4</sup> O PLAc tem como público-alvo migrantes e refugiados. Esclareço mais sobre esse campo de ensino no subcapítulo 2.4.2.

<sup>5</sup> *Discurso* é entendido, nesta pesquisa, como uma entidade linguística concreta e complexa de sentido (Ducrot, 1990). Esse conceito será aprofundado no subcapítulo 3.3.

<sup>6</sup> No subcapítulo 3.4.3, analiso esses exemplos.

<sup>7</sup> Por *enunciado* entendo a atualização particular da frase em um espaço e tempo (Ducrot, 1990). Abordarei mais sobre esse conceito no capítulo 3.

<sup>8</sup> Retomo esse exemplo no subcapítulo 3.4.3.

dizer A, mas disse B. Pensar o sentido e uso das preposições envolve compreender o uso da língua e melhorar a interação.

Vale dizer que não são apenas os estudantes estrangeiros<sup>9</sup> que têm dificuldade em compreendê-las. Nós, falantes nativos, também temos. É comum ouvir “apaixonada *nesse* lugar” e não “apaixonada *por esse* lugar”; ou, por conta do trabalho remoto, muitos dizem “trabalho *em casa*” e não “trabalho *de casa*”.

De modo geral, no ensino, as preposições são tratadas como nomenclatura, exigindo do aprendiz somente memorização, não compreensão do sentido que elas produzem no discurso; são consideradas, morfológicamente, invariáveis<sup>10</sup> e nem sempre recebem a devida atenção no ensino. Quanto ao ensino para um falante não nativo, é preciso considerar que tudo é novo e diferente; ele precisa compreender os diferentes usos e sentidos das preposições para ter uma melhor compreensão da língua como um todo, assim como para conseguir interagir de forma eficaz.

Dito isso, nesta pesquisa, assumo um viés semântico-argumentativo: parto do pressuposto de Oswald Ducrot (1990), de que a argumentação está na língua, isto é, a própria língua dá a orientação para a compreensão do discurso. Em sendo as preposições parte da língua, também são essenciais para a compreensão do sentido do discurso. Com isso, o problema de pesquisa que norteia esta tese é: *como a descrição e a explicação de significações das preposições ‘para’ e ‘por’, sob o viés da Semântica Argumentativa, de Marion Carel e Oswald Ducrot, pode oferecer subsídios para compreender o uso e o sentido das preposições, a fim de que estudantes de português – em especial de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) – melhorem sua interação em língua portuguesa?*

Para responder a essa questão norteadora, tem-se como objetivo geral: *descrever e explicar a descrição das significações das preposições ‘para’ e ‘por’, a partir do viés teórico da Semântica Argumentativa, de Marion Carel e Oswald Ducrot, a fim de analisar como isso pode contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem estudantes de língua portuguesa, especialmente de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), na*

---

<sup>9</sup> Por mais que esta tese tenha como recorte discursivo o ensino de PLAc, uso “estudantes estrangeiros”, porque, a partir da minha prática, percebo que muitos estudantes de português como língua estrangeira apresentam dificuldade no que concerne à preposição. Ou seja, não é apenas um público específico que tem dificuldade em compreender o sentido e uso das preposições.

<sup>10</sup> No capítulo 3.4.2 desta tese, trago definições de preposições segundo gramáticas normativas e descritivas, como: *Gramática escolar da língua portuguesa*, de Bechara (2010), *Gramática descritiva do português brasileiro*, de Perini (2016), *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2014), *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2017).

*compreensão dos sentidos dessas preposições no discurso, visando a aprimorar sua interação em língua portuguesa.*

Para a execução desta pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) inter-relacionar conceitos relacionados à educação, como: *conhecimento, aprendizagem, ensino e ensino de língua*;
- b) contextualizar o ensino de língua, em especial o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc);
- c) explicitar os conceitos da Semântica Argumentativa, sobretudo os que podem auxiliar a descrever a significação das preposições;
- d) explicitar definições de preposição”; e
- e) descrever e explicar significações das preposições ‘para’ e ‘por’ pela Semântica Argumentativa (SA).

A tese que aqui defendo é de que as preposições possuem uma AI associada ao enunciado/discurso. Compreender essa AI é fundamental para que professores trabalhem com elas a partir de uma perspectiva semântica, contribuindo para que os estudantes compreendam seu sentido e uso. Cabe esclarecer que este estudo é um primeiro passo necessário para que, no futuro, possam ser pensadas em atividades para os estudantes, à luz desta investigação.

O contexto discursivo deste estudo é o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) por ter sido o ponto de partida da pesquisa, área na qual atuo e que tem como público migrantes<sup>11</sup> e refugiados que estão no Brasil e que precisam aprender de modo emergencial o português. Cabe, ainda, mencionar que essa dificuldade é apresentada por estudantes de Português como Língua Estrangeira (PLE)<sup>12</sup> no geral, bem como por falantes nativos<sup>13</sup> também, no entanto, por a ideia da pesquisa ter surgido a partir da minha experiência com ensino de PLAc, tornou-se o contexto discursivo da pesquisa.

É justamente pensando nisso tudo – principalmente na minha prática docente – que surge esta pesquisa, a qual tem caráter teórico, dado que busca descrever e explicar a *argumentação interna* (AI) das preposições ‘para’ e ‘por’, a partir de exemplos de falas de alunos meus de PLAc. Uso falas proferidas pelos meus alunos apenas a título de exemplo nesta

---

<sup>11</sup> Embora todo migrante seja estrangeiro, uso *migrantes* aqui, porque eles precisam aprender português de maneira emergencial e por estarem vivendo na sociedade local.

<sup>12</sup> Enquanto o PLAc é voltado para migrantes e refugiados, sendo uma subárea do português como língua estrangeira (PLE), este é voltado para estrangeiros que aprendem português para fins específicos, como turismo, trabalho.

<sup>13</sup> Desde 2017, atuo como revisora de textos acadêmicos e tenho observado o uso inadequado de preposições até mesmo entre falantes nativos.

pesquisa. Quanto ao delineamento, é qualitativo, pois, estudo as preposições a partir do discurso para descrever e explicar como ocorre a significação delas.

Esta pesquisa faz parte da linha de pesquisa *Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Esta tese se relaciona com essa linha de pesquisa, dado que parte de dificuldades apresentadas por alunos de PLAc, com a intenção de melhor compreender como ocorre o sentido das preposições e, num estudo futuro, propor a transposição didática<sup>14</sup> para se pensar o ensino. Sem esta parte teórica, isso não seria possível. Ademais, é uma pesquisa que parte de fenômenos presentes nos processos educativos, e visa a pensar aspectos relacionados à língua, interação e transformação das práticas de ensino de preposições, dialogando com a linha de pesquisa do Programa.

No que concerne à relevância científica, há poucos estudos voltados para as preposições. Dentre as teses encontradas, cito algumas: *Gramaticalização e semanticização das preposições 'a' e 'para' no português brasileiro (séculos XIX e XX)*, de Kewitz (2007)<sup>15</sup>; *Epistemologia cognitiva para o uso de preposições: o caso da preposição de*, de Santos (2007)<sup>16</sup>; *a Variação e gramaticalização no uso de preposições em contextos de verbos de movimento no português brasileiro*, de Wiedemer (2013)<sup>17</sup>; *a (Re)análise do infinitivo e da preposição “de” em português brasileiro*, de Machado (2019)<sup>18</sup>. Essas pesquisas abordam sobre as preposições num viés gramatical, não diretamente sobre a constituição do sentido e tampouco voltado ao PLAc.

Já ao buscar estudos concernentes ao PLAc, não encontrei pesquisas que focassem no ensino de preposições ou no sentido delas no discurso. Dentre os estudos mais recentes, destaco: *Convergências e especificidades na relação entre o ensino de Português Língua de*

<sup>14</sup> A partir de Chevallard (2000). CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2000.

<sup>15</sup> KEWITZ, Verena. **Gramaticalização e semanticização das preposições 'a' e 'para' no português brasileiro (séculos XIX e XX)**. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01122009-101905/pt-br.php>. Acesso em: 16 abr. 2021.

<sup>16</sup> SANTOS, Pedro Perini Frizzera da Mota. **Epistemologia cognitiva para o uso de preposições: o caso da preposição de**. 2007. 181 f. Tese (Doutorado) – Curso de Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-73WQXZ/1/tese1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

<sup>17</sup> WIEDEMER, Marcos Luiz. **Variação e gramaticalização no uso de preposições em contextos de verbos de movimento no português brasileiro**. 2013. 248 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-73WQXZ>. Acesso em: 15 abr. 2021.

<sup>18</sup> MACHADO, Daniel de Brito. **(Re)análise do infinitivo e da preposição “de” em português brasileiro**. 2019. 151 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37498>. Acesso em: 14 abr. 2021.

*Acolhimento e línguas para fins específicos*, de Carolina Moya Fiorelli (2022)<sup>19</sup>; *Percursos migratórios de apátridas no Brasil: o papel do desenvolvimento linguístico na obtenção da nacionalidade brasileira*, de Eric Júnior Costa (2022)<sup>20</sup>; *A migração de venezuelanos para o Brasil: representações sociais e imaginários (sócio)discursivos em textos jornalísticos e narrativas de vida*, de Maíra Sant`ana (2022)<sup>21</sup>; *Processos e percursos da área de Português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil*, de Ana Paula López (2022)<sup>22</sup>. O foco dessas pesquisas não é, necessariamente, aspectos linguísticos e de sentido. Isso demonstra a relevância desta pesquisa, que aborda a constituição dos sentidos das preposições no ensino de PLAc.

Quanto à relevância social, como dito, as preposições são mais complexas do que parecem e são primordiais para a constituição do sentido dos discursos orais ou escritos, entretanto, nem sempre ganham a devida importância. Usar uma preposição inadequada pode comprometer o sentido daquilo que é dito. Compreender o sentido e usos das preposições auxilia a aprimorar a interação em língua portuguesa, mas, também, auxilia os aprendizes a terem mais autonomia e criticidade justamente porque envolve melhorar habilidades de compreensão e interação.

Além disso, compreender a língua, nesse caso, a língua portuguesa, é essencial para exercer a cidadania, já que esta medeia as interações (conseguir emprego, fazer compras, interagir e integrar-se socialmente etc.) e é pela língua que temos acesso a outros conhecimentos, além de que língua e cultura inter-relacionam-se.

Feita esta introdução, esclareço acerca da organização desta tese. No capítulo dois, discuto conceitos essenciais da educação, como: *conhecimento, ensino, aprendizagem, língua*. Além disso, discorro sobre os processos migratórios no Brasil e o surgimento do Português

---

<sup>19</sup> FIORELLI, Carolina Moya. **Convergências e especificidades na relação entre o ensino de português língua de acolhimento e línguas para fins específicos**. 2022. 200 f. Tese (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2022. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica\\_lingua\\_portuguesa/5913.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/5913.pdf). Acesso em: 26 jul. 2024.

<sup>20</sup> COSTA, Eric Júnior. *Percursos migratórios de apátridas no Brasil: o papel do desenvolvimento linguístico na obtenção da nacionalidade brasileira*. 2022. 266 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: [https://sig-arquivos.cefetmg.br/arquivos/2022051013aef743012454fa1e01e8fdb/COSTA\\_Eric\\_TESE\\_Final.pdf](https://sig-arquivos.cefetmg.br/arquivos/2022051013aef743012454fa1e01e8fdb/COSTA_Eric_TESE_Final.pdf). Acesso em: 26 jul. 2024.

<sup>21</sup> SANT'ANA, Maíra Ferreira. **A migração de venezuelanos para o Brasil: representações sociais e imaginários (sócio)discursivos em narrativas de vida e textos jornalísticos**. 2022. 364 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44920>. Acesso em: 26 jul. 2024.

<sup>222</sup> LOPEZ, Ana Paula de Araújo. *Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil*. 2022. 288 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/44521/3/Tese\\_Ana%20Paula%20de%20Araujo%20Lopez\\_vers%c3%a3o%20final%20agosto\\_corrigida.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/44521/3/Tese_Ana%20Paula%20de%20Araujo%20Lopez_vers%c3%a3o%20final%20agosto_corrigida.pdf). Acesso em: 26 jul. 2024.

como Língua de Acolhimento (PLAc). No terceiro, inicio apresentando as bases epistemológicas da Semântica Argumentativa (SA) para melhor compreendê-la, para, depois, destacar os principais conceitos da Teoria para este estudo, como: *língua, enunciado, frase, discurso, texto, significação, sentido, bloco semântico, argumentação interna* (AI). Após, apresento diferentes definições de *preposição*, bem como o uso de ‘para’ e ‘por’ pelo viés da gramática normativa, para, depois, descrever e explicar essas preposições pelo viés da Semântica Argumentativa (SA). Por fim, no quarto capítulo, apresento as considerações finais; e, após, as referências que embasam esta pesquisa.

## 2 EDUCAÇÃO, ENSINO, LÍNGUA E PROCESSOS MIGRATÓRIOS: FUNDAMENTOS

Neste capítulo, apresento a definição de conceitos que norteiam este estudo no que concerne às bases epistemológicas e teórico-metodológicas do campo da Educação, tais como: *educação, ensino, aprendizagem e ensino de língua*. Ao longo das explicações aqui dadas, procuro inter-relacionar esses conceitos, mostrando como eles fazem parte de um todo quando se pensa em ensino e em aprendizagem. Em seguida, disserto acerca dos processos migratórios no Brasil e, depois, da *língua de acolhimento*, em especial do *Português como Língua de Acolhimento (PLAc)*, contexto discursivo que motivou este estudo. Começo abordando o conceito de *educação*.

### 2.1 O QUE É EDUCAÇÃO?

É comum repetirmos certas palavras que carregam consigo todo um significado, contudo, muitas vezes, não sabemos como defini-las, apesar de usá-las. É o caso de palavras como *educação, aprendizagem*, entre tantas outras. Com isso, torna-se importante definir esses conceitos, pois, a concepção desses termos embasa o fazer pedagógico em sala de aula. Mas, antes, trago um panorama geral das perspectivas educacionais existentes, as quais vão se refletir no ensino e na aprendizagem.

Em seu artigo, Gadotti (2000, p. 3), ao pensar os processos de globalização, a era da informação, questiona: “Qual o papel da educação neste novo contexto político? Qual é o papel da educação na era da informação? Que perspectivas podemos apontar para a educação nesse início do Terceiro Milênio? Para onde vamos?”. A sociedade está em constante transformação, assim como a educação. Porém, apesar das modificações pela qual passa, esta ainda tem enraizada concepções antigas de educação.

Uma delas é a tradicional, que surge na Idade Antiga<sup>23</sup> e tinha como público apenas uma minoria, isto é, pessoas de poder. Seu declínio começa no movimento renascentista<sup>24</sup>,

---

<sup>23</sup> Período que inicia com a invenção da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente (Rede Omnia, c2023). REDE OMNIA. Idade Antiga. c2023. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-antiga>. Acesso em: 23 abr. 2024.

<sup>24</sup> “O Renascimento foi um movimento cultural, artístico, econômico e político que aconteceu entre os séculos XIV e XVII. Esse período marcante na história teve início na Itália e em pouco tempo se espalhou para mais países da Europa. O movimento renascentista propôs diversas mudanças e transformações na sociedade durante o período em que ficou vigente. O foco das discussões e questionamentos saíram do teocentrismo e migraram para o antropocentrismo” (Guimaraes; Equipe Aela, 2022). GUIMARAES, Felipe; EQUIPE AELA. Renascimento: o ser humano no foco das artes. Aela, 14 abr. 2022. Disponível em: <https://aelaschool.com/pt/arte/renascentismo->

quando surge a *educação nova*. Muitas conquistas relacionadas à ciência da educação e às metodologias advêm dessas concepções, em que o “aprender fazendo” é o foco. Segundo Gadotti (2000, p. 4): “A educação tradicional e a nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual”, o que garante a ambas as concepções um lugar no futuro, tanto que até hoje se fazem presentes. E, apesar de haver diferenças no que concerne à educação de norte a sul, entre países periféricos e hegemônicos, o autor alega que “há idéias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra” (Gadotti, 2000, p. 4).

Uma outra concepção de educação é a *internalizada*. A responsabilidade dessa educação seria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em que se busca uma uniformidade nos sistemas de ensino, tendo começado com os países mais desenvolvidos. Conforme Gadotti (2000, p. 5): “Pode-se dizer que hoje todos os sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida”.

No que diz respeito à concepção de *novas tecnologias*, é pautada pela era da informação e pelo uso intensivo da internet para a aprendizagem. No entanto, o papel da escola é o de “ensinar a pensar criticamente” (Gadotti, 2000, p. 5), sendo necessário, cada vez mais, não somente o domínio das metodologias e linguagens, como da linguagem eletrônica. Já a concepção dos paradigmas holonômicos, que buscam se centrar na *totalidade*. De acordo com Gadotti (2000, p. 5), esse viés parte do princípio “unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambigüidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade”. Eles vão contra os pensamentos que não dão espaço para a existência do desejo, da paixão, do olhar e da escuta.

Seguindo, a *educação popular* surge na década de 1960, com Paulo Freire. Tem como base a democratização da educação, ou seja, os valores de solidariedade e reciprocidade. Nas palavras de Gadotti (2000, p. 6), dentre os legados dessa abordagem de educação, tem-se a “noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação”.

Quando se pensa em educação, é imprescindível considerar o impacto da educação na vida das pessoas. No caso deste estudo, a língua portuguesa é um dos fatores que contribui para

a inserção dos aprendizes no meio social, já que os estudantes de PLAc se encontram em um país lusófono e precisam desse idioma para se integrarem social e politicamente, para exercerem a cidadania.

Mas o que se entende por *educação* nesta pesquisa? Segundo Moraes (1997), *educação* pode ser entendida como um *sistema aberto* – sistema é uma unidade complexa e solidária, não uma estrutura – que

implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio. Um **sistema aberto** significa que tudo está em movimento, é algo que não tem fim, em que início e fim não são predeterminados. Cada final significa um novo começo, um recomeço, e cada início pressupõe a existência de um final anterior, o que faz com que o crescimento ocorra em espiral. **Um sistema aberto exige um movimento contínuo e cada ação completa é insumo para um novo começo** (Moraes, 1997, p. 99, grifos meus).

A educação possibilita ao ser humano conhecer e, com isso, construir conhecimento. Brandão (2007) alega que não é possível escapar da educação, ela está em todos os lugares, em casa, na rua, na igreja. Ela serve para “saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (Brandão, 2007, p. 7). O autor ainda afirma que a educação aparece sempre nas relações entre pessoas e entre os desejos de ensinar e aprender.

A educação pode ser formal ou informal (não formal). A *informal*, segundo Azevedo e Rowell (2009), é aquela que surge de situações conflituosas do dia a dia. É por meio dela que são transmitidas crenças, valores, isto é, aspectos culturais, dado que é essa educação que preserva a cultura e consolida a sociedade. Tem como características:

(a) a **não-sistematicidade**, uma vez que não é planejada nem regida por preceitos didático-pedagógicos; (b) a **espontaneidade**, já que acontece na justa proporção da necessidade, nos diferentes grupos e relações sociais, à medida que os conflitos surgem como elementos perturbadores da estabilidade do indivíduo/grupo; e (c) a **circunstancialidade**, visto que o processo não tem local e hora estipulados previamente, efetiva-se em qualquer lugar, a qualquer hora, pelo tempo que se fizer necessário (Azevedo; Rowell, 2009, p. 3, grifos das autoras).

A educação formal, diferentemente da não formal, é um modo de organizar e disseminar conhecimentos. Tem programas curriculares e profissionais especializados. Caracteriza-se por ser: a) *sistemática*, ou seja, “metódica e metodologicamente organizada” (Azevedo; Rowell, 2009, p. 4); b) *programada*, tendo um programa previamente planejado e hierarquizado a ser seguido; c) *situada artificialmente*, com locais e horários definidos, visando

a antecipar certas necessidades que podem vir a ser requeridas no dia a dia dos indivíduos. Ambos os tipos de educação possibilitam construir conhecimento (Azevedo; Rowell, 2009).

Não se pode falar em *educação* sem esclarecer o que se entende por *conhecimento*. Ter conhecimento significa saber algo de cor? Memorizar? De acordo com Luckesi (1989, p. 47-58)<sup>25</sup>, o

conhecimento é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para nossa vivência e convivência no e com o mundo.

*Conhecimento* é um sistema de conceitos decorrentes da síntese de informações. Essas informações estão inter-relacionadas e organizadas, constituindo um determinado tema, não sendo inato, mas, sim, adquirido (Azevedo; Rowell, 2009).

Já a *informação* é “todo e qualquer dado concreto ou abstrato a que o indivíduo tenha acesso por qualquer um de seus cinco sentidos ou pelo raciocínio na interação que faz com outros indivíduos ou com o ambiente” (Azevedo; Rowell, 2009, p. 6). Diante disso, o conhecimento é constituído, no sentido de que o sujeito precisa apropriar-se das informações que recebe e convertê-las em possibilidades para solucionar ou minimizar o conflito com o qual se depara na vida. Sob esse viés, não se transmite conhecimento, não se tem como fazer isso; só se constrói conhecimento. Ademais, decorar não necessariamente significa ter conhecimento sobre o que foi memorizado.

Voltemos à relação conhecimento-informação. Do processo de organização, estruturação e hierarquização das informações, que ocorre cognitiva e individualmente, o *conhecimento* é constituído (Azevedo; Rowell, 2009). Portanto, o *conhecimento* é o “que resulta da rede de relações que o sujeito constrói sistemicamente entre as informações que lhe são significativas” (Azevedo; Rowell, 2009, p. 6). Essa aprendizagem conceitual diz respeito “à atribuição de significado aos fatos, compreendendo as relações entre eles e interpretando-os de acordo com um marco conceitual” (Azevedo; Rowell, 2009, p. 7). O processamento de um conceito com uma nova informação poderá fazer com que ocorram mudanças nas estruturas do conhecimento<sup>26</sup>; com isso, pode ser que novos conceitos sejam formados ou haja uma nova consolidação deles.

<sup>25</sup> Luckesi, C. *et al.* **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1989.

<sup>26</sup> Trago aqui a diferenciação que Gadotti (2000, p. 7) faz acerca de informação e conhecimento, relacionando a difusão daquela com as tecnologias atuais: “o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos. Isso está sendo possível graças às novas tecnologias que estocam o conhecimento, de

Sob esse viés, o conhecimento faz parte de um sistema em que, a partir de novas situações-problema, o indivíduo vai mobilizando o que já foi assimilado para criar novas relações, ressignificando e reconstruindo o seu conhecimento, e, assim, ampliando-o, aprofundando-o, redimensionando-o, interligando-o com outras situações (Azevedo; Rowell, 2009). Outro conceito importante e que, por vezes, é confundido com o *conhecimento*, é o *saber*; de forma sucinta, este “articula conhecimentos, competências e habilidades” (Azevedo; Rowell, 2009, p. 6), o qual se constitui na aplicação circunstancial dos conhecimentos adquiridos a partir da resolução de problemas; enquanto “o conhecimento pressupõe o estabelecimento de relações entre informações significativas” (Azevedo; Rowell, 2009, p. 6).

O conhecimento permite a socialização, a interação com os pares. Consoante Brandão (2007, p. 25) que:

Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais.

Voltando à educação, que se relaciona com todos os conceitos abordados, ao se pensar o ensino e a aprendizagem de PLAc, é preciso pensá-lo a partir de uma educação libertadora, que respeite as diferenças e acolha os migrantes que, na maioria das vezes, ainda não são proficientes ou pouco sabem do português. Além disso, como já mencionado anteriormente, um dos desafios da educação atual é o da transdisciplinaridade, isto é, uma educação “sem discriminação étnica, cultural, de gênero” (Gadotti, 2000, p. 10).

O conhecimento é um dos itens necessários para o desenvolvimento de capacidades, como é o caso de aprender um idioma, logo, educação, conhecimento, saber e aprendizagem de língua inter-relacionam-se. Para Gadotti (2000), o conhecimento é indispensável para a sobrevivência humana, é o grande capital da humanidade, sendo um direito assim como o é o acesso a informações, pois o “acesso à informação não é apenas um direito. É um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não se tem acesso aos outros direitos” (Gadotti, 2000, p. 7).

Ao falar da escola, Gadotti (2000, p. 7, grifos do autor) diz que ela “não pode distribuir poder, mas pode **construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder**”. Acredito que esse discurso sirva não apenas para a escola: serve para todos aqueles que trabalham com

---

forma prática e acessível, em gigantescos volumes de informações, que são armazenadas inteligentemente, permitindo a pesquisa e o acesso de maneira muito simples, amigável e flexível”.

educação. Neste estudo, entende-se o docente como um mediador do conhecimento, enquanto o aprendiz é o sujeito da sua própria formação (Gadotti, 2000).

Discutido sobre a educação e sua importância para a vida, pois é isso que permite que os seres se desenvolvam pessoal, profissional e socialmente, no próximo capítulo, discorro sobre aprendizagem e ensino.

## 2.2 APRENDIZAGEM E ENSINO: SABER COMO SE APRENDE PARA SABER COMO SE ENSINA

Sabemos já o que se entende por conhecimento, educação, educação formal e não formal, precisamos, então, falar de *aprendizagem* e de *ensino*, principalmente para entender como aprendemos um idioma<sup>27</sup>, dado que este estudo versa sobre o estudo das preposições. É curioso pensar que, conforme diz Azevedo (2021, informação verbal)<sup>28</sup>, sempre foi muito falado sobre ensino, porém, pouco sobre aprendizagem, como se ela não fosse tão significativa. Não é imprescindível saber como se aprende para saber como ensinar, dado que isso influenciará na prática de ensino?

Segundo Pozo (2015), o que diferencia os humanos dos demais seres é a capacidade de aprender, além de outras capacidades que constituem o acervo básico de ser humano, como a linguagem, o humor, a ironia e a mentira; elas são parte do que nos torna diferentes das outras espécies de seres vivos. A título de exemplo, é a linguagem que nos permite interagir e compreender as pessoas que nos rodeiam, assim como é a capacidade de aprender que nos possibilita “adquirir cultura e fazer parte de nossa sociedade” (Pozo, 2015, p. 25).

A *aprendizagem* diz respeito ao processo individual de construção de conhecimento, desenvolvimento de habilidades, de adoção de atitudes e de constituição de valores (Azevedo; Rowell, 2009). Pozo (2015, p. 26) salienta que o que se deve aprender é culturalmente proposto, uma vez que precisa ser relevante dentro de uma cultura para que se torne necessário ser aprendido. Em se pensando a aprendizagem e o ensino de língua, o foco é o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e oral e de produção escrita e oral (Azevedo, 2021,

---

<sup>27</sup> Não diferencio *idioma* de *língua*. Assumo os dois como equivalentes neste momento.

<sup>28</sup> Citação indireta com base na fala da Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo (2021) durante a disciplina de Análise e Produção do Discurso Didático, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

informação verbal)<sup>29</sup>. Embora nem sempre essas habilidades sejam foco das aulas de português, dado que, muitas vezes, mais se memoriza regras do que se compreende o que se estuda.

Outro fato importante é que ainda se associa aprendizagem com prática de estruturas isoladas, descontextualizadas ou memorização de vocabulário, como na aprendizagem de português como língua estrangeira, embora os aprendizes os esqueçam logo em seguida por não os utilizarem ou, então, não conseguem usá-los em contextos discursivos adequados. A ideia de decorar surge lá com o primeiro sistema de escrita, mais ou menos em 3.000 a.C., com a escrita cuneiforme, por exemplo. Segundo Pozo (2015), em decorrência do surgimento de uma escrita, nascem as “casas das tabuinhas”, Escola de Edubba, que seriam as primeiras escolas a ensinarem esse sistema de escrita. Nessas escolas, formar-se-iam os escribas, profissionais cuja função era a de redigir textos; naquela época, o ensino tinha como base a repetição e a memorização com o intuito de preservar o conhecimento (Pozo, 2015, p. 27). Se formos pensar, essa aprendizagem se faz ainda muito presente na atualidade, com a memorização de conteúdos.

Quanto aos processos de ensino, nas palavras do mestre: “Se o que temos de aprender evolui, e ninguém duvida de que evolui e cada vez mais rapidamente, *a forma como tem de se aprender e ensinar também deveria evoluir*” (Pozo, 2015, p. 26, grifos meus). Ou seja, a sociedade evolui – espécie e cultura (Pozo, 2015, p. 41) – e, com isso, é preciso refletir sobre as novas demandas de aprendizagem criadas, não se limitando a certos padrões culturais de aprendizagem até então vigentes, não no sentido de que é preciso dar um *restart* e recomeçar tudo do zero; pelo contrário, é preciso refletir sobre a cultura da aprendizagem para recriá-la, transformá-la e, então, reconstruí-la, saindo da repetição (Pozo, 2015) e considerando as necessidades do público-alvo. É preciso sempre refletir sobre esses processos, dado que a sociedade está em constante transformação.

Comparando a sociedade atual com as sociedades passadas, não havia tantas tecnologias, como *smartphones*, *redes sociais*, o que tornava a propagação de informações mais limitada. Hoje, em se pensando o ensino, requer-se que os estudantes aprendam cada vez mais, em pouco tempo, o que, por vezes, faz prevalecer a quantidade à qualidade. Isso gera uma lacuna entre o que *deveríamos* aprender e o que *realmente aprendemos* (Pozo, 2015). Apesar de a sociedade atual demandar aprendizagem contínua, acelerada: “Essa demanda crescente de

---

<sup>29</sup> Citação indireta com base na fala da Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo (2021) durante a disciplina de Análise e Produção do Discurso Didático, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

formação produz condições nem sempre favoráveis ao êxito dessas aprendizagens” (Pozo, 2015, p. 32).

Consoante Pozo (2015), há três tipos de aprendizagem: *aprendizagem verbal*, *aprendizagem conceitual* e *aprendizagem de procedimentos*. A *aprendizagem verbal* é definida como “incorporação de fatos e dados à nossa memória, sem lhe dar necessariamente um significado” (Pozo, 2015, p. 75); é o caso, por exemplo, da memorização de endereços, placa de carros, datas de aniversário. A *aprendizagem conceitual* é aquela que permite “atribuir significado aos fatos com que nos deparamos, interpretando-os de acordo com um marco conceitual” (Pozo, 2015, p. 76); nesse tipo de aprendizagem, não se trata de repetição, mas de compreender a relação entre conhecimentos prévios e uma nova informação. Como exemplo, o autor cita que, ao ver um balão flutuando, essa aprendizagem ocorreria se a pessoa associasse a densidade do balão com o fato de flutuar, gerando um conhecimento mais específico (densidade relativa dos gases) ou mais geral (relação densidade e força). Já a *aprendizagem de procedimentos* se trata de “um *saber fazer*” (Pozo, 2015, p. 77, grifos do autor), isto é, de habilidades que são desenvolvidas visando a realizar algo; para exemplificar, o autor cita jogar *ping-pong*.

Ao ter conhecimento sobre essas aprendizagens, o professor poderá agir de forma significativa e, assim, estar hábil para ser o mediador entre os aprendizes e os diversos tipos de conhecimento, orientando e instrumentalizando adequada e eficazmente os processos de aprendizagem. Por mais que essas aprendizagens sejam divididas assim, elas mantêm inter-relações intrínsecas.

No que concerne às aulas de língua, se um aprendiz não nativo somente memorizar frases, não vai estar apto para transpor o que aprendeu para outros discursos. As aulas precisariam incluir a simulação de situações reais que os estudantes possivelmente enfrentarão no cotidiano. Assim, é essencial que eles estejam preparados para transpor o que aprenderam em sala de aula para outros contextos discursivos. Azevedo e Rowell (2009, p. 7) alegam que é de suma relevância para o professor

reconhecer o ensino como uma simulação do processo natural da aprendizagem pela educação informal, pois, naturalmente, uma aprendizagem decorre de uma necessidade, esta criada pelos desafios que conflituam, desestabilizam e mobilizam as estruturas cognitivas do sujeito na sua relação com o mundo.

As referidas autoras compreendem a *aprendizagem* “como o desenvolvimento de competências/habilidades essenciais ao ato de conhecer como as de observar, comparar,

classificar, analisar, sintetizar, interpretar, criticar, descobrir, estabelecer relações” (Azevedo; Rowell, 2009, p. 6). Já Pozo (2015, p. 248) diz que “a aprendizagem é um problema complexo, um sistema de interações” e que não há aprendizagens boas e más, mas aprendizagens eficientes, que são aquelas transferíveis para outras situações. Ou seja, a partir do que o aprendiz sabe, novas aprendizagens interconectam-se com as anteriores e, desse modo, torna-se possível a transferência para outras situações.

Aqui cabe abordar outro assunto relacionado à aprendizagem. Na atualidade, há, conforme Moreira (2011), a partir da concepção de Ausubel e Novak, o predomínio da aprendizagem mecânica, a qual é “praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após. Em linguagem coloquial, a aprendizagem mecânica é a conhecida *decoreba*, tão utilizada pelos alunos e tão incentivada na escola” (Moreira, 2011, p. 30-31, grifo do autor). Quanto ao ensino de língua, memorizar a definição de *preposição*, por exemplo, pouco contribui para que estudantes de PLAc, ou demais aprendizes, realmente compreendam o uso da língua. Por isso este estudo parte do sentido.

Ademais, em se pensando em sujeitos autônomos, seria necessária uma aprendizagem mais eficiente ou significativa. Pozo (2015, p. 63) diz que uma das grandes características de uma aprendizagem eficiente é a transferência, o que, nesta tese, chamo de *transposição*: capacidade de transpor o que se aprende para outros contextos; é ela que contribui para a eficiência da aprendizagem, todavia, é um dos problemas do ensino da atualidade: será que o modo como se ensina possibilita a transposição do que se aprende para outros contextos?

Para a aprendizagem, deve-se levar em consideração que:

Em geral, os processos de aquisição serão mais eficazes quanto maior e mais significativa for a relação que se estabelece entre a nova informação que chega ao sistema e os conhecimentos que já estavam representados na memória. Quanto mais organizado, ou menos isolado, se adquire um resultado da aprendizagem, maior será sua duração e possibilidade de transferência e mais eficaz resultará essa aprendizagem (Pozo, 2015, p. 88).

No caso das preposições, por exemplo, quanto mais se trabalhar com o sentido delas, mais isso poderá ser significativo para os alunos, porque vai além da memorização, com isso, poderão fazer associação com o que aprendem e transpor isso para outros contextos discursivos. Para Moreira (1999, p. 152), “aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva”, sendo um processo cognitivo complexo que possibilita ao aprendiz construir e utilizar conhecimento.

De acordo com Ausubel (2000a, p. 1, tradução minha)<sup>30</sup>: “A interação entre significados potencialmente novos e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados reais ou psicológicos”. Nessa aprendizagem, uma informação adquirida pelo aprendiz inter-relaciona-se com um conhecimento específico. Ademais:

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente* significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma *não arbitrária* (plausível, sensível e não aleatória) e *não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado ‘lógico’) e (2) que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos (Ausubel, 2000b, p. 1).

Esse material *potencialmente* significativo não se relaciona com qualquer estrutura, mas, sim, com conhecimentos relevantes. Ainda, o autor diz que a linguagem tem uma importante função nessa aprendizagem, já que é uma facilitadora, pois ajuda a clarificar os significados, tornando-os mais precisos e transferíveis (Ausubel, 2000a; 2000b). Se considerarmos que ensinar língua “significa ensinar a usá-la”, de acordo com Rowell e Azevedo (2009, p. 14), quer oralmente, quer por escrito, em diferentes situações enunciativas, por mais que se tenha que memorizar, por exemplo, verbos e vocabulário, só isso não é suficiente. A título de exemplo, podemos citar o uso de preposições pelos aprendizes de PLAc, em que trabalhar por um viés morfossintático nem sempre os ajudará a compreender o sentido e usos delas.

As referidas autoras dizem que, na disciplina de Língua Portuguesa, é pertinente *problematizar*, isto é,

a partir do conhecimento prévio do aprendiz, simular situações de uso da língua em que o sujeito tenha que buscar e inter-relacionar novas informações – linguísticas, discursivas, contextuais (obstáculos a serem vencidos) –, significativas, porque situadas e a serviço de uma aplicação imediata, indispensáveis à resolução do problema apresentado (Azevedo; Rowell, 2009, p. 18).

Relacionando isso com o ensino de PLAc – assim como todo ensino de língua, mas aqui temos um foco específico – é fundamental trabalhar com situações-problemas, ou seja, planejar um ensino que “se valha da problematização de situações que simulem o cotidiano do

---

<sup>30</sup> Do original: “The interaction between potentially new meanings and relevant ideas in the learners cognitive structure gives rise to actual or psychological meanings.” (Ausubel, 2000a, p. 1).

sujeito fora da escola para desencadear as aprendizagens a serem efetivadas, conferindo sentido a elas” (Azevedo; Rowell, 2009, p. 4). Além de trabalhar aspectos da língua que envolvam sentido, como é o caso das preposições, para que a interação seja eficaz e consigam se expressar de forma autônoma e clara.

Ou seja, quando se pensa no ensino de língua, em especial no de PLAc, os aprendizes precisam ter o conhecimento necessário (uso de vocabulário, estruturas, linguagem formal e informal etc.) para tentar solucionar os problemas da vida real, os quais são “simulados” em sala de aula, sempre levando em consideração o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e oral e produção escrita e oral.

Dissertado acerca desses conceitos, passemos ao próximo subcapítulo, norteado por estas questões: qual a relação e a importância da linguagem na vida dos seres humanos? Por que é importante aprender um idioma?

### 2.3 LÍNGUA, LINGUAGEM, SER HUMANO E CIDADANIA

Por que é tão importante que os indivíduos desenvolvam a capacidade de linguagem? A fim de iniciar essa discussão, trago uma citação de Benveniste (1995, p. 286, grifo do autor): “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. É a linguagem que possibilita que o sujeito manifeste e constitua a sua própria subjetividade.

É por meio da linguagem que os indivíduos marcam sua subjetividade e interagem entre si, além de construírem outros conhecimentos, como o cultural, o científico (Azevedo, 2016a). Para além disso, segundo Vigotski (1987, p. 44, grifos meus), pensamento e linguagem estão relacionados, pois

*o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.*

Vigotski (1987) afirma que é por meio da interação social que o indivíduo forma conceitos e se desenvolve cognitivamente. E essa interação é mediada pela língua, pois é ela que possibilita o acesso às informações, proporcionando a construção do conhecimento. Ou

seja, até para a formação de conceitos é preciso da língua, além de ela possibilitar a aprendizagem.

Consoante isso, Ausubel (2003, p. 5, grifos meus) diz que a

*linguagem é um importante facilitador da aprendizagem significativa por recepção e pela descoberta. Aumentando-se a manipulação de conceitos e de proposições, através das propriedades representacionais das palavras, e aperfeiçoando compreensões subverbais emergentes na aprendizagem por recepção e pela descoberta significativas, clarificam-se tais significados e tornam-se mais precisos e transferíveis. Por conseguinte, ao contrário da posição de Piaget, a linguagem desempenha um papel integral e operativo (processo) no raciocínio e não meramente um papel comunicativo. Sem a linguagem, é provável que a aprendizagem significativa fosse muito rudimentar (ex.: tal como nos animais).*

É por termos a capacidade de linguagem que podemos adquirir ou aprender língua(s). A primeira diz respeito à faculdade de representar simbolicamente, já a segunda trata-se de um constructo social, um código linguístico constituído pela coletividade (Saussure, 2004; 2012).

Em se tratando de ensino de língua, este vai muito além de aprender regras: a língua está em praticamente todas as esferas da vida, quer no âmbito profissional, quer acadêmico, quer pessoal; está no dia a dia, nas interações familiares e sociais, nas redes sociais, tão usadas. É por meio da língua que somos capazes de interagir, expressar-nos e conectar-nos com o mundo ao nosso redor. E ao se falar no desenvolvimento de aprendizes proficientes em língua, seja ela qual for, se está buscando, também, a autonomia, a independência e o próprio desenvolvimento dos sujeitos.

Para aprender matemática, ciência, educação física, seja qual for a área, a mediação se faz por meio de uma língua; para a formação de conceitos, é preciso a língua. Desse modo, ao se falar em desenvolvimento de habilidades<sup>31</sup>, no ensino de língua, em busca de uma aproximação do que se aprende com a realidade dos aprendizes, isso pode não apenas facilitar as interações, mas o desenvolvimento da autonomia em outras áreas e em outros âmbitos.

Na maioria das vezes, o ensino de língua é associado só à gramática normativa da língua portuguesa ou à aula de língua inglesa e espanhola (no terceiro ano do Ensino Médio), disciplinas obrigatórias em momentos da Educação Básica; e por mais que a língua esteja presente a todo momento na nossa vida, é uma disciplina, na maior parte das vezes, rejeitada pelos estudantes, que não raras vezes dizem: “português é difícil”, “não sei nada de português”;

---

<sup>31</sup> *Habilidade* é compreendida como “um saber-fazer, logo, precisa ser desenvolvido e qualificado constantemente e pressupõe uma situação aqui/agora em que a prática seja efetivada” (Azevedo, 2019, p. 95). AZEVEDO, T. M. Aprendizagem da compreensão leitora: uma proposta de transposição didática da Teoria da Polifonia e da Teoria dos Blocos Semânticos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, p. 94-103, maio/ago. 2019. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>

ouço muito isso quando falo que sou professora; e sempre questiono: “como você se comunica se não sabe falar português?”.

Nós, falantes nativos de português, usamos a língua portuguesa o tempo todo, quer para mandar mensagens em redes sociais, quer para interagir com demais no trabalho, na rua, na escola etc.; será que associamos à aprendizagem de língua com a vida em si? Será que percebemos que ela é um elemento importante para o nosso desenvolvimento cognitivo e que a língua permeia todas as áreas do conhecimento? É por meio da língua que ocorre a interação com o outro, com o mundo, desde a tenra idade. Conforme Vigotski (1987, p. 59), “a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis”.

Ou seja, saber falar uma língua, nesse caso, a materna, tem relação com a aprendizagem, já que é imprescindível para a formação de conceitos. No caso de estudantes de PLAc (pensando em alunos adultos), isso também ocorre, dado que eles precisam ter acesso ao conhecimento disponível da vida diária nessa nova língua, passam a interagir e socializar nesse novo idioma, além de que a língua possibilita o exercício da cidadania.

A linguagem tem um papel fundamental na vida do sujeito: para a constituição da sua subjetividade, interação, formação de conceitos; melhor dizendo, na aprendizagem como um todo. E qual seria, então, o papel do(a) professor(a) de língua? Ensinar normas gramaticais? Ensinar a escrever? Aqui cabe fazer uma distinção entre a função do linguista, do professor e do usuário de língua, com base em Azevedo (2016a), para melhor compreender o papel de cada um desses profissionais, pois, muitas vezes, isso se confunde. Para essa autora, os três têm em comum o fato de serem usuários de língua, fazendo da língua “um instrumento para conferir sentido às suas interações verbais e, assim, suprir as demandas que a vida em sociedade lhe impõe[m]” (Azevedo, 2016a, p. 49). O que muda para o linguista? É o ponto de vista, essa é a diferença essencial que a torna cientista. Ou seja, além de fazer uso da língua, o linguista estuda-a a partir de uma ótica, ou seja, a língua passa a ser seu objeto de estudo, conforme a referida autora.

Qual seria, então, o papel da professora de língua? Segundo Azevedo (2016a, p. 49), o professor de língua, quer materna, quer estrangeira, é “responsável por tornar mais proficientes os intercâmbios verbais dos aprendizes”, auxiliando-os a desenvolverem as habilidades de compreensão escrita e oral e de produção escrita e oral requeridas nas diversas situações enunciativas (Azevedo, 2016a). O professor precisaria ser uma das pessoas mais capacitadas quanto ao uso da língua, uma vez que é necessário saber usá-la para saber ensiná-la (Azevedo, 2016a). Acredito que é importante fazer essa distinção, porque, às vezes, cremos

que essas funções são óbvias, entretanto, nem sempre o são. Ademais, refletir sobre nossa função, auxilia-nos na nossa prática docente.

Em se pensando o ensino de PLAc, que é um ensino emergencial, o foco é auxiliar os aprendizes a desenvolverem as habilidades necessárias para interagirem socialmente. Além disso, é preciso considerar que eles já possuem uma língua materna, então, no ensino, aparecerão dificuldades diferentes das de um falante nativo justamente por conta das transferências que fazem ao compararem a língua materna com a língua-alvo. A título de exemplo, alguns dos meus alunos confundem ‘por’ e ‘para’ e, portanto, apresentam dificuldade em compreender o uso e sentido de cada uma dessas preposições, o que pode comprometer o sentido do que é dito, como, por exemplo, quando dizem “são problemas causados **para** o governo”, quando gostariam de ter dito “são problemas causados **pelo** governo”, retomando o exemplo apresentado na Introdução desta tese.

Saber essas diferenças auxilia a prática docente, dado que, ao ter amparo teórico, sabemos como (e o que) ensinar e podemos buscar estratégias pedagógicas. Por exemplo, no caso das preposições, dizer que ‘para’ indica “local” e que ‘por’ indica “trajeto” pode não os ajudar tanto, porque, muitas vezes, no idioma nativo, como de árabes, turcos, existe apenas uma preposição que dá conta dos sentidos de ambas as preposições.

Outro ponto que merece destaque é que os aprendizes percebem que há diferença entre o que é ensinado pelo viés da gramática normativa e o uso real da língua feito pelos falantes. Lembro-me de uma tarefa que eu propus aos aprendizes de PLAc na primeira aula para nos conhecermos mais. Eles deveriam escrever 4 verdades e 2 mentiras sobre eles. Eu também participei da atividade e escrevi “Adoro ir à academia”. Eis que um aluno respondeu: “Profe, está errado. É ir *na* academia”. Esse aluno já havia percebido que, na linguagem oral, usa-se a preposição “em” com o verbo *ir*, apesar de, segundo a gramática normativa, o verbo “ir” ser regido pela preposição “a” nesse caso. Por ser um uso comum, o aluno me corrigiu por estar mais familiarizado com o uso do verbo “ir” seguido de “em”, não de “a”.

No caso das preposições, é complexo pensar o ensino delas. No caso de ‘para’ e ‘por’, estudados nesta tese, podem parecer “simples” para um falante nativo de português. Contudo, para um falante não nativo não o é. Se pensarmos no inglês, por exemplo, podemos apresentar dificuldades em compreender o uso e sentido de ‘to’ e de ‘for’ porque ora equivalem a ‘por’, ora a ‘para’. Em se pensando o ensino de língua, a repetição de nomenclaturas ou a significação do dicionário nem sempre abarcam o real uso da língua e as mais diferentes possibilidades de pôr a língua em uso.

Na aprendizagem, os alunos transpõem o que aprenderam para outras situações. Na prática de ensino de língua, por exemplo, é comum que as preposições – foco deste estudo – sejam estudadas (ou seriam memorizadas?) a partir de classificação, o que vai ao encontro da aprendizagem mecânica, ou seja, memoriza-se, mas logo se esquece o que foi “aprendido” ou não se consegue transpor o que foi estudado para outros contextos discursivos. Se não compreendemos o sentido delas, como poderemos usá-las em situações discursivas que não foram abordadas previamente?

Considerando a teoria linguística que norteia este estudo, no caso, a Semântica Argumentativa (SA), falamos de possibilidades e restrições<sup>32</sup>: e aqui, pensando a aprendizagem, parece-me que a aprendizagem mecânica restringe as possibilidades, enquanto a aprendizagem significativa amplia *possibilidades*: as possibilidades de sentido, as possibilidades de associação.

Como dito, se trabalharmos as preposições a partir do sentido e usos, será que não se tornarão mais significativas para o estudante e, ainda, isso poderá contribuir para que ele se torne cada vez mais autônomo no seu processo de leitura e produção discursiva, possibilitando que tome consciência dos efeitos de sentido das preposições nos mais variados contextos discursivos? Ou seja, isso poderá melhorar sua compreensão de uso da língua, como ajudá-lo a melhorar sua interação.

Isso vai ao encontro da fala de Pozo (2015, p. 64):

Se nos limitarmos a repetir mecanicamente uma sequência de ações [...] ou a recitar uma litania [...], depois será muito difícil para nós recuperar o aprendido em qualquer situação que se distancie minimamente da situação de aprendizagem e nos exija transferir o aprendido [...].

Em alguns momentos é preciso, sim, memorizar estruturas, verbos, por exemplo. Contudo, nem sempre decorar significa compreender. Ausubel (2000b, p. 68), psicólogo estadunidense, diz que, frequentemente, “parece tanto menos difícil quanto mais importante gerar uma impressão espúria de fácil compreensão por memorizar rapidamente alguns termos ou frases-chave, do que fazer um esforço genuíno para tentar entender o que eles significam”. E quando decoramos esses termos e essas palavras-chave, será que estamos pensando no sentido daquilo? Será que entendemos o sentido ou simplesmente repetimos esses enunciados padronizados sem realmente compreender o que dizemos?

---

<sup>32</sup> A Semântica Argumentativa (SA) defende que ao mesmo tempo que a língua possibilita certas construções discursivas, restringe também (Carel; Ducrot, 2005; Ducrot, 1990).

A língua, como já dito, é um importante mediador da aprendizagem para as mais diversas áreas de conhecimento. É por isso que o linguista italiano Tullio de Mauro (2018, não paginado, tradução minha)<sup>33</sup> diz que:

Fazer crescer a capacidade de compreender e de usar ativamente a língua é uma tarefa que deve envolver professores de todas as disciplinas, da literatura à ciência, porque o crescimento das habilidades linguísticas, que é obviamente fundamental para a maturidade expressiva individual e para a os relacionamentos de vida, também está intimamente relacionado com o crescimento da compreensão do que é oferecido e exigido das disciplinas e textos de cada matéria.

Ou seja, o que se aprende em sala vai para além das aulas de língua, já que é pela língua que interagimos socialmente e temos acesso ao conhecimento. Ela é fundamental para a vida, para o exercício da cidadania e permeia todas as áreas de conhecimento.

Dissertado sobre a importância da língua e da linguagem, inicio contextualizando o processo migratório no Brasil para, então, falar do PLAc, ensino voltado para esse público.

### **2.3.1 O fenômeno de migração no Brasil no século XXI: língua, cidadania e inclusão**

O Brasil tem sido uma das casas de migrantes e refugiados. Muitos desses indivíduos chegam ao Brasil sem saber a Língua Portuguesa, o que acaba dificultando a interação quando não há uma língua em comum, bem como a inserção e a regularização no mercado de trabalho, solicitação de auxílio, e o próprio exercício da cidadania. A aprendizagem da língua local se torna de extrema importância para que possam lidar com questões burocráticas e do dia a dia, desde interagir com outras pessoas, como fazer compras, ir ao médico, trabalhar, alugar casa, assinar contratos.

Ademais, aprender um idioma é uma das melhores maneiras de conhecer uma cultura. De acordo com Saussure (ELG<sup>34</sup>, 2004, p. 131, grifo do autor), “não se conhece completamente um povo sem conhecer sua língua ou ter dela alguma idéia; [...] a língua é uma parte importante da bagagem das nações, contribuindo para caracterizar uma época, uma sociedade”. No que

---

<sup>33</sup> Do original: “Fare crescere le capacità di comprensione e di uso attivo della lingua è un compito che deve coinvolgere insegnanti d’ogni disciplina, dalla letteratura alle scienze, perché la crescita delle capacità linguistiche, che è ovviamente fondamentale per la maturazione espressiva individuale e per la vita di relazione, si correla strettamente anche alla crescita della comprensione di ciò che viene offerto e richiesto da lezioni e testi di ogni materia” (Mauro, 2018, não paginado).

<sup>34</sup> Abreviação da obra *Escritos de Linguística Geral*. Opto por utilizar as siglas das obras de Saussure, para facilitar a compreensão sobre qual obra me refiro.

concerne ao migrante, por estar inserido num meio social que usa o português como língua oficial, ele precisa desse idioma para atuar na sociedade exercendo sua cidadania.

Mas o que se entende por *migrante*? Início, então, definindo os conceitos de *imigrante*, *migrante* e *refugiado*. De acordo com Zamberlam *et al.* (2014), compreende-se como *imigrante* a pessoa que adentra uma região ou um país com o objetivo de ali residir. Um outro viés, considerando a atual configuração geopolítica, “em que os territórios são divididos por fronteiras nacionais, *imigrar* geralmente refere-se a entrada de uma pessoa a um determinado país e sua instalação. Para entrar em um país, porém, essa mesma pessoa teve de sair de outro” (Museu da Imigração do Estado de São Paulo, 2019, não paginado, grifo meu).

Já o *migrante*, conforme a definição do verbete no Museu da Imigração do Estado de São Paulo (2019, não paginado, grifo meu):

Recentemente, houve uma importante mudança de paradigma, acompanhada de uma alteração na forma de uso do termo *migrante*. Nessa nova configuração, ressalta-se o reconhecimento do migrante enquanto sujeito de direitos, não o definindo a partir de se este “sai” ou “entra” de determinado território nacional (*i* ou emigração) ou mesmo se permanece nele. Trata-se, nesse sentido, de focar principalmente a migração enquanto fenômeno humano, que necessariamente atravessa os diferentes territórios nacionais, envolvendo diversos atores e processos transnacionais.

Conforme consta no *site* do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), do *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR, c2024)<sup>35</sup>, entende-se por *refugiado* os indivíduos que deixam tudo para trás com o intuito de buscarem proteção e segurança em outro país, pois vivem diante de conflitos armados ou perseguições, com isso, precisam de refúgio (Edwards, 2022)<sup>36</sup>. Para Moreira (2010, p. 111), são “um grupo específico dentro das migrações internacionais. Forçados a fugir de seus países de origem em decorrência de conflitos intra ou interestatais, por motivos étnicos, religiosos, políticos, regimes repressivos e outras situações de violência e violações de direitos humanos”.

Amado (2013, p. 2) define *refugiado* como “todo aquele que necessita deslocar-se para salvar sua vida ou preservar sua liberdade, não sendo protegido pelo seu governo, ou sendo seu próprio governo o autor da perseguição. Se outros países não o acolhem, poderão estar condenando-o à morte ou a uma vida de sombras, sem direitos e sem sustento”.

<sup>35</sup> UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR Refugees (UNHCR). **Refugiados**. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). c2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/#:~:text=S%C3%A3o%20pessoas%20que%20est%C3%A3o%20fora,direitos%20humanos%20e%20conflitos%20armados>. Acesso em: 23 abr. 2024.

<sup>36</sup> EDWARDS, Adrian. Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. ACNUR. Genebra, 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

Cabe dizer que os *migrantes* não se deslocam diretamente por conta de perseguições ou ameaças; buscam uma vida melhor, melhores condições de trabalho, educação, ou reunião familiar. Eles continuam tendo proteção do seu governo, enquanto os *refugiados*, não (Edwards, 2022)<sup>37</sup>.

Os processos migratórios não são atuais, tanto é que é desde 1951 existe o Estatuto dos Refugiados, que regulamenta sobre o acolhimento de refugiados<sup>38</sup> no Brasil. Conforme o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), a partir da Lei n. 9.474 (Brasil, [2024], cap. I, art. 1, inc. I)<sup>39</sup>, consta:

Artigo 1º - Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Com base nessa lei, os refugiados têm direito à carteira de trabalho, à inscrição no Cadastro de Pessoa Física (CPF), à educação pública e à saúde. Saber o idioma local poderá dar-lhes mais segurança, autonomia e independência para que possam atuar socialmente.

Quanto aos refugiados no Brasil, são advindos de mais de 75 países (Amado, 2013). Ao chegarem ao Brasil, muitos têm ajuda de instituições parceiras do Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), como o Instituto Migrações e Direitos Humanos

<sup>37</sup> EDWARDS, Adrian. Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. ACNUR. Genebra, 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

<sup>38</sup> Conforme consta nos documentos da ObMigra (Junger da Silva *et al.*, 2023, p. 8), sobre a solicitação de refúgio: “Os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado que ainda não tiveram sua solicitação deliberada pelo Conare encontram-se em situação migratória regular em todo o território nacional e, portanto, contam tanto com um protocolo comprovando esta condição quanto com o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório. Este protocolo tem validade de um ano, sendo este prazo prorrogável por igual período, enquanto durar o processo. Além disso, por meio deste, é possível a inscrição junto ao Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e a obtenção da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), atualmente em sua forma digital”. JUNGER DA SILVA, Gustavo *et al.* **Refúgio em números 2023**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Ref%C3%BAgio\\_em\\_N%C3%BAmoros/Refugio\\_em\\_Numeros\\_-\\_final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmoros/Refugio_em_Numeros_-_final.pdf). Acesso em: 24 abr. 2024.

<sup>39</sup> BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, [2024]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 24 abr. 2024.

(IMDH), em Brasília; o Instituto de Reintegração do Refugiado (ADUS), em São Paulo; bem como com instituições religiosas, tais como o Cáritas, em São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus; e a Missão Paz, em São Paulo. Algumas dessas entidades os acolhem oferecendo moradia, assistência jurídica e auxiliando na busca de emprego, inclusive em outras cidades e estados (Amado, 2013).

Muitos até buscam auxílio na Polícia Federal (PF), porém, esse departamento não está pronto para lidar com a diversidade cultural, como relatado por Amado (2013). Em São Paulo, a PF conta com o auxílio de intérpretes para fazer a mediação quando não há o português como língua comum. No entanto, nem sempre o intérprete fala a língua nativa do refugiado, e este nem sempre fala inglês, por exemplo, o que dificulta a interação. Ademais, tudo isso vai para além de uma questão linguística: “Como traduzir para outra língua a dor do refúgio?”, questiona Amado (2013, p. 5).

Sobre a complexidade na interação, eis um relato publicado no *El País* (Martín, 2014, parag. 7<sup>40</sup>, grifos meus):

Ela começa o trabalho se sentando no meio de um libanês e um nigeriano que aguardavam em silêncio diante dos funcionários que deviam entrevistá-los para formalizar a petição de asilo. “Vou ficar aqui porque vou ‘traduzir’ vocês ao mesmo tempo”, lhes explica em inglês tentando agilizar a tarefa. Não foi possível, pois a comunicação entre o funcionário e o imigrante não se reduz a preencher um simples questionário. **A história que o nigeriano tinha para justificar sua fuga do país era tão brutal** que era difícil não ficar cravado assistindo como ele interpretava alguém portando uma balestra (arma de arco e flecha) para explicar como sua mulher e sua filha, com quem vivia em Lagos, foram assassinadas. **A entrevista se prolongou por quase uma hora, enquanto a tradutora e o nigeriano choravam juntos.**

Quanto aos processos migratórios, movimentos populacionais, ocorrem em todo o mundo e por diversos motivos. Segundo consta na manchete do *site* brasileiro do Ministério da Justiça e Segurança Pública, o “Brasil registra mais de 700 mil migrantes<sup>41</sup> entre 2010 e 2018”. Dentre esse número, a maioria é proveniente do Haiti, da Colômbia e da Venezuela e são solicitantes de refúgio ou refugiados (Brasil, 2019).

Conforme dados do Arpen (2019, parag. 5)<sup>42</sup>:

O relatório revela que de 2010 a 2018 foram registrados no Brasil 774,2 mil imigrantes, considerando todos os amparos legais. Desse total, destacam-se 395,1

<sup>40</sup> Para fins de localização, uma vez que o texto não é paginado, a citação se encontra no sétimo parágrafo do artigo.

<sup>41</sup> Entendido como qualquer indivíduo que esteja em mobilidade (Zamberlam *et al.*, 2014).

<sup>42</sup> ARPEN-SP. Ministério da Justiça: Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018. Registro Civil do Brasil. Brasília, ago. 2019. Disponível em: <https://www.arpensp.org.br/index.php/noticia/86327>. Acesso em: 23 abr. 2022.

imigrantes de longo termo (cujo tempo de residência é superior a um ano), composto principalmente por pessoas oriundas do hemisfério sul. Ao longo da série, os haitianos figuram como a principal nacionalidade registrada no Brasil e no mercado de trabalho brasileiro<sup>43</sup>.

De acordo com Uebel e Rückert (2017), até 2000 não havia registro de haitianos no Brasil, contudo, em 2014, já constavam 20.000 haitianos registrados, muitos dos quais entraram pedindo refúgio.

Quanto às solicitações de refúgio, segundo dados do relatório *Refúgio em Números 2023* (Junger da Silva<sup>44</sup> *et al.* 2023, p. 11)<sup>45</sup>, o número de solicitações por ano, no Brasil, é o seguinte: em 2018, o total foi de 79.831 pessoas; e, em 2019 o total foi de 82.552; já em 2020, foi de 28.899; em 2021, 29.107; em 2022, 50.355; nos últimos anos, houve uma diminuição das solicitações de refúgio, em parte por conta das fronteiras fechadas devido à covid-19<sup>46</sup> (Junger da Silva *et al.* 2023, p. 11).

Ainda sobre as solicitações, Junger da Silva *et al.* (2023, p. 10)<sup>47</sup> afirma que, “no ano de 2022, o Brasil recebeu 50.3558 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que, somadas àquelas registradas a partir do ano de 2011 (297.712), totalizaram 348.067 solicitações protocoladas desde o início da última década”. Se comparar os anos 2021 e 2022, este teve um aumento de 21.248 solicitações em comparação àquele, o que tem relação com a superação da covid-19, o que possibilitou a retomada de processos migratórios de forma mais acentuada, inclusive pelos impactos econômicos, sociais gerados por esse vírus (Junger da Silva *et al.*, 2023, p. 10).

<sup>43</sup> Para mais informações, acesse: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACÊDO, M; PEREDA, L. **Resumo Executivo.** Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

<sup>44</sup> Utilizo 'Junger da Silva' e não apenas 'Silva', pois o relatório orienta que ambos os sobrenomes devem ser referenciados.

<sup>45</sup> Dados retidos de: JUNGER DA SILVA, Gustavo *et al.* Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Ref%C3%BAgio\\_em\\_N%C3%BAmeros/Refugio\\_em\\_Numeros\\_-\\_final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Refugio_em_Numeros_-_final.pdf). Acesso em: 24 abr. 2024.

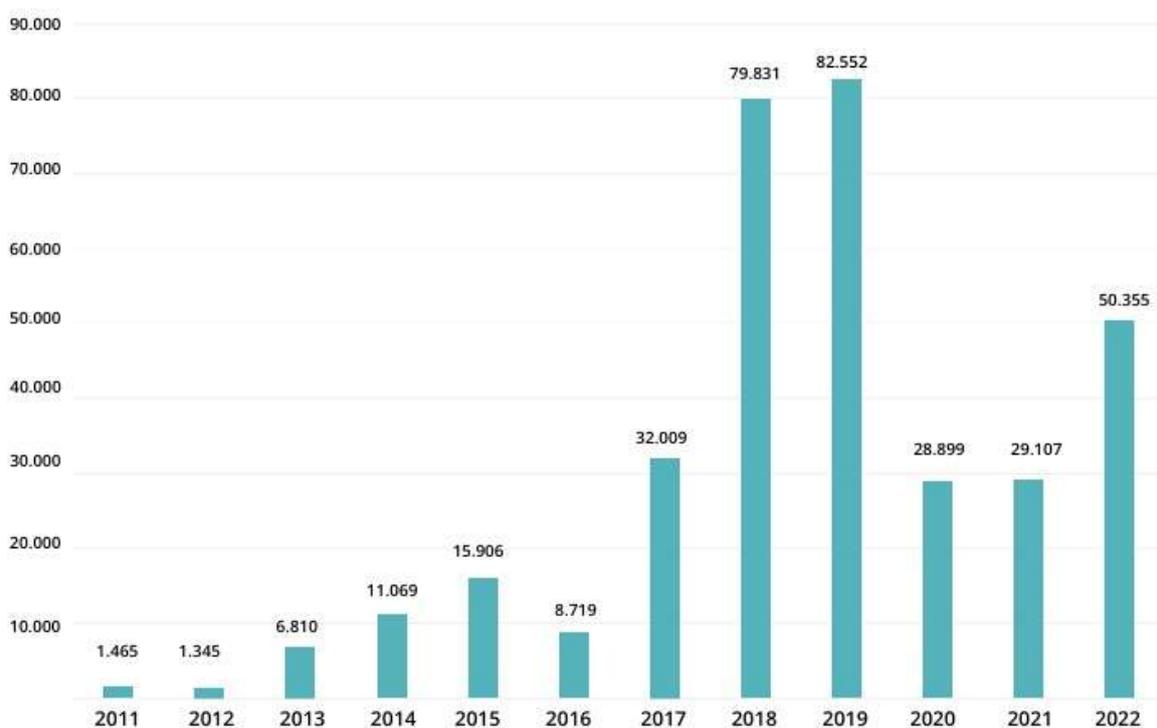
<sup>46</sup> Conforme Brasil ([2024, não paginado]): “A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos”. Durante o pico da pandemia, fronteiras foram fechadas, o que dificultou a entrada ou saída de pessoas. BRASIL. Covid-19. Ministério da Saúde. Brasília, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 23 abr. 2024.

<sup>47</sup> JUNGER DA SILVA, Gustavo *et al.* Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em números 2023.** Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Ref%C3%BAgio\\_em\\_N%C3%BAmeros/Refugio\\_em\\_Numeros\\_-\\_final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Refugio_em_Numeros_-_final.pdf). Acesso em: 24 abr. 2024.

Quanto aos dados referentes a 2023, consta que “o Brasil recebeu 58.62810 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que, somadas àquelas registradas a partir do ano de 2011 (348.067), totalizaram 406.695 solicitações protocoladas desde o início da década anterior” (Junger da Silva *et al.*, 2024, p. 10).

A Figura 1 mostra que os anos 2018 e 2019 foram os que mais tiveram solicitações de refúgio, entretanto, entre 2020 e 2021, com a covid-19, houve uma diminuição dos pedidos, havendo um crescimento a partir de 2022, quando a situação já estava mais estável.

Figura 1 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado de 2011 a 2022



Fonte: Junger da Silva *et al.* (2023, p. 11).

Já no que concerne às nacionalidades solicitantes de refúgio, a Figura 2 apresenta os principais países e o número de solicitações referentes ao ano de 2023, sendo Venezuela, Cuba e Angola os três principais.

Figura 2 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, no Brasil, em 2023

Principais Países	Nº de solicitações
Total	58.628
VENEZUELA	29.467
CUBA	11.479
ANGOLA	3.957
VIETNÃ	1.142
COLÔMBIA	1.046
NEPAL	966
ÍNDIA	961
CHINA	818
MARROCOS	487
GUIANA	441
LÍBANO	407
PERU	372
NIGÉRIA	365
BANGLADESH	340
GANÁ	270
SURINAME	270
REPÚBLICA DOMINICANA	264
AFEGANISTÃO	248
CAMARÕES	220
TURQUIA	216
OUTROS	4.892

Fonte: Junger da Silva *et al.* (2023, p. 12).

Desde a vigência da Lei 9.474/97<sup>48</sup>, que implantou o Estatuto dos Refugiados, o número de solicitações de refúgios tem aumentado. Com isso, foi preciso a criação de resoluções e novas políticas de acolhimento dessas pessoas. De acordo com Oliveira e Tonhati (2022, p. 8),

houve um crescente fluxo de entrada pela fronteira Norte do país, e uma importante inserção laboral dos imigrantes nas regiões Sul e Sudeste, assim como teve a necessidade de alterações nas políticas e processos de regulamentações dos imigrantes, como, por exemplo, a criação das Resoluções Normativas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) (RNs 27/2018, 97/2012, 126/2017) no âmbito da normatização dos imigrantes haitianos e venezuelanos, posteriormente, a nova Lei de Migração de 2017 (Lei 13.445) e a criação de políticas específicas de acolhimento (Operação acolhida, em Boa Vista-RR) e o processo de interiorização dos imigrantes.

Para os autores, de 2010 a 2021, 298.331 pessoas fizeram a solicitação de refúgio, o que equivale a 100 vezes mais desde os 13 primeiros anos da vigência da Lei 9.474/97 (Oliveira; Tonhati, 2022). Dentro desse período, 57.028 pessoas tiveram o pedido de refúgio reconhecido. Ainda, em 2022, foram feitas 258.241 solicitações de refúgio, um aumento de

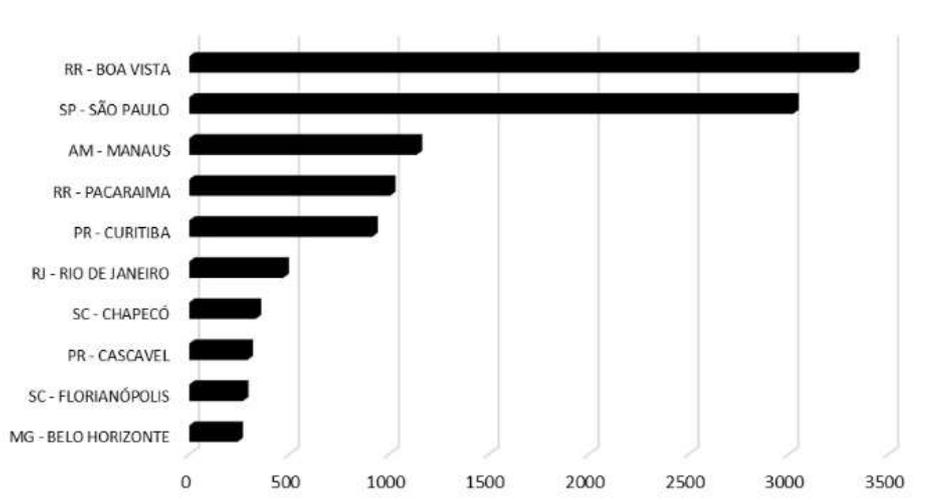
<sup>48</sup> BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, [2024]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 8 out. 2020.

593,9% em comparação ao período 2009-2015 (Oliveira; Tonhati, 2022). Quanto às origens, no período 2016-2021, há “uma maior participação de pessoas latino-americanos, com destaque para os venezuelanos (174.945), haitianos (33.533) e cubanos (11.425), que em conjunto concentraram 85,2% do total de solicitações de refúgio registradas no Brasil entre 2016 e 2021” (Silva, 2022, p. 49)

Já em relação ao número de migrantes, conforme consta no documento *Dados consolidados da imigração no Brasil 2022* (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023, p. 10)<sup>49</sup>, em 2022, foram 243,2 mil registros de autorização de residência, sendo 131,2 mil para homens e 112 mil para mulheres; esse resultado superou os números de registros de autorização que havia antes da pandemia da covid-19; em 2019, tem-se o registro de 181.556 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023, p. 10).

A Figura 3 apresenta os dados de 2024, destacando os principais municípios brasileiros e o respectivo número de migrantes em cada um.

Figura 3 – Número de registro de migrantes, segundo principais municípios brasileiros (janeiro de 2024)



Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo NEPO/UNICAMP (2024)<sup>50</sup>.

Já a Figura 4 apresenta os dados migratórios por unidade federativa. O estado de São Paulo é o que mais recebe migrantes, seguido de Roraima (RR) e Rio de Janeiro (RJ). E o

<sup>49</sup> Dados retirados de: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Dados consolidados da imigração no Brasil 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 24 abr. 2024.

<sup>50</sup> SISTEMA NACIONAL DE REGISTRO MIGRATÓRIO. Departamento da Polícia Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil (OBMigra). Tabulação observatório das Migrações em São Paulo. NEPO/UNICAMP, 2024. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>. Acesso em: 3 ago. 2024.

estado com menor número é Tocantins (TO). Os dados dizem respeito ao período de 2000 a 2024.

Figura 4 – Registro migratório por unidade federativa



Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo NEPO/UNICAMP (2024)<sup>51</sup>.

Sobre o perfil dos migrantes, tem-se que:

Direcionando o olhar para o período 2016-2021, a análise das informações sobre solicitações de refúgio por sexo, segundo os principais países de nacionalidade ou residência habitual (tabelas 2.6 e 2.7), revela que os homens ainda eram predominantes, 57,9%, frente a 42,1% de solicitantes mulheres, o que evidencia que a maior presença das mulheres, observada na seção anterior para o período pós-2010, ganha maior proporção entre os anos de 2016 e 2021. Já quanto à origem desses solicitantes, os venezuelanos apresentaram 63,3% dos homens solicitantes, alcançando 73,5% das mulheres solicitantes de refúgio. Trata-se de um maior equilíbrio na estrutura de distribuição por sexo e país de nacionalidade ou residência habitual, que se estende para os grupos mais representativos de solicitantes de refúgio para o recorte temporal analisado, incluindo, portanto, pessoas com origem no Haiti, Cuba, Angola e China (Silva, 2023, p. 56).

Entre 2010 e 2015, o perfil de migrantes era majoritariamente masculino; no entanto, nos últimos anos, especificamente a partir de 2015, o público feminino tem crescido, “foi devido a um incremento das migrações dos países do Sul-Global” (Oliveira; Tonhati, 2022, p. 8). Com a feminização das migrações, os autores afirmam que há, também, a chegada de mais crianças (até doze anos) e de jovens (dos 12 aos 18 anos).

<sup>51</sup> SISTEMA NACIONAL DE REGISTRO MIGRATÓRIO. Departamento da Polícia Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil (OBMigra). Tabulação observatório das Migrações em São Paulo. NEPO/UNICAMP, 2024. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>. Acesso em: 5 fev. 2025.

Quanto ao perfil desses migrantes, em 2021, os dados contabilizados são de 151.155 migrantes, “sendo 67.772 registros de mulheres, que correspondiam a 44,8% dos imigrantes registrados, e 29.795 crianças (19,7% do total) e 14.555 adolescentes (9,6% do total), ou seja, em 2021 quase 30% dos imigrantes registrados no país tinham menos de 18 anos de idade” (Oliveira; Tonhati, 2022, p. 11).

Ainda nesse período, entre 2016-2021, há a prevalência de homens, sendo 57,8% em comparação às mulheres. No que diz respeito à idade, há semelhanças, havendo a predominância de grupos de “25 a 39 anos”, “15 a 24 anos” e “40 a 59 anos”, equivalendo a uma concentração de 93,7% de indivíduos reconhecidos como refugiados nesse período (Silva, 2022).

No que diz respeito ao trabalho, conforme Hallak Neto e Simões (2022, p. 106):

O crescimento em números absolutos de cerca de três vezes em termos de ocupações se distribuiu muito mais intensamente justamente nos grupos ocupacionais de menores rendimentos, como os casos dos *Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados* (426%), *Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca* (697%), e, sobretudo, dos *Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais*, que são classificados em duas categorias na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), tendo a primeira crescido 7 vezes o seu tamanho inicial e a segunda 21 vezes, ao passar de 1,4 mil, em 2011, para 27,9 mil, em 2021. Somadas, as quatro categorias representaram um acréscimo, entre 2011 e 2021, de 106,1 mil trabalhadores ao total, ou seja, quase 85% do incremento total observado no período, correspondente a 125,6 mil.

[...]

grande parte da dinâmica do emprego formal no período foi determinada pelas duas categorias de ocupação definidas como *Trabalhadores na produção de bem se serviços industriais e pela categoria Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados*, com especial ênfase para os primeiros. A quase totalidade dos empregos gerados ficaram a cargo das duas nacionalidades haitiana e venezuelana.

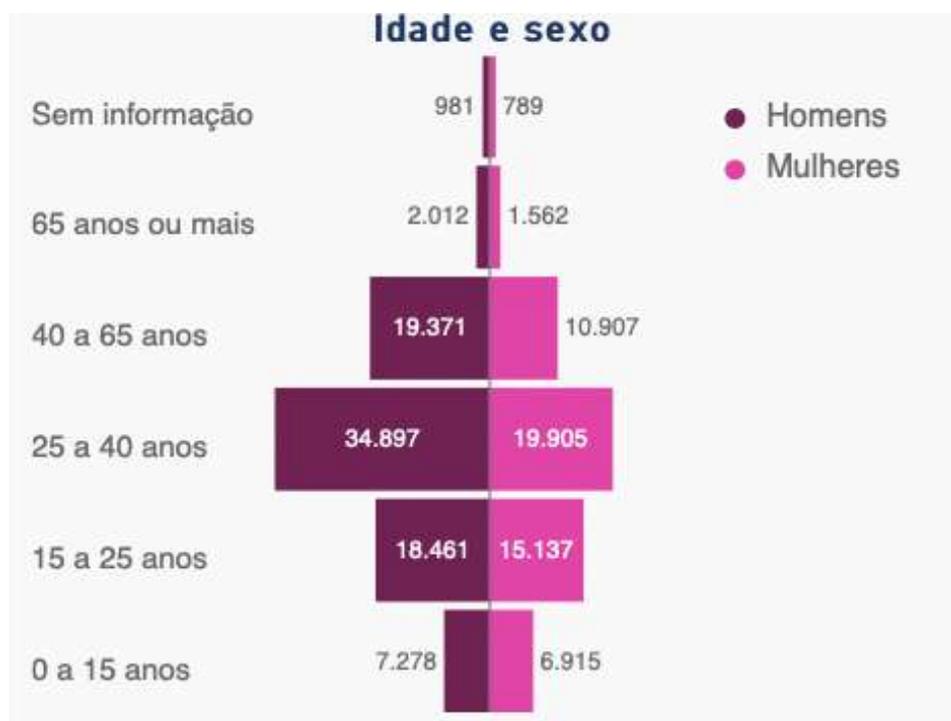
Concernente à escolaridade, os autores fazem uma comparação dos trabalhadores migrantes no Brasil entre 2011 e 2021. Até 2011, o perfil dos solicitantes possuía, na maioria das vezes, ensino superior completo (51,9%); já em 2021, apenas 21,2% (Hallak Neto; Simões, 2022, p. 103). Em 2021, os migrantes com nível médio completo totalizavam 47,5%, havendo, também, um aumento de trabalhadores com escolaridade abaixo do nível médio, indo de 5,8% em 2011 para 12,3% em 2021 (Hallak Neto; Simões, 2022, p. 103).

Sobre o perfil dos trabalhadores e a escolarização, analisando dados de 2021, conforme consta no *Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2021*, organizado por Cavalcanti, Oliveira, Silva (2022, p. 3), tem-se que:

O perfil dos trabalhadores imigrantes que se beneficiaram das autorizações não se alterou, são predominantemente homens (91,4%), filipinos, chineses e estadunidenses, entre 20 e 49 anos de idade (77,2%), com, no mínimo, nível superior completo (69,8%), inseriram-se em ocupações de nível médio e nas ciências e artes (67,9%) e foram exercer suas atividades laborais nos estados do Rio de Janeiro (49,6%) e São Paulo (29,3%). Em relação à força de trabalho qualificada, 51,4% foi amparada pela RN02 (trabalhadores com vínculos empregatícios), eram em sua maioria chineses (22,5%), 82,3% ocupavam cargos de gestão (dirigentes ou gerentes) e trabalhando no estado de São Paulo (54,3%). Número de autorizações concedidas para fins laborais e de investimentos.

Considerando que esta pesquisa é realizada no Estado do Rio Grande do Sul (RS), apresento, na Figura 5, dados sobre os migrantes residentes nesse estado para fins de contextualização.

Figura 5 – Migrantes no Rio Grande do Sul (RS)



Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo NEPO/UNICAMP (2024)<sup>52</sup>.

Observa-se um predomínio de homens, especialmente na faixa etária de 25 a 40 anos, seguida pelo grupo de 40 a 65 anos. Um aprofundamento sobre o Rio Grande do Sul não se faz necessário, pois, como as aulas de PLAc ocorrem de forma *online*, há alunos de diversas regiões do Brasil.

<sup>52</sup> SISTEMA NACIONAL DE REGISTRO MIGRATÓRIO. Departamento da Polícia Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil (OBMigra). Tabulação observatório das Migrações em São Paulo. NEPO/UNICAMP, 2024. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>. Acesso em: 3 ago. 2024.

No entanto, cabe elucidar que as aulas apresentam muitos desafios por conta do público heterogêneo, o que, diversas vezes, causa choque cultural (por questões relacionadas à diversidade religiosa, crenças, valores, normas, estilo de vida, ambiente), comprometimento do que está sendo dito por ainda não se ter uma boa base da língua estudada. E ter uma língua em comum com o outro possibilita compreender a subjetividade e os aspectos culturais justamente por haver interação.

Quanto ao perfil dos meus estudantes, desde que comecei a atuar com PLAc, já dei aula de para pessoas do Senegal, Haiti, Egito, Marrocos, Síria, Turquia, Togo, Guiné, Cuba, Bangladesh, Iraque, Paquistão, Rússia. Nos primeiros anos, a maioria dos aprendizes eram homens vindos do Senegal ou do Haiti. Já nos últimos anos, esse perfil tem mudado. No caso de 2024, por exemplo, a maioria dos estudantes são mulheres – as migrações femininas são mais recentes – vindas da Venezuela, República Dominicana, Haiti e Senegal. Estão no Brasil há, no mínimo, 2 anos, algumas estão há 8, 10 anos. Apesar de já estarem há um bom tempo, apresentam dificuldades quanto ao uso da língua e estão matriculadas em turmas de nível iniciante.

As turmas são heterogêneas, o que torna o ensinar mais desafiador ainda por conta das diferenças culturais, mas, ao mesmo tempo, as trocas podem ser muito enriquecedoras. As perguntas dos aprendizes sempre me fazem aprender muito sobre minha própria língua materna. Ensino e aprendo. E normalmente eles são muito curiosos porque sabem da importância da língua para interagirem socialmente.

Feita esta análise do perfil dos migrantes e refugiados, vale esclarecer que por mais que o Brasil acolha essas pessoas, há muitos problemas, dado que o país não é tão acolhedor assim. Fazendo alusão à migração haitiana, Patarra (2012, p. 15) esclarece que, “cercado de conflitos, a entrada massiva e calamitosa de haitianos no país desnudou outra situação problemática na qual o país colocou freios e limites, encaminhando-se para uma política de cotas e rígidos procedimentos para obtenção do visto de permanência provisória no país”. Além disso, a categoria “refugiado” é relacionada a nacionalidades e classes sociais específicas, ou seja, a grupos específicos, gerando preconceitos e o não acolhimento de todos, apenas de determinados grupos. Sob esse viés, “os países do norte global produzem estrangeiros, já os do sul global, produzem imigrantes e refugiados” (Bulegon; Soares, 2019, p. 642).

O processo migratório envolve muitas problemáticas que nem sempre o país acolhedor sabe lidar com elas. Sob esse viés, Sene (2017, p. 34, grifos meus) alega que:

A questão relacionada ao trabalho, conforme minhas observações, é a mais presente entre o público-aprendente, que muitas vezes, por *inúmeras dificuldades, tais como ser migrante, não ter o domínio da língua do país, não ter redes de contato, não ter como comprovar experiências de trabalho* (alguns chegam sem certificados ou documentos que comprovem) e, em alguns casos, por não conseguirem validar os diplomas de ensino superior no Brasil (a validação de diploma no Brasil demanda tempo e dinheiro, o que se torna inacessível para muitos migrantes), se encontram em condições financeiras desfavoráveis.

Uma das maneiras de acolher esses migrantes é pensando o ensino de língua, pois é uma das maneiras que lhes possibilitará o exercício da cidadania, interagir, ser compreendido e compreender. Segundo Saussure (CLG, 2002, p. 154, grifos meus): “A língua é, por excelência, um meio, um instrumento, obrigado a realizar constantemente e imediatamente seu objetivo, seu fim e efeito: *se fazer compreender*”.

Por exemplo, conforme afirmam Simões *et al.* (2019, p. 14), o número de migrantes que estão emitindo a carteira de trabalho e previdência social tem crescido. Estando num país lusófono, é preciso pensar na interação pela língua, tanto oral quanto escrita, já que eles precisarão ler discursos de todos os tipos, não só em mensagens instantâneas, como *WhatsApp*, como contratos trabalhista, bancários, administrativos. A língua possibilita a inserção de um indivíduo em uma sociedade, por isso a importância de se pensar no oral e no escrito.

O movimento migratório gera tensões, posto que há muitos fatores que influenciam esse processo, como a condição de vulnerabilidade (social, psicológica e econômica), o fato de talvez não quererem estar no novo país, contudo, de terem de estar (disso vem a busca por refúgio), o choque cultural (costumes distintos), somado às dificuldades enfrentadas, como as socioculturais, linguísticas (Sene, 2017). Há muitos fatores inter-relacionados no ensino de língua.

Todos esses fatores refletem diretamente no ensino e na aprendizagem da nova língua. Conforme Barbosa (2016, p. 30), “a perda do estatuto social e as redes sociais que tinham e o ambiente familiar, assim como a experiência de declínio social, o problema econômico que muitos migrantes passam, o constrangimento social, a discriminação<sup>53</sup> e, por vezes, os preconceitos e racismos que esses indivíduos enfrentam na nova sociedade”, tudo isso vai estar implicado na aprendizagem, de modo explícito ou não. Aprender uma língua em contexto migrante é diferente de aprender em qualquer outro contexto de ensino de segunda língua, por

---

<sup>53</sup> Conforme Costa e Taño (2017, p. 79): “Em nível micro, especificamente em São Paulo [...] ,há uma lei aprovada, a Lei 01-00142/20166, que trata da instituição da Política Municipal para a População Imigrante, e tem como um dos objetivos garantir ao imigrante/refugiado o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos e ser um instrumento de combate à xenofobia e ao racismo, promovendo o respeito à especificidade de gênero, raça, religião, orientação sexual, idade e diversidade linguística”.

isso a importância do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Dentre as diferenças, um migrante já possui uma língua nativa, está imerso num outro país e, na maioria das vezes, chega sem saber a língua local, sem trabalho, sem dinheiro. É claro que há realidades diferentes, como os que se mudam para o Brasil, mas já com emprego garantido, ou já sabendo o idioma. Tudo isso se reflete no processo de aprendizagem.

Consoante Moreira (2010, p. 123), é complexo o processo de integração do refugiado na sociedade, pois envolve questões socioeconômicas e culturais. É preciso que ele obtenha moradia, emprego, aprenda a língua, utilize serviços públicos (saúde, educação). Entretanto, apesar de o Brasil se considerar um país acolhedor, Amado (2013) alega que migrantes e refugiados experienciam dificuldades de se inserirem na sociedade por diversos motivos, como pré-conceito, marginalização, discriminação, o que afeta a autoestima dessas pessoas, a vivência delas nesse novo país, bem como a aprendizagem da nova língua. Cabe dizer que nem sempre a sociedade está preparada para acolher migrantes e refugiados, assim como nem sempre sabe acolher as diferenças culturais, o que gera problemas por causa da falta de conhecimento, que gera julgando.

Segundo Pereira (2017, p. 123), a partir desses processos migratórios, duas conclusões podem ser obtidas. A primeira é que:

Embora o Brasil esteja aberto à entrada dos refugiados e se esforce para agilizar procedimentos, o sistema normativo do país ainda é inadequado para controlar a entrada e a permanência de imigrantes em território nacional. Além disso, não há coordenação eficiente de uma estrutura centralizada para migrações. A segunda conclusão diz respeito à ineficácia das políticas públicas, deixando o imigrante sem acesso a informações fundamentais para sua sobrevivência no país, e a sociedade civil, sem conhecimento das vulnerabilidades desses imigrantes (Pereira, 2017, p. 123).

Bulegon e Soares (2019), partilhando dessas ideias, dizem que não há, por parte do Estado, incentivo acessível para que esses migrantes aprendam português, ou seja, eles são os próprios responsáveis pelo aprendizado deles. Em muitos casos, quando o governo não se responsabiliza pelo aprendizado, surgem as organizações não governamentais (ongs) e espaços gratuitos para o ensino de PLAc. Por mais que seja uma atitude muito nobre, na maioria das vezes, pessoas que não são da área ensinam português para esse público, e aqui cabe problematizar as concepções de língua, metodologias, o embasamento por trás da prática docente, de aprendizagem e de ensino etc.

É preciso pensar na língua, no ensino de língua, na inserção desses sujeitos, na criação de possibilidades para que eles exerçam a cidadania, dado que falar sobre ensino de língua,

para nativos ou migrantes, é falar sobre cidadania. No artigo 205, da Constituição Federal de 1988, consta: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, cap. III, art. 205)<sup>54</sup>.

No que concerne à aprendizagem de uma língua, como o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, esta é um recurso que permite ao indivíduo inserir-se socialmente, por meio do acesso à cultura letrada. Compreender um discurso, quer oral, quer escrito, interagir em sociedade é um meio de exercer a cidadania. É ter autonomia, tanto é que, segundo a Portaria 623, de 2020 (Brasil, 2020, cap. I, art. 5, inc. I)<sup>55</sup>, consta, entre os documentos solicitados para o encaminhamento do pedido de naturalização, o certificado de conclusão de curso de língua portuguesa realizado em uma instituição de ensino superior, porque é o “indicativo da capacidade de se comunicar em língua portuguesa”, tão necessário para inserir-se e atuar socialmente.

Conforme consta na Portaria (Brasil, 2020, cap. I, art. 5, inc. I):

Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, é indicativo da capacidade de se comunicar em língua portuguesa, consideradas as condições do requerente, a apresentação de um dos seguintes documentos:

I – certificado de:

[...]

b) conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa direcionado a migrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação.

Este documento tem como objetivo comprovar que o migrante é capaz de se comunicar e interagir em português. A necessidade de se expressar, interagir e buscar autonomia pode servir como motivação para o estudante, resultando em uma aprendizagem mais efetiva. Sobre isso, Pozo (2015, p. 256) alega: “Outra forma de criar motivação e de conferir significado para a prática de aprendizagem é organizá-la socialmente, de forma que favoreça a cooperação e o intercâmbio, já que aprender não é apenas uma prática cultural, mas também uma forma de viver em sociedade”.

<sup>54</sup> BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2025.

<sup>55</sup> BRASIL. **Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de reaquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>. Acesso em: 21 abr. 2022.

Muito precisa ser pensado, repensado e revisto no que diz respeito ao ensino de PLAc. É preciso, nesse ensino, acolher<sup>56</sup>, alojar, acomodar, recolher, proporcionar assistência imediata, desconstruir estereótipos e representações, compreender a recusa e as dinâmicas que dela advêm (desistência, depressão, falta de estímulo) (Barbosa; São Bernardo, 2014; Barbosa; Ruano, 2016; Pereira, 2017).

É preciso questionar: como promover um ensino que acolha as diferenças? Como criar um espaço que não corrobore para o apagamento das diferenças culturais, levando a uma homogeneização? O que esse público precisa e quer aprender? Por que eles estão fazendo o curso? Por quais lugares eles transitam e gostariam de transitar? Qual a percepção que eles têm quanto a aprender e por que aprender português? (Bulegon; Soares, 2019).

Conforme Pereira (2017, p. 120, grifos meus):

O Brasil passa a ser chamado de acolhimento e os “acolhidos” precisam desenvolver competências para atenderem às expectativas sociais próprias e da sociedade que os acolheu. Nesse sentido, **o processo de ensino-aprendizagem da língua deve ser pautado por conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências de modo a fomentar a integração desses recém-chegados, nutrindo o objetivo de torná-los cidadãos desse novo país.**

Como vimos, há muitos fatores a serem considerados na aprendizagem e no ensino de PLAc. Um dos principais meios para promover a inclusão é por meio da língua, que vai além da simples interação, sendo fundamental para a inserção social, acesso a direitos, mercado de trabalho, ou seja, o exercício da cidadania. No que diz respeito às preposições, elas desempenham um papel crucial na construção do sentido no discurso, bem como contribuem para uma melhor interação. A falta de uma compreensão sobre o uso das preposições pode comprometer a fluência e a precisão na interação. Passo, agora, a esclarecer sobre o PLAc.

### **2.3.2 Ensino de língua: *língua de acolhimento* e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc)**

Antes de falar sobre o ensino de PLAc, cabe esclarecer alguns conceitos importantes, como de *língua materna* e de *segunda língua*; e *aquisição* e *aprendizagem* de língua. Conforme

---

<sup>56</sup> Sobre acolher, pode-se considerar que o PLAc é “uma perspectiva de busca por transformar o estranho em hóspede, em um sentido metafórico. É uma prática que exige um constante pensar no outro, em um viés de alteridade, no qual um modifica o outro em relação dialética, simbólica. É uma ação de acolher, em sua casa – uma sociedade agora compartilhada – por meio da língua considerada em sua abrangência social. É uma abordagem que se compõe pelo receber, perceber, ouvir, compreender, dar atenção” (Euzebio; Rebouças; Lopes, 2018, p. 78).

o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a *aquisição* de uma língua pode ser compreendida como “os conhecimentos e as capacidades, explicitamente não ensinados” (QECR<sup>57</sup>, 2002, p. 137, tradução minha)<sup>58</sup>. Ou seja, diz respeito à aquisição de uma *língua materna*, a qual ocorre de maneira espontânea e natural por conta do meio social em que o indivíduo está inserido.

Sobre a *aquisição*, tem-se que “Ocorre de forma inconsciente e espontânea, a partir do uso da língua, em um contexto natural [...]. Enfoca-se no significado e a forma é adquirida de maneira incidental. A aquisição produz uma fala fluente e consiste na internalização de um conjunto de regras” (Muntzel, 1995, p. 29, tradução minha)<sup>59</sup>. Enquanto a *aprendizagem* de uma língua é, de acordo com o QECR (2001, p. 137, tradução minha)<sup>60</sup>, o “resultado [da aprendizagem de uma língua advinda] de um processo planejado, sobretudo, por meio do estudo acadêmico em um marco institucional”. Nem sempre uma língua será aprendida por meio de um estudo sistemático, no entanto, por ser aprendida após já ter adquirido a língua materna, será considerado aprendizagem de língua (Muntzel, 1995).

Muntzel (1995, p. 29, tradução minha)<sup>61</sup> diz que a *aprendizagem* da língua

consiste no conhecimento consciente de suas regras e está associada ao uso formal da linguagem. Requer esforço do aprendiz e tem como foco a forma, embora não necessariamente leve à fluência na produção da fala. No processo, há uma busca expressa pelas formas linguísticas que serão empregadas e, quando essas formas são adquiridas, a "busca" permite acessar os recursos da comunicação.

Ou seja, adquirimos a língua materna, já outras línguas são aprendidas. No processo de aprendizagem, tem todo um planejamento e uma sistematização dos “conteúdos” a serem aprendidos, para que o estudante esteja apto a falar, e isso ocorre mesmo com aqueles que vivem no Brasil. Sobre isso, há estudos que dizem que a aprendizagem de língua não leva à

<sup>57</sup> QECR. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.** Traducción del Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional; Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Acesso em: 9 ago. 2024.

<sup>58</sup> Do original: “los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados” (QECR, 2002, p. 137).

<sup>59</sup> Do original: “ocorre en forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural (Krashen 1982). Se enfoca sobre el significado y la forma se adquiere incidentalmente. La adquisición produce un habla fluida y consiste en la intemalización de un conjunto de reglas” (Muntzel, 1995, p. 29).

<sup>60</sup> Do original: “la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional” (QECR, 2002, p. 137).

<sup>61</sup> Do original: “consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. En el proceso hay una búsqueda expresa de las formas lingüísticas que se van a emplear y, cuando se han adquirido esas formas, la “búsqueda” permite acceder a los recursos de la comunicación” (Muntzel, 1995, p. 29).

aquisição, como afirma Muntzel (1995, p. 29, tradução minha)<sup>62</sup>, “o aprendizado não contribui para a aquisição, ou seja, os objetivos alcançados conscientemente em termos de conhecimento linguístico podem não influenciar no desenvolvimento inconsciente do idioma”.

Conforme consta no *Dicionário de termos linguísticos*, de Xavier e Mateus (1990, p. 230-231), o conceito de *língua materna*<sup>63</sup> é definido como “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e ao uso”, enquanto a língua estrangeira é a “língua não nativa do sujeito por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência” (Xavier; Mateus, 1990, p. 230-231). Esta não é, normalmente, a língua primeira de socialização, mas um outro idioma e uma outra cultura a serem aprendidos por diversos motivos, quer por curiosidade, por necessidade profissional, quer por obrigação institucional.

Almeida Filho (2005) diz que a língua 1 (L1), ou língua materna, é aquela que é aprendida ainda na infância, com os pais, com a escola, na rua com os amigos, ou seja: “É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa” (Almeida Filho, 2005, p. 8). Dentro do campo de ensino de português como língua estrangeira (PLE), há áreas mais específicas, como: *português como segunda língua (L2)*, *português como língua de herança (PLH)*, *Português como Língua de Acolhimento (PLAc)*, português para fins específicos.

No caso da língua 2 (L2) ou segunda língua, é “uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições” (Almeida Filho, 2005, p. 10). Consonate Leffa (1988), o estudo de uma segunda língua diz respeito a quando o aprendiz a estuda estando em um país estrangeiro, como, por exemplo, um brasileiro que foi estudar italiano na Itália. Já a língua estrangeira é quando uma pessoa estuda um idioma, contudo, não o usa na comunidade na qual ele está, que é o caso de um brasileiro que estuda inglês estando no Brasil.

Assim sendo, quando se aprende uma outra língua, Almeida Filho (2005, p. 11) diz que:

Por contraste com L1, o ensino de L2/L oficial não pode apenas tomar a L-alvo como dada, como ponto pacífico, focalizando suas formas e regras no sistema linguístico. Por contraste com o ensino convencional de LE, o ensino de uma L2 não pode se demorar na construção do sistema primeiro e nem repousar sobre o ensino vinculado na própria L1 dos alunos como mediação para aprender uma L de fora do país.

<sup>62</sup> Do original: “el aprendizaje no contribuye a la adquisición, es decir, los logros conscientes en el conocimiento lingüístico pueden no influir en el desarrollo inconsciente del lenguaje” (Muntzel, 1995, p. 29).

<sup>63</sup> Alguns autores chamam a língua materna de L1 e a estrangeira de L2. Opto por seguir o termo que cada autor usa.

Retomando as subáreas do PLE, conforme Almeida Filho (2012), o *português como língua de herança (PLH)* trata do ensino em que o português e a cultura brasileira são ensinados para filhos de brasileiros que vivem no exterior, sendo que esses aprendizes não têm o português como língua oficial e, normalmente, a aprendizagem do idioma está relacionado a questões familiares/étnicas. Vale esclarecer que não existe apenas o PLH, dado que *língua de herança* diz respeito a toda língua ensinada para filhos de expatriados, independentemente do idioma nativo.

Ainda sobre o PLH, conforme Brasil (2023, não paginado, grifo meu)<sup>64</sup>:

O conceito *Língua de Herança* é fruto da estreita relação entre língua, identidade e cultura, uma vez que a herança que está sendo passada de uma geração a outra não corresponde apenas a habilidades linguísticas, mas também à cultura, aos costumes do país de origem do(s) pai(s) e aos valores familiares. Como uma língua minoritária, sua manutenção depende de esforços complexos sustentados pelo desejo familiar, pelo apoio da comunidade e instâncias governamentais e, sobretudo, pela profissionalização de educadores.

Já a *língua de acolhimento* refere-se ao indivíduo que aprende uma segunda língua num contexto migratório ou de refúgio e possui objetivos específicos (Cabete, 2010), tanto é que Pereira (2017) menciona que temos a presença de um novo quadro de ensino, o qual possui um público diferenciado: os migrantes e refugiados. Conforme a autora: “Eles não podem ser vistos como estudantes ‘comuns’ devido às suas diversas particularidades” (Pereira, 2017, p. 119). É um público diverso, heterogêneo; trata-se de pessoas falantes de línguas diferentes, pertencentes a culturas diversas, que possuem motivações e tensões diferentes daqueles que aprendem um idioma para fazer turismo ou apenas para conhecer (Sene, 2017).

Eles precisam aprender a língua em uso, para, assim, terem o aporte linguístico necessário para a interação relacionadas aos afazeres da vida cotidiana. No caso do Brasil, que tem como língua oficial o português, chamamos essa subárea de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Todavia, sabemos que os processos migratórios ocorrem em todo o mundo, logo há diferentes *línguas de acolhimento*, como é o caso dos migrantes e refugiados que entram na Itália e precisam aprender o italiano como língua de acolhimento.

Sob o ensino de português, Pereira (2017, p. 121) alega que

---

<sup>64</sup> BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Português como língua de herança**. Brasília, 2023. Disponível em:

a preocupação com o ensino de português passa a ter um complicador: um público ainda mais específico, cuja caracterização vai além dos dados pessoais (gênero, idade e formação), do grupo linguístico a que pertencem e da necessidade de ampliação de seus conhecimentos para atingir determinado nível de proficiência. Essas características englobam uma nova categoria de investigação que diz respeito às condições necessárias para o aprendizado da língua, para além da proficiência: a sobrevivência do refugiado no país que o acolhe.

O público de PLAc não tem os mesmos objetivos de aprendizagem de um turista ou de uma pessoa que precisa aprender português por outros motivos (Bulegon; Soares, 2019). O ensino para esse público, muitas vezes, é compreendido como o ensino de língua estrangeira, no entanto, não o é devido ao contexto de imersão e aos processos migratórios (Grosso, 2010).

Cabe dizer que

as razões pelas quais o alunado de PLAc busca aprender português são, basicamente, **sobreviver em uma sociedade que não o considera, até o presente momento, que coexiste com outras línguas além do português, que ainda não está preparada para receber falantes de outros idiomas e a busca da inserção no mercado de trabalho, na escola, fazer parte das atividades sociais do país.** Face à relação entre o aprendizado da língua majoritária do Brasil e a migração, faz-se necessário abordar a questão das políticas linguística (Bulegon; Soares, 2019, p. 644, grifos meus).

A expressão *língua de acolhimento* surge em Portugal, principalmente a partir de 2000, devido às migrações vindas de países do leste europeu e dos continentes africanos e asiáticos (Pereira, 2017), o que impacta na aprendizagem. Para Amado (2013, p. 8):

As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação.

Ensinar nesse contexto vai muito além de ensinar língua: é acolher o sofrimento do refugiado, vê-lo como humano, com alegrias e tristezas, considerando todo o mundo que esse migrante carrega consigo (Barbosa; São Bernardo, 2014). No que concerne aos cursos voltados para o público de PLAc, não é apenas pensar na capacitação linguística desse aprendiz; deve-se incluir conhecimentos interculturais também (Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 271). Ou seja, difere-se das demais subáreas de PLE, porque tem como objetivo “desenvolver a competência linguístico-comunicativa dos estudantes juntamente com o letramento de práticas

socioculturais, a fim de que consigam movimentar-se social e culturalmente na sociedade em que estão vivendo” (Sene, 2017, p. 3).

É por isso que se usa o termo *língua de acolhimento*, que

transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar (São Bernardo, 2016, p. 65).

Digo isso, pois o processo de migrar para outro país é, muitas vezes, *glamourizado*. Não necessariamente o é, principalmente quando as pessoas são forçadas a deixarem seu próprio país. E tudo isso interfere no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda, cabe considerar que o docente precisa *acolher* esses alunos, dado que, devido à migração e ao refúgio, sentimento de rejeição, conflitos, tensão precisam ser levados em conta no planejamento, na elaboração das aulas, na avaliação, inclusive na formação dos próprios professores (Barbosa; Ruano, 2016). Isso dará mais segurança ao aprendiz, para que ele tenha uma aprendizagem mais eficiente. De acordo com Di Palma Back e Cortez (2023, p. 4), o ensino “em condição acolhedora tende a ser algo que não se limita à gramática, para problematizar situações de uso e adequação, respeitando sempre o contexto social [...] para proporcionar a estes alunos um melhor apoio linguístico e integração sociocultural”.

A causa por trás das migrações são variadas, como já abordado no subcapítulo 2.4.1. Independentemente do motivo, o migrante precisa agir de forma autônoma no novo contexto no qual se insere. É preciso considerar que, nessas migrações:

Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo (Grosso, 2010, p. 66).

De acordo com a pesquisa *Migrantes, Apátridas e Refugiados*, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Brasil, 2015, p. 138), uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos migrantes é o idioma (Figura 6), segundo relatos dos próprios migrantes, de instituições civis e da sociedade civil (Silva; Júnior Costa, 2020).

Figura 6 – Principais dificuldades enfrentadas pela população migrante

	Segundo as instituições	Segundo a sociedade civil	Segundo os próprios imigrantes
Saúde	5,26%	2,70%	Não informado
Educação	1,58%	3,80%	Não informado
Moradia	10,53%	9,78%	Não informado
Trabalho	10,53%	13,04%	20,63%
Documentação	14,21%	11,96%	13,98%
Informação	9,47%	5,43%	2,15%
<b>Idioma</b>	<b>16,84%</b>	<b>16,34%</b>	<b>21,74%</b>
Discriminação	4,74%	8,73%	5,91%
Financeiras	3,16%	1,63%	5,91%
Subsistência	3,16%	1,09%	5,38%
Acesso a serviços	Não informado	Não informado	16,24%
Outros	20,52%	25,50%	8,06%

Fonte: Silva e Júnior Costa (2020, p. 135), adaptado de Ipea (Brasil, 2015, p. 138)<sup>65</sup>.

Conforme Euzébio (2021, p. 29), os migrantes,

além de enfrentarem a barreira linguística pelo desconhecimento da língua portuguesa, se deparam também com problemas financeiros, de instrução, de qualificação profissional, de habitação e de saúde, aumentando ainda mais as dificuldades e a competitividade para a sobrevivência. Além disso, grande parte deles demonstra ter conhecimento limitado da leitura e da escrita na própria língua materna.

Pensar em ensino de língua de acolhimento é ir além de pensar o ensino de segunda língua: é uma questão emergencial, uma vez que os aprendizes se encontram em um outro país e precisam estar aptos às urgências do cotidiano, como trabalho, saúde, transporte, consumo, relações interpessoais. Por isso que com esse público se trabalha a *língua de acolhimento*, que é: “Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (Grosso, 2010, p. 71).

O idioma é uma das principais barreiras justamente porque impossibilita a interação. Como solicitar refúgio se não tenho uma língua em comum com o ouvinte? Isso demonstra que a língua é para a vida. Segundo Grosso (2010, p. 68), o conceito de *língua de acolhimento* vai além do de língua estrangeira ou de segunda língua, pois o público-alvo a que se destina está imerso numa realidade linguística que é vivida pela primeira vez, em decorrência disso, *o uso da língua volta-se para o saber-fazer*. A autora ainda afirma que essa área, geralmente, é voltada ao público adulto, o qual necessita aprender a nova língua por diferentes necessidades

<sup>65</sup> INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Brasília. Série Pensando o Direito, n. 57, 2015.

contextuais, associada “muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática” (Grosso, 2010, p. 74).

O ensino de PLE não abarca essas questões relativas ao re(começar) dessas pessoas, bem como os aspectos migratórios. No entanto, a língua de acolhimento tampouco dá conta de tudo. Como dito, há subáreas na grande área do PLE. É preciso ter conhecimento das especificidades de cada subárea em se pensando a atuação do profissional de línguas, dado que cada ensino e aprendizagem requer dinâmicas, processos, abordagem, planejamento, materiais didáticos e avaliações diferentes (Almeida Filho, 2013).

Outro ponto a ser considerado é que, nesse ensino, normalmente, os aprendizes participam das aulas de maneira *online* e pelo celular, o que interfere no ensino e na aprendizagem. Por exemplo, a tela do celular é pequena, então é preciso pensar na diagramação de modo que o material fique bom para os aprendizes; ou, quando é texto com perguntas de compreensão, estas precisam vir ao lado do texto para que consigam ver os dois ao mesmo tempo.

No caso das aulas, por mais que solicitemos que estejam em um ambiente silencioso e confortável, muitos fazem aula enquanto estão no trabalho, pois, na maioria das vezes, é a única opção que têm. Além disso, precisam dividir a atenção entre a aula e o cuidado para com os filhos. Como esclarecido, há especificidades no ensino de PLAc.

Vale dizer, ainda, que, normalmente, as aulas de PLAc são constituídas por pessoas de diferentes nacionalidades, o que torna as trocas muito enriquecedoras. No que concerne à língua, para Di Palma Back e Cortez (2023, p. 4, grifos meus),

a atitude do professor em relação ao ensino-aprendizagem com os migrantes durante a prática pedagógica: convergindo, tentando não impor a Língua Portuguesa como a única presente na sala de aula; pelo contrário, **realçar as diferenças e semelhanças entre as línguas e mostrar-lhes que a bagagem linguística que trazem consigo é de fato relevante para o processo de ensino-aprendizagem e para a comunicação num contexto multilíngue, promovendo assim a interação.**

Resumindo, a aprendizagem de português torna-se relevante para os migrantes, porque é “com o estudo da língua portuguesa que o refugiado pode se manifestar e se assegurar efetivamente. **O português, mais que uma nova língua, é um elemento de mediação do acolhimento e da construção da liberdade**” (Pereira, 2017, p. 126, grifos meus). É, também, por meio da língua que ele poderá aprender as normas culturais do país acolhedor, assim como

expressar sua própria cultura, seus costumes e conhecimentos, inserir-se no mercado de trabalho, participar efetivamente da vida social nesse novo país, saber quais são seus direitos e deveres (Pereira, 2017).

Silva *et al.* (2005, p. 58) alegam que

O migrante é um ator cuja cultura se apresenta em modo personalizado, dividido em três momentos: o primeiro é representado pela memória, pelas suas origens, pela sua tradição; o segundo momento é o presente, a consciência da situação que está vivendo; o terceiro é o projeto que leva consigo, pelo qual emigrou e que o obriga a enfrentar condições de vida e de trabalho nem sempre dignas.

Ou seja, a pessoa em situação de migrante ou de refugiada está no *entre-lugar*, que não é nem seu lugar de origem, nem o lugar só do outro, um lugar em que nem sempre ela se sente pertencente. É o lugar, também, da saudade da família, do que fica para trás, das lembranças, do conhecido, dos afetos, do lugar que, normalmente, constitui-nos desde a tenra infância. O migrante sai do seu país sendo uma pessoa<sup>66</sup>, volta sendo outra, em que os que saem, os “ausentes”, são esperados: “Todos vivem cotidianamente os sonhos do reencontro. Vivem todos os dias a espera do ausente” (Silva *et al.*, 2005, p. 56).

A partir desse viés,

o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade (São Bernardo, 2016, p. 65).

Melhor dizendo, a sala de aula se torna um lugar para além da língua ou um lugar em que a língua permeia não apenas a aprendizagem da língua-alvo. É um lugar de acolhida, de desenvolvimento da confiança para falar um outro idioma, de reconstruir a própria subjetividade a partir das trocas que vão para além do linguístico, desenvolvendo autonomia e o exercício da cidadania.

Para finalizar, cabe mencionar que é preciso estar atento para não haver um apagamento da cultura do estrangeiro, uma vez que ensinar um outro idioma é possibilitar

---

<sup>66</sup> Conforme dizem Silva *et al.* (2005, p. 53-54) sobre os processos migratórios: “A crise dos modelos econômicos e o esgotamento do modelo de integração social na sociedade moderna através da precarização do trabalho resultam, atualmente, em uma nova experiência vivenciada pelas famílias que vêem filhos e/ou pais na empreitada de deixarem seus lares em busca de melhores condições de vida, em lugares distantes. O problema não está só na fratura da família, que se divide temporariamente, marcada tanto na área de saída quanto na área de chegada pela figura do ausente. A presença humana que se constitui em referência desses migrantes é quase sempre o ausente, o que se foi ou o que ainda não chegou. E, ainda, quem parte é um, quem volta é outro”.

novos conhecimentos, novas experiências, e sempre respeitando as diferentes identidades. Quanto a isso, Oliveira (2000, p. 53) fala que:

Ao adotar uma pedagogia que distingue o uso local e o global da língua estrangeira, o educador deverá conscientizar seus alunos para as diferenças culturais entre a língua nativa e a língua meta. Uma vez conhecendo estas diferenças, os aprendizes poderão escolher entre seguir ou não as convenções da língua meta, desde que suas escolhas não impliquem em problemas quanto à eficácia de sua comunicação ao nível global e local.

Discorrido sobre o ensino de PLAc, no próximo capítulo, discorro sobre a SA, teoria que norteia esta pesquisa.

### 3 PREPOSIÇÕES E SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA (SA)

A Semântica Argumentativa (SA)<sup>67</sup> ou Teoria da Argumentação na Língua (TAL), surgiu no final dos anos 1970<sup>68</sup>, com dois linguistas franceses, Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre; atualmente, é desenvolvida por Marion Carel (2005; 2017)<sup>69</sup>. Ela se origina da busca por descrever a língua pela língua, o que a faz ser uma teoria linguística, dado que considera as inter-relações linguísticas (Barbisan, 2013). Essa Teoria propõe que o sentido está no discurso, em decorrência disso, visa a explicar e descrever como se constitui a significação de entidades linguísticas, isto é, de palavras e enunciados atualizados no enunciado/discurso.

Cabe dizer que a SA, em sua análise, não considera o extralinguístico – o que vai para além do linguístico. Isso não significa que essa Teoria negue a existência do extralinguístico, apenas que não é o foco desse campo de estudo. Conforme Barbisan (2013, p. 21): “Não se trata, pois, de estudar a relação entre o sentido de uma palavra e a informação que a palavra dá sobre a realidade extralinguística, nem sobre uma realidade psicológica, nem sobre condição de verdade”. Trata-se de compreender a constituição do sentido do discurso, por isso a escolha dessa Teoria para trabalhar com o sentido das preposições no discurso.

Antes de apresentar os conceitos de base da SA, cabe discorrer sobre as bases epistemológicas que a constituem, para melhor compreendê-la.

#### 3.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA: SAUSSURE E PLATÃO

Embora em seus textos Ducrot (1990; 2005) mencione muitos dos autores que o influenciaram e o inspiraram, nesta tese, cito dois, em especial: Ferdinand de Saussure – com o *valor linguístico* – e Platão – com a *alteridade* – conceitos de base do desenvolvimento da SA.

---

<sup>67</sup> A Semântica Argumentativa está em constante desenvolvimento. Neste estudo, trabalho com a fase *standard* porque ela dá conta do que é proposto nesta tese. No entanto, caso o leitor tenha interesse em saber mais sobre a fase atual, eis algumas sugestões de leitura: CAREL, Marion. Significação e argumentação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, n. 42, v. 73, 02-20, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v42i73.8579>. Acesso em: 28 abr. 2024. E BEHE, Louise; CAREL, Marion; DENUC, Corentin; MACHADO, Julio Cesar (orgs.). **Curso de semântica argumentativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 516 p.

<sup>68</sup> Começou com os trabalhos de Anscombre e Ducrot, principalmente com a obra *L'Argumentation dans la langue* (1977).

<sup>69</sup> A Semântica Argumentativa (SA) é constituída pela Teoria dos *Topoi* (já refutada); pela Teoria da Polifonia (TAP) e pela Teoria os Blocos Semânticos (TBS), fase *standard* e atual (Carel, 2007). Carel, em 1992, defendeu sua tese de doutorado, pesquisa na qual refutou os *topoi* e propôs a TBS (Ducrot, 2005; Gomes, 2020).

Ferdinand de Saussure, nascido em Genebra, Suíça, é considerado o pai da Linguística Moderna. É ele quem elege a *língua* como objeto de estudo da Linguística, tornando-a um campo científico. Suas obras até hoje são estudadas. Torna-se necessário abordarmos alguns conceitos saussurianos, como de *língua, linguagem, fala, sistema, signo, arbitrariedade, valor, negatividade e relações sintagmáticas e associativas*, para, no próximo subcapítulo, discorrer acerca da relação entre as concepções saussurianas e a SA, principalmente no que diz respeito à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

Início com a distinção de *linguagem, língua e fala*. A *linguagem* é concebida como uma capacidade inata, isto é, dada pela natureza “de constituir uma língua” (Saussure, CLG<sup>70</sup>, 2012, p. 42); refere-se à capacidade humana de simbolizar<sup>71</sup>. Já a *língua* diz respeito ao constructo social e convencional, “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (Saussure, CLG, 2012, p. 41).

A *linguagem* é natural; o ser humano já vem ao mundo com esse potencial, embora precise desenvolvê-lo; enquanto a *língua* não o é: precisa-se da coletividade para constituir o código linguístico, justamente por ser uma construção artificial. É por meio da *fala*, compreendida como “um ato individual de vontade e inteligência” (Saussure, CLG, 2012, p. 45), que a *língua* é posta em uso. Melhor dizendo, a *fala* é o ato de materializar a *língua*, isto é, pô-la em uso. *Fala*, para Saussure, pode ser tanto o uso oral quanto escrito.

A *língua* só existe por conta da *fala*, assim como a *fala* só existe por conta da *língua*; ambas só existem em decorrência da *linguagem*; ou seja, uma se opõe à outra e a constitui. Por a *fala* ser sempre individual e momentânea (não repetível), a *língua* é eleita como objeto da Linguística – justamente por ser repetível e coletiva.

Para Saussure (CLG, 2012, p. 106), a *língua* é um sistema de signos; estes definidos como entidades psíquicas, fruto da união de um significado (conceito) e de um significante (imagem acústica). Cabe esclarecer que não há um elo natural entre o significante e o significado dele, ou seja, entre o objeto nomeado e seu conceito, dado que a imagem acústica é, consoante Saussure (CLG, 2012, p. 106), “a impressão (*empreinte*) psíquica desse som”.

---

<sup>70</sup> A obra *Curso de Linguística Geral* (CLG) não foi escrita por Saussure, mas é atribuída a ele. Publicado em 1916 – 3 anos após a morte de Saussure –, o CLG é um compilado de textos advindos das notas de alguns alunos de Saussure que o acompanhavam nos cursos que ministrava na universidade – são eles: Charles Bally e Albert Séchehay, com a colaboração das anotações de A. Riedlinger, conforme afirma Isaac Nicolau Salum (2012), no prefácio do CLG (Saussure, 2012). Já o livro *Escritos de Linguística Geral* (ELG), organizado e editado por Simon Bouquet e Rudolf Engler, é um compilado dos manuscritos de Saussure (ELG, 2004).

<sup>71</sup> *Simbolizar* é concebido como a associação entre duas unidades linguísticas; difere-se de símbolo (Ducrot, 1987).

Exemplificando, nada no termo<sup>72</sup> ‘xícara’ representa ou materializa a ‘xícara’ tal como a representação psíquica que temos dela, tanto é que esse objeto assim nomeado poderia ser simbolizado por ‘copo’ ou ‘\*aracix’ ou qualquer outro termo. A língua é *arbitrária*.

Algumas palavras mantem entre si relações, como, por exemplo, entre ‘pão’, ‘padaria’ e ‘padeiro’; Saussure nomeia “signos derivados” quando um termo se origina a partir de um signo primário. Mesmo assim, nada no termo ‘pão’ representa um ‘pão’ tal como é; tampouco ocorre com ‘padaria’, ‘padeiro’ ou demais termos. É essa arbitrariedade que possibilita a existência de diversas línguas, porque não se trata da *representação* tal como a imaginamos, de uma substância, mas da *referência* a ela.

A título de exemplo, a partir da significação dicionarizada, em italiano, ‘pão’ é ‘*pane*’; ‘padaria’ é ‘*panetteria*’; ‘padeiro’, ‘*panettiere*’; em inglês, respectivamente, ‘*bread*’, ‘*bakery*’, ‘*baker*’. É a arbitrariedade que possibilita essa diversidade, por não haver uma relação direta entre o objeto nomeado e o código usado para referi-lo.

Ainda sobre a arbitrariedade, Saussure (CLG, 2012, p. 167, grifos do autor) faz algumas considerações:

1º – os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra *t* e o som que ela designa;

2º - o valor das letras é puramente negativo e diferencial; assim, a mesma pessoa pode escrever *t* com variantes [...] A única coisa essencial é que esse signo não se confunda em sua escrita com o do *l*, do *d* etc.;

3º – os valores da escrita só funcionam pela sua oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto de um número determinado de letras [...]

4º – o meio de produção do signo é totalmente indiferente, pois não importa ao sistema [...] Quer eu escreva as letras em branco ou preto, em baixo ou alto relevo, com uma pena ou com um cinzel, isso não tem importância para a significação.

É indiferente o meio utilizado para produzir os signos; o imprescindível é não os confundir, isto é, saber diferenciar as letras e os sons, como ‘mala’ de ‘bala’. Se uma *forma*<sup>73</sup> não existisse, outra assumiria o seu valor, porque os signos são, além de arbitrários, solidários. Sobre isso, Normand (2009) esclarece que, por exemplo, ‘comemos’ só existe em oposição a ‘comer’, ‘comem’, ‘como’, ou seja, existem de maneira solidária, não isolada. A autora ainda afirma que “é necessário parar de querer isolar formas que seriam observáveis em si e admitir

<sup>72</sup> Consoante Barthes (1971, p. 75, grifo do autor): “Saussure insiste em *termo* (em vez de *palavra*, unidade de ordem sintagmática), pois, esclarece, uma vez que sigamos ‘termo’ no lugar de *palavra*, evoca-se a idéia de sistema”.

<sup>73</sup> *Forma* é compreendida como uma “entidade ao mesmo tempo negativa e complexa: que resulta (sem nenhuma espécie de base material) da diferença com outras formas, COMBINADA à diferença de significação de outras formas” (Saussure, ELG, 2004, p. 36, grifo do autor). Saussure (ELG, 2004) usa *forma* porque a língua não é substância, é vazia e se constitui por oposição de um signo a todos os outros do mesmo sistema.

que elas não podem ser apreendidas senão em suas relações com outras, que elas só existem, do ponto de vista linguístico, nessas relações” (Normand, 2009, p. 77).

Além dos conceitos já mencionados, o de *valor* é de extrema importância e base da SA. Relembrando o conceito de *língua*, o linguista genebrino alega que a língua não é positiva, isto é, não define ideias *a priori*, tampouco prevê formas. Para Saussure (ELG, 2004, p. 66), “a língua só se alimenta, em sua essência, de oposições, de um conjunto de valores perfeitamente negativos, que só existem por seu contraste mútuo”. De outro modo, a *língua* é um “sistema de valores” (Barthes, 1971, p. 17-18), em que um termo só tem seu valor estabelecido em relação aos demais termos que constituem o sistema ao qual pertence; desse modo, são negativos, não positivos. Por *negativo*, entende-se que um termo só se define em oposição por tudo o que a ele se opõe. Saussure (ELG, 2002, p. 35) alega que “a língua é uma coisa concreta que ‘vem a ser’ e não uma coisa abstrata que ‘é’”.

Aqui cabe um adendo: com frequência, Saussure é citado como estruturalista, embora ele nunca tenha usado esse termo em suas obras. Como vem sendo dito no decorrer deste capítulo, pelo viés saussuriano, tudo na língua é compreendido em relação a outros termos, conceitos, ou seja, a língua é pensada como *sistema*.

*Sistema linguístico* é concebido, por Saussure, como uma unidade complexa e solidária de signos, em que, por oposição/diferença e negatividade, se constituem mutuamente, o oposto de substância ou estrutura, porque esta é estática. Greimas e Courtés (2007, p. 329, grifos dos autores, tradução minha)<sup>74</sup> afirmam que “a língua deixa de ser um conjunto de elementos interdependentes para tornar-se um **sistema de relações** (diferenciais e opositivas)”.

Por serem negativos, os signos não possuem um sentido *a priori*, dado que não são substâncias, mas *forma*<sup>75</sup>: precisam do outro signo para terem seu sentido constituído, porque “num estado de língua, tudo se baseia em relações” (Saussure, CLG, 2012, p. 171). Para falar de *valor*, é necessário discorrer sobre as *relações sintagmáticas* e *associativas*, uma vez que é dessas relações que as entidades linguísticas têm seu valor estabelecido.

Ao falarmos, não proferimos mais de um signo ao mesmo tempo, característica essa intitulada, pelo linguista genebrino, *linearidade* da língua. Nesse eixo, “os termos estabelecem entre si, em virtude do seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. [...] Estes se alinham um

<sup>74</sup> Do original: “la lingua cessa di essere un insieme di elementi interdipendenti per divenire un sistema di relazioni (differenziali e oppostive)” (Greimas; Courtés, 2007, p. 329, grifo dos autores).

<sup>75</sup> “*Forma* implica: DIFERENÇA: PLURALIDADE [SISTEMA?]. SIMULTANEIDADE. VALOR SIGNIFICATIVO” (Saussure, ELG, 2004, p. 36, grifo do autor).

após o outro na cadeia da fala” (Saussure, CLG, 2012, p. 171). Essa linearidade da língua permite ao mesmo tempo que restringe certas continuidades discursivas devido à sua própria organização. Ou seja, não podemos proferir mais de um termo ao mesmo tempo, como no exemplo: “a moça viaja para a Itália”. E os termos se combinam linguisticamente.

Em oposição a esse eixo, temos o das *relações associativas*, pelas quais, na mente do falante, os termos linguísticos associam-se por semelhanças ou diferenças. Retomando o exemplo do ‘pão’, podemos associar-lhe outros signos, como ‘padaria’, ‘padeiro’, ‘panetone’, ‘farinha’, ‘fermento’ etc. A partir do eixo associativo, o locutor escolhe os termos de acordo com o sentido que ele deseja dar ao que sintagmaticamente enuncia.

Da relação associativa com a sintagmática é que o *valor* de um signo se constitui, por isso ele não é, mas *vale*, porque é na fala, ao ser atualizado<sup>76</sup>, posto em uso, que tem seu *valor* constituído, em oposição aos demais signos que o rodeiam. Nas palavras de Saussure (CLG, 2012, p. 172): “Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou ambos”.

Saussure (ELG, 2004, p. 30) utiliza o termo *valor* dado que, na concepção dele, “valor exprime, melhor do que qualquer outra palavra, a essência do fato, que é também a essência da língua, a saber, que uma forma não significa, mas vale: esse é o ponto cardinal. Ela vale, por conseguinte ela implica a existência de outros valores”. Como afirma Saussure (ELG, 2004, p. 37, grifo do autor): “1º Um signo só existe em virtude de sua significação; 2º uma significação só existe em virtude de seu signo; 3º signos e significações só existem em virtude da *diferença dos signos*”.

Em sua obra, Saussure (ELG, 2004) exemplifica isso ao comparar a língua a um jogo de xadrez. Se, ao jogar, há uma peça faltante, esta pode ser substituída por um grão de feijão, e esse grão passará a ter o valor da peça faltante por estar num sistema (o xadrez) e ter seu valor concebido em oposição às demais peças (dama, cavalo, peões).

Discorrido sobre o conceito de *valor*, considero importante apresentar algumas considerações de Ducrot (1977) com relação à provável influência do conceito de *alteridade*, de Platão, no conceito de *valor*, de Saussure. No prefácio da obra *Intervalo Semântico*, do linguista brasileiro Carlos Vogt (1977), Ducrot (1977) – que possui sólida formação em filosofia clássica – esclarece como a noção de *alteridade*, de Platão, aparenta estar presente no conceito de *valor* em Saussure: enquanto as ideias constituem-se por oposição, em Platão, os

---

<sup>76</sup> Atualização é compreendida como a realização ou materialização do material linguístico (abstrato) para o nível concreto por ser posto em uso (Ducrot, 1990).

signos, em Saussure, compreendidos como entidades linguísticas, constituem-se, também, por oposição, isto é, precisam de outro signo para terem seu valor constituído, sendo *solidários*<sup>77</sup>. Isso se faz presente na SA, em que nada é isolado; tudo tem seu valor constituído em oposição a outra entidade linguística, como se verá no capítulo 3 desta tese.

Na obra *O Sofista*, de Platão (1987), ao serem tratadas as categorias fundamentais da realidade – a saber, o Movimento, o Repouso, o Mesmo e o Ser – Platão (1987) relata o que os personagens Estrangeiro, Teeteto, Sócrates e Teodoro acrescentam uma quinta categoria que fundamenta todas as demais: o Outro ou Não Ser, pois cada categoria só é o que as demais não são. Dito de outro modo, o Movimento é tudo o que as outras categorias não são; assim como cada uma das outras categorias é o que o Movimento não é e o que as demais tampouco são (Platão, 1987; Ducrot, 1977).

As categorias da realidade não possuem uma propriedade positiva, já que se definem por *diferenças*. Nas palavras de Platão (1987, p. 179, 255e, grifo do autor): “Diremos, também, que ela se estende através de todas as demais. Cada uma delas, com efeito, é outra além do resto, não em virtude de sua própria natureza, mas pelo fato de que ela participa da forma do ‘outro’”. Ou seja, cada categoria se define por *diferença* – nomeada de *alteridade* – em relação às demais, não de maneira isolada – novamente a *solidariedade* faz-se presente.

Ducrot (1977, p. 12) retoma a noção de *alteridade*, em Platão, esclarecendo como esse conceito está presente nas categorias:

Se o movimento é diferente do Repouso, não é porque o Movimento possui em si mesmo, tal ou tal característica positiva que podemos perceber quando o consideramos isoladamente, características que se revelaria diferente daquelas, igualmente positivas, que possui o Repouso. Ao contrário, a diferença entre o Movimento e o Repouso é constitutiva dessas mesmas noções. O Movimento é aquilo que ele é pelo fato de que ele é outro, diferente do Repouso, do Mesmo... etc.

A *alteridade* é concebida como *diferença*, porque “tudo o que é outro só o é por causa da sua relação necessária a outra coisa” (Platão, 1987, p. 179, 255d, grifos meus). Embora Saussure nunca tenha mencionado que se inspirou no conceito de *alteridade* para pensar a noção de *valor*, Ducrot<sup>78</sup> (1977, p. 12) alega que associa:

às palavras da língua o que Platão disse sobre as idéias. A oposição, para Saussure, é constitutiva do signo da mesma forma que a alteridade é, para Platão, constitutiva das idéias. O valor de uma palavra – ou seja, sua realidade linguística – é o que a opõe às outras. Indo mais longe, é a de se opor às outras. Seu ser, é ser outro.

<sup>77</sup> “o todo é solidário” (Saussure, ELG, 2012, p. 32).

<sup>78</sup> Vale lembrar que Ducrot é um filósofo da lógica de formação (Gomes, 2020).

Assim como as ideias, os signos não são constituídos por substância, não são positivos; são negativos, têm seu valor constituído em oposição a outros signos pertencentes ao mesmo sistema. Conforme afirma Ducrot (1987, p. 67): “Ser estruturalista, no estudo de um domínio qualquer, é definir os objetos deste domínio uns em relação aos outros”. Apresentados os conceitos de base, esclareço o que se entende por *língua* pelo viés da Semântica Argumentativa (SA).

### 3.2 ENSINO DE LÍNGUA E ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

O ensino de língua materna e o ensino de língua de acolhimento diferem por conta do público-alvo. Embora os objetivos e a metodologia diferenciam-se por conta desse público, o ensino de língua em si parte de um mesmo viés: “a argumentação está marcada na língua” (Ducrot, 1990, p. 82, tradução minha)<sup>79</sup>, sob o viés da Semântica Argumentativa (SA), principal aporte teórico deste estudo.

É comum associar o termo *argumentação* com a retórica. Cabe aqui fazer uma distinção e definir o que se entende por *argumentação* no âmbito desta investigação. Conforme Ducrot (1990), uma argumentação é retórica se: a) contém dois segmentos, um argumento (A) e uma conclusão (C); b) se A, independentemente da conclusão, indica um fato F que pode ou não ser verdadeiro; e c) se se pode inferir F a partir de C. Isso demonstra que a argumentação, sob esse viés, depende de conhecimentos lógicos, psicológicos, ou seja, extralinguísticos, para a inferência (Ducrot, 1990).

Considerando: “Temos uma janta, vou comprar comida”, a primeira parte seria o argumento “temos uma janta”, já a segunda, a conclusão “vou comprar comida”. Porém, ao analisar pares de frases com operadores argumentativos<sup>80</sup> parecidos, como *um pouco, pouco, até, inclusive*, o linguista percebeu que por mais que as frases analisadas se referissem a um mesmo fato, as conclusões eram diferentes. Para exemplificar, usarei uma frase escrita por um de meus estudantes de PLAc, que tinha como uma de suas atividades de produção escrita convidar os colegas para um almoço de fim de curso. Ao ler as respostas, ele havia escrito “Faço pouco arroz para nós comer”<sup>81</sup>. Ao ler esse enunciado, logo percebi a confusão ocorrida e o que esse aprendiz gostaria de ter dito. Está adequada sintaticamente a construção com

<sup>79</sup> Do original: “la argumentación está marcada en la lengua” (Ducrot, 1990, p. 82).

<sup>80</sup> Conforme Ducrot (1990), *operadores argumentativos* são as entidades lexicais que possibilitam conclusões diferentes a partir de um enunciado E e E’.

<sup>81</sup> Enunciado escrito tal qual minha aluna o escreveu.

“pouco”, no entanto, não era a orientação argumentativa desejada pelo estudante; desejava dizer: “vou fazer **um** pouco de arroz”.

Ou seja, por mais que se possam usar ambos os operadores, *pouco* e *um pouco*, a orientação argumentativa é diferente para cada um. Se digo “Não seremos em muitos na janta, farei *pouco* arroz”, é compreensível; assim como “Terei uma janta, farei *um pouco* de arroz”. Com base no uso desses operadores, o linguista percebeu que eles levavam a diferentes conclusões. Ao fazer uma oposição à perspectiva tradicional de sentido<sup>82</sup>, Ducrot (1990) diz que, para essa teoria, as indicações de sentido de um enunciado são três, a saber: objetiva, que representa a realidade tal como é; a subjetiva, que se refere à atitude do locutor<sup>83</sup> diante da realidade; e a intersubjetiva, que se volta para a relação locutor-interlocutor<sup>84</sup>.

Para deixar mais evidente as indicações de sentido proposto por Ducrot (1990), trago a seguinte situação: considerando que uma pessoa precisa erguer um balde pesado e escute de outra pessoa: “Você é forte, vai conseguir levantar esse balde pesado”, o aspecto objetivo seria a descrição da capacidade de levantar o balde; o subjetivo, a capacidade de ter força para levantar algo pesado; e o intersubjetivo, a apelação para que o interlocutor tenha confiança na força que possui para levantar o balde.

Todavia, como já disse, a SA é fiel ao linguístico, considerando as possibilidades e restrições de continuação discursiva, opondo-se a essa concepção tradicional, que vai para o extralinguístico. Conforme os preceitos da SA, não há acesso direto à realidade, uma vez que, ao falar, um indivíduo põe em ação sua apreensão sempre subjetiva da realidade. Por exemplo, qual a concepção de “bom tempo”? Pode não necessariamente ser a de um dia ensolarado e quente. Para esquiar, “o bom tempo” seria tempo frio e com muita neve acumulada. O mundo é apreendido de forma singular por cada pessoa, sempre a partir de um ponto de vista, subjetivamente.

Ducrot (1990; 2009) nomeia *valor argumentativo* dos enunciados a união das indicações subjetiva e intersubjetivas. Diante disso, é justamente o valor argumentativo de uma entidade lexical que permite ou restringe determinadas continuações discursivas. O *valor argumentativo* é um “conjunto dessas possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que seu emprego determina” (Ducrot, 1990, p. 51, tradução minha)<sup>85</sup>.

<sup>82</sup> Ducrot (1990) diz que a definição de concepção tradicional de sentido é abordada e explicitada nos estudos de Karl Bühler, linguista alemão.

<sup>83</sup> *Locutor* refere-se ao responsável pelo discurso (Ducrot, 1990). Trata-se de uma entidade teórica.

<sup>84</sup> *Interlocutor* diz respeito à pessoa com quem o locutor dirige seu enunciado (Ducrot, 1990). É uma entidade teórica.

<sup>85</sup> Do original: “el conjunto de esas posibilidades o imposibilidades de continuación discursiva que su empleo determina” (Ducrot, 1990, p. 51).

A argumentação está inscrita na língua, e é no próprio sistema linguístico que a significação se constitui, por isso a importância de analisar a língua pela língua, considerando as relações argumentativas entre as entidades linguísticas. Consoante isso, Ducrot (2005, p. 13, tradução minha)<sup>86</sup> alega que “o próprio sentido de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem se encadear a partir dessa expressão. A argumentação não se agrega ao sentido, visto que constitui o sentido”.

Por mais que a metodologia mude quando se pensa no ensino de língua para nativos e para migrantes (ou estrangeiros), parto de um viés semântico-linguístico, que analisa a língua pela língua. Feito isso, passo a falar dos conceitos de base da SA.

### 3.3 CONCEITOS DE BASE DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA (SA)

É imprescindível compreender alguns conceitos de base da SA para a compreensão dessa Teoria, como os de: *frase, enunciado, texto, discurso, significação e sentido*. Para Ducrot (1990, p. 56, tradução minha)<sup>87</sup>, uma *língua*<sup>88</sup> é “um conjunto de frases”. A *frase* é uma entidade abstrata, sendo, portanto, repetível, criada teoricamente pelo linguista visando a explicar o que ocorre na linguagem ordinária. Ao ser enunciada *hic et nunc*<sup>89</sup>, é atualizada em forma de um *enunciado*, sendo este uma entidade concreta, ou seja, é a concretização da frase.

Vamos a um exemplo para melhor esclarecer isso. Se uma pessoa diz: “Você vem aqui?”; o leitor pode responder: “Não, você vem aqui”. A frase é o que possibilita repetir as formas “você”, “vem” “aqui”; trata-se de uma construção teórica para explicar o que ocorre no nível concreto. Já o enunciado foi dito num tempo e num espaço específicos por um locutor também específico, sendo um produto da enunciação<sup>90</sup>, portanto, é irrepetível.

A *frase* é um constructo teórico, isto é, criada pelo linguista, para explicar a infinidade de enunciados, logo, é repetível. Em outras palavras, a *frase* é um conjunto de instruções que

<sup>86</sup> Do original: “el sentido mismo de una expresión está dado por los discursos argumentativos que pueden encadenarse a partir de esa expresión, La argumentación no se agrega al sentido, sino que constituye el sentido” (Ducrot, 2005, p. 13).

<sup>87</sup> Do original: “un conjunto de frases” (Ducrot, 1990, p. 56).

<sup>88</sup> Ducrot (1990; 2005) parte da concepção de *língua* saussuriana, que é compreendida como um sistema de signos; trata-se de um constructo social e convencional que possibilita que a linguagem seja exercitada; já os *signos* são compreendidos como uma entidade psíquica resultante da união de um *significado* e de um *significante* (Saussure, CLG, 2004; ELG; 2012).

<sup>89</sup> Do latim, espaço e tempo respectivamente.

<sup>90</sup> De acordo com o *Dicionário de linguística da enunciação*, para Ducrot, *enunciação* é o “acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado” (Flores *et al.*, 2009, p. 103). Tanto o enunciado quanto o discurso são produtos da enunciação, pois surgem em um tempo/lugar da história (Ducrot, 1984). Cabe dizer que *enunciação* e *atividade linguística* são conceitos diferentes: enquanto *enunciação* é a origem do enunciado, *atividade linguística* diz respeito ao próprio ato de produção de um enunciado/discurso (Flores *et al.*, 2009).

orienta para a constituição do sentido dos enunciados. Vale dizer elucidar a frase não é qualquer sequência de palavras. Elas precisam estar postas em relação, respeitando o sistema linguístico – que possibilita e, ao mesmo tempo, restringe certas relações (Ducrot, 1990).

Em oposição à *frase* está o *enunciado*, que é, de acordo com Ducrot (1990, p. 53, tradução minha)<sup>91</sup>,

uma das múltiplas realizações possíveis de uma frase. Disso resulta que o enunciado é uma realidade empírica, é o que podemos observar quando ouvimos as pessoas falarem. A frase, pelo contrário, é uma entidade teórica. É uma construção do linguista que serve para explicar a infinidade de enunciados. Isso significa que a frase é algo que não pode ser observado: não ouvimos, não vemos frases. Somente vemos e ouvimos enunciados.

Retomando o exemplo, o sentido está nas entidades concretas, neste caso, no enunciado, então, a partir da forma “você vem aqui”, é o enunciado que possibilita entender qual o sentido de “você”, de “vem” e de “aqui”. O ‘aqui’ só terá sentido no enunciado, isto é, ao ser atualizado, dito em um *espaço e tempo*, passando de frase para enunciado. Em cada realização, o ‘aqui’ terá um sentido único e irrepetível.

Além da oposição frase/enunciado, há uma outra: *texto* e *discurso*. O *texto*, assim como a frase, é uma entidade abstrata complexa, posto que é um encadeamento<sup>92</sup> de frases, enquanto a *frase* é de nível simples, por ser uma unidade. Se o texto é uma entidade abstrata, o *discurso* é a atualização do texto, sendo uma entidade concreta complexa, constituída “por uma sucessão de enunciados” (Ducrot, 1990, p. 53, tradução minha)<sup>93</sup>.

Logo, o discurso é constituído por segmentos<sup>94</sup> de enunciado, produzido, assim como este, num determinado tempo e espaço, não sendo repetível. Cabe dizer que essa separação não tem a ver com a sintaxe, com orações, pois, muitas vezes, é comum compreender a frase e o texto por esse viés. Como dito, é semântico. Outro ponto a ser considerado, é que a toda a Teoria é pensada a partir de interdependência, por isso o uso dos termos *encadeamento* e *segmento*. Este é parte de um todo; aquele, a sequência de segmentos, de partes do todo. A

<sup>91</sup> Do original: “el enunciado es [...] una de las múltiples realizaciones posibles de una frase. De esto resulta que el enunciado es una realidad empírica, es lo que podemos observar cuando escuchamos hablar a la gente. La frase por el contrario es una entidad teórica. Es una construcción del lingüista que le sirve para explicar la infinidad de enunciados. Esto significa que la frase es algo que no puede ser observado: no oímos, no vemos frases. Solamente vemos y oímos enunciados” (Ducrot, 1990, p. 53).

<sup>92</sup> Como toda a SA pensa em relações e valor, usa-se o termo *encadeamento*, porque é a “sequência de dois segmentos de discurso, com interdependência de sentido, ligadas por um conector” (Flores *et al.* 2009, p. 97).

<sup>93</sup> Do original: “por una sucesión de enunciados” (Ducrot, 1990, p. 53).

<sup>94</sup> Conforme Flores *et al.* (2009, p. 204), *segmento* é “constituente da unidade argumentativa de sentido”. Diz-se *segmento*, pois se refere à parte de um todo, ou seja, há interdependência com outro(s) segmento(s).

interdependência prevê relações, ou seja, nada é analisado isoladamente pelo viés semântico-argumentativo.

Voltando às oposições, como, então, diferenciar enunciado de discurso? Eis os critérios de Ducrot (1984, p. 373):

Diremos que a realização de uma sequência de signos constitui um só enunciado quando implica, da parte do locutor, um só acto de enunciação. Contém vários, pelo contrário, quando é possível dividi-la em segmentos implicando cada um, durante a enunciação, um investimento particular.

Quanto a essa diferenciação, conforme Ducrot (1984, p. 373), “se um enunciado não faz alusão ao precedente, a sucessão dos dois não forma um discurso, mas uma justaposição incoerente (que pode marcar uma mudança de discurso, se os dois enunciados não ligados são, respectivamente, o fim de um discurso e o princípio de outro”.

Voltando às oposições *frase/enunciado* e *texto/discurso*, faz-se falar sobre outra oposição, a dos conceitos de *significação* e *sentido*. *Significação* diz respeito ao valor semântico das frases e textos, ou seja, orienta para a constituição do sentido; diz respeito ao constructo teórico criado pelo linguista para explicar e descrever o que ocorre no nível concreto, isto é, são as instruções orientativas para compreender o *sentido* dos enunciados e discursos; enquanto o *sentido* refere-se ao valor semântico dos enunciados e discursos. De acordo com Carel (2017, p. 3): “Chamarei ‘significação’ o valor que a língua associa a uma expressão fora de emprego, e ‘sentido’ o valor de um emprego da expressão”.

Recapitulado o que aqui foi explanado, consideremos a palavra ‘meia’. Ao colocamos esse termo em enunciados, como 1) “É uma e *meia*”; 2) “Eu perdi minha *meia*”; 3) “Comprei *meia* melancia”, em cada um desses enunciados a palavra *meia* terá um sentido diferente; esse sentido advém da significação, porque o sistema<sup>95</sup> linguístico compreende que são construções possíveis de serem atualizadas e orienta para a construção de sentido em cada enunciado. É o mesmo caso com o exemplo: “Você vem aqui?”; o leitor poderia responder: “Não, você vem aqui”, é a significação que vai orientar para que constituamos o sentido de “aqui” proferidos, pois é a significação que orienta: “siga as instruções para compreender o sentido de ‘aqui’”. Em cada enunciado, o ‘aqui’ terá um sentido único.

<sup>95</sup> *Sistema* é entendido como uma unidade complexa e solidária, isto é, nada é isolado; um termo só se constitui em oposição aos demais termos desse sistema. Conforme Greimas e Courtés (2007, p. 329, tradução minha), “a língua deixa de ser um conjunto de elementos interdependentes para tornar-se um sistema de relações (diferenciais e oposicionais)”. Do original: “la lingua cessa di essere un insieme di ementi interdipendenti per divenire un **sistema di relazioni** (differenziali e oppositive)” (Greimas; Courtés, 2007, p. 329, grifo dos autores).

Retomando, *frase* e *texto* são constructos teóricos que buscam explicar o que ocorre nos enunciados e discursos, assim sendo, os primeiros têm significação, enquanto os segundos possuem sentido. Todos esses conceitos são imprescindíveis para compreender a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), que é base para descrever e explicar a argumentação linguística.

### 3.4 TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS (TBS)

Neste subcapítulo, disserto acerca da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Segundo a TBS, as entidades linguísticas<sup>96</sup> evocam *encadeamentos argumentativos*<sup>97</sup>, os quais constituem o sentido dessas entidades, como de palavras, enunciados e discursos. Os encadeamentos são constituídos por dois segmentos unidos por um conector<sup>98</sup>, sendo esta a fórmula: *X conector Y* (Ducrot, 2005). É dessa relação que a argumentação se constitui, dado que, consoante Flores *et al.* (2009, p. 228), na TBS, “o sentido se constrói pela totalidade dos sentidos dos segmentos que constituem o encadeamento argumentativo”.

Quanto à união de dois segmentos por um conector, este poder ser do tipo *DONC* (*DC*) (equivalente a *portanto* e expressa um aspecto normativo, no sentido de seguir a norma da língua), podendo ou não ser acrescido de negação; ou do tipo de *POURTANT* (*PT*) (que equivale a *no entanto* e, com isso, expressa um aspecto transgressivo, isto é, vai contra a norma), com ou sem negação (Ducrot, 2005). Quanto a isso, conforme Delanoy (2012, p. 50, grifo do autor), o aspecto normativo “é a afirmação da norma e o transgressivo em *no entanto* (*PT*), a sua negação”. Ainda, o autor elucida: “Chamamos a atenção para o fato de que, no âmbito da TBS, norma e transgressão são de caráter discursivo, isto é, são inerentes ao próprio discurso. Portanto, não representam ideologias, crenças, comportamentos, etc., que são exteriores à língua” (Delanoy, 2012, p. 50).

Voltando aos conectores, não necessariamente estão explícitos nos enunciados e discursos, podendo ser expressados por outras palavras ou expressões, tanto é que o uso de “do tipo de”, pelos autores, expressa, justamente, que os conectores *DONC* e *POURTANT* podem ser atualizados, no discurso, por outros conectores que expressam essa mesma relação, dado que são entidades abstratas que visam a explicar o que ocorre no nível concreto. Por exemplo,

<sup>96</sup>Entidade linguística é compreendida “como palavra ou expressão atualizada no discurso/enunciado” (Flores *et al.* 2009, p. 51).

<sup>97</sup> Consta em Flores *et al.* (2009, p. 50) a seguinte definição: “Operação semântico-discursiva em que o sentido de uma entidade é construído a partir da interdependência entre os dois segmentos do enunciado argumentativo”.

<sup>98</sup> Conector, como o *donc* e *pourtant*, diz respeito a uma entidade abstrata, ou seja, é uma entidade teórica que representa os articuladores; já estes são palavras lexicais, como *portanto*, *então*, *no entanto*, *entretanto* e seus equivalentes, as quais articulam segmentos de enunciado/discurso (Flores *et al.*, 2009).

*assim, portanto, então*, do português, são equivalentes do conector DC, enquanto *no entanto, entretanto, porém* equivalem a PT (Ducrot, 2005).

Outro fato importante é eleger o conector adequado para cada enunciado/discurso, seja em PT, seja em DC. Como dito, esses conectores são entidades abstratas, portanto aludem ao aspecto, que é a representação teórica que uma entidade linguística evoca; já o encadeamento é de nível concreto e é ele que descreve o sentido do enunciado (Ducrot, 2005; Delanoy, 2012).

Como no momento em que escrevo esta tese está fazendo muito calor, sensação de 50 graus, usarei exemplos relacionados a isso para demonstrar os encadeamentos. Eis o primeiro exemplo:

E (1) Está fazendo frio no inverno, no entanto, há ainda aquecimento global  
*frio PT aquecimento global*

Do bloco *frio-aquecimento global*, teríamos estas possibilidades:

X DC NEG-Y – Está fazendo frio no inverno, portanto, não há aquecimento global.

X PT Y - Está fazendo frio no inverno, no entanto, há aquecimento global.

NEG-X DC Y – Não está fazendo frio no inverno, portanto, há aquecimento global.

NEG-X PT NEG-Y - Não está fazendo frio no inverno, portanto, não há aquecimento global.

Quanto à escolha pelos conectores em DC e PT, conforme Ducrot (2005), deve-se ao fato de que a TBS considera que só se pode descrever a língua por ela mesma, isto é, por meio de elementos linguísticos. E, como vimos anteriormente, os conectores em DC e PT respeitam isso, pois podem ser atualizados, no enunciado/discurso, por meio dos articuladores<sup>99</sup>, como *porém, todavia, então pois*, além de invocarem interdependência de segmentos, com isso, não há inferência ou dedução, mas constituição do sentido a partir da interdependência semântica, considerando a argumentação entre as partes.

Assim sendo, pela inter-relação das partes, temos uma interdependência semântica, formando, desse modo, um *bloco semântico*, conforme afirmam Carel e Ducrot (2005); isolados, esses segmentos não têm sentido, já que dependem do outro para terem seu valor semântico; um se constitui na relação com o outro segmento. Quanto ao *bloco*, trata-se de uma “entidade semântica, unitária e indecomponível, subjacente a encadeamentos argumentativos” (Flores *et al.*, 2009, p. 57).

---

<sup>99</sup> Conforme Flores *et al.* (2009, p. 51), *articulador* é uma “entidade lexical cuja função é comparar as argumentações que constituem o sentido do segmento que a precede e do que a segue”.

O *bloco*, por ser formado por uma interdependência, é o que possibilita descrever o sentido das entidades linguísticas, pois é uma entidade teórica, abstrata, criada para explicar e descrever o que ocorre no encadeamento, o qual é de nível concreto. Aquele é subjacente a este. Consoante esse viés, Azevedo (2006, p. 10, grifo da autora) afirma que “o encadeamento é, então, uma estrutura sintática que se constitui na realização de uma entidade semântica unitária: o bloco semântico, este como expressão do valor semântico de uma entidade linguística”.

Consideremos E(2), a fim de exemplificar:

E(2): Está fazendo cada vez mais<sup>100</sup> calor no verão, portanto, há aquecimento global  
*calor DC aquecimento global*

Nesse enunciado, há o articulador marcando de modo explícito que o encadeamento é em *DC*, sendo, portanto, normativo; e há, além disso, dois segmentos unidos por um conector, conforme a Teoria. E o sentido se constitui a partir do bloco *calor-aquecimento global*.

Da relação X CONECTOR Y, é possível construir outros aspectos. Utilizo o mesmo enunciado para exemplificar:

X PT Neg-Y Há aquecimento global, no entanto, não há calor.

Neg-X PT Y Não há aquecimento global, no entanto, há calor.

Neg-X DC Neg-Y Não há aquecimento global, portanto, não há calor.

Vejamos: todos os exemplos acima têm uma interdependência entre dois segmentos unidos por um conector e são construções possíveis de serem atualizadas num enunciado/discurso. O calor pode ser causado em decorrência do aquecimento global.

Quatro outros encadeamentos são possíveis, mas, de modo diferente do que ocorre no primeiro bloco, nestes o calor não é causa do aquecimento global, formando outro bloco de quatro possibilidades de encadeamento com base nos conectores e negações:

X DC NEG-Y – Está fazendo cada vez mais calor no verão, no entanto, não há aquecimento global.

X PT Y - Está fazendo cada vez mais calor no verão, no entanto, há aquecimento global.

---

<sup>100</sup> Aqui poderia se analisar a gradualidade, mas como ela não é objeto deste estudo, não a analiso.

NEG-X DC Y – \*Não está fazendo cada vez mais calor no verão, portanto, há aquecimento global<sup>101</sup>.

NEG-X PT NEG-Y - \*Não está fazendo cada vez mais calor no verão, no entanto, não há aquecimento global.

O *aspecto* diz respeito à “classe de encadeamentos argumentativos de um mesmo bloco semântico” (Flores *et al.* 2009, p. 52). O que pode ocorrer é que algumas possibilidades são construções possíveis, por mais que algumas sejam um absurdo, mas o que isso mostra é a interdependência entre os segmentos e o conector, como o próprio mestre francês afirma. Uma pessoa que não acredita em aquecimento global poderia, por exemplo, dizer ‘X DC NEG-Y’, como: “Está fazendo cada vez mais calor no verão, no entanto, não há aquecimento global”. O bloco prevê diferentes construções.

Cabe ressaltar que os encadeamentos não permitem deduzir informações. Buscam compreender o sentido, como demonstrado com os exemplos. Para o semanticista:

A ideia de base é que, num encadeamento argumentativo *A donc (portanto) C*, o sentido do argumento *A* contém em si mesmo a indicação de que ele deve ser completado pela conclusão. Assim, o sentido de *A* não pode ser definido independentemente do fato de que *A* é visto como conduzindo a *C*. Não há, pois, propriamente falando, passagem de *A* a *C*, não há justificação de *C* para um enunciado *A* que seria compreensível em si mesmo, independentemente da sequência portanto *C*. Consequentemente, não há transporte de verdade, transporte de aceitabilidade, de *A* até *C*, já que o encadeamento apresenta portanto *C* como já incluído no primeiro termo *A* (Ducrot, 2009, p. 22).

De forma resumida, a TBS tem como fundamento que o sentido de uma entidade linguística só se constitui da interdependência de uma entidade com as demais. Ela não considera um segmento isolado, e, sim, que é preciso um outro para ter o sentido constituído. Isso demonstra que a língua não é informativa, mas argumentativa, e que todos os discursos são argumentativos.

Em síntese, a TBS está fundamentada na concepção saussuriana de que é na atualização da língua, ou seja, no enunciado/discurso, que uma entidade linguística tem seu valor constituído (sentido), a partir da relação com os termos que a sucedem e a antecedem. Ainda, para essa teoria, as entidades linguísticas evocam encadeamentos argumentativos, os quais constituem o sentido. É por isso que a língua é argumentativa, não sendo informativa.

---

<sup>101</sup> Usa-se asterisco para marcar construções possíveis, no entanto, absurdas. O próprio Ducrot (2005) faz isso na obra *La Semántica Argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*.

Não são apenas enunciados e discursos que possuem uma argumentação. Palavras e expressões também evocam uma argumentação linguística. Passemos, então, à *argumentação interna*.

### 3.4.1 *Argumentação interna (AI)*

Como dito no subcapítulo anterior, enunciados e discursos evocam encadeamentos argumentativos do tipo normativo ou transgressivo, respectivamente, *DONC* (DC) e *POURTANT* (PT). E não só: conforme Ducrot (2005), palavras também evocam encadeamentos, os quais constituem o sentido dessas entidades lexicais<sup>102</sup>. Aos encadeamentos argumentativos que lhe estão associados pela língua chamamos de argumentação interna (AI). Porém, o mestre diferencia as palavras da língua em *plenas* e *instrumentais*, pois, segundo ele, somente algumas palavras podem ter encadeamentos argumentativos evocados.

De acordo com Ducrot (2002; 2005), palavras plenas são aquelas em que se pode associar uma AI, melhor dizendo, aquelas que evocam discursos argumentativos; já as instrumentais são “aquelas às quais não queremos ou não podemos associar um conjunto específico de aspectos e de discursos” (Ducrot, 2005, p. 166, tradução minha)<sup>103</sup>, como as conjunções, preposições e advérbios. Consoante esse viés, são instrumentais as palavras às quais não é possível associar-lhes um encadeamento específico; “seu valor semântico se define na relação com discursos que não estão diretamente associados a ela” (Ducrot, 2005, p. 166, tradução minha)<sup>104</sup>. Fazem parte das palavras instrumentais os conectores (*donc* e *pourtant*), entidades teóricas; articuladores (mas, porém, embora, contudo etc.); e os operadores, os quais se dividem em modificadores (pouco, um pouco, muito) e internalizadores (empregos de demais, em vão).

Ducrot (2002, p. 11) diz que: “Entendemos por ‘operador’ uma palavra Y que, aplicada a uma palavra X, produz um sintagma XY cujo sentido é constituído de aspectos contendo só as palavras plenas já presentes na AI [...] de X”. Retomando, a argumentação

---

<sup>102</sup> Carel (2017) utiliza o termo “entidades linguísticas” para se referir a expressões de um discurso e exemplifica que, por exemplo, “gato” é um termo simples; “um lindo gato” é um termo complexo; e “Vi um lindo gato” é uma sequência gramatical. Dentro do campo da semântica, o estudo do sentido dos enunciados e discursos é chamado de *macrosemântica*; já o de palavras e expressões de *microsemântica*. São campos que se complementam, uma vez que a *microsemântica* auxilia na compreensão do sentido das entidades complexas (Ducrot, 2005).

<sup>103</sup> Do original: “aquellas a las que no queremos o no podemos asociar un conjunto específico de aspectos y de discursos” (Ducrot, 2005, p. 166).

<sup>104</sup> Do original: “que su valor semántico se define en relación con discursos que no están directamente asociados a ella” (Ducrot, 2005, p. 166).

interna (AI) “de uma entidade  $e$ <sup>105</sup> é constituída por um certo número de aspectos os quais pertencem aos encadeamentos que parafraseiam essa entidade  $e$ ” (Ducrot, 2005, p. 64, grifo do autor, tradução minha)<sup>106</sup>. Cabe esclarecer que não se trata de associar propriedades, coisas ou ideias às palavras, o que seria incoerente com a teoria aqui usada como base, a SA; consiste, na verdade, “em associar-lhe outras palavras” (Carel, 2009, p. 26). Ou seja, ao descrever a argumentação de uma palavra, poder-se-á contribuir para a descrição do sentido dos enunciados em que essa entidade está inserida. É o que busco fazer ao pensar a AI das preposições, analisando-as em enunciados, para poder auxiliar os estudantes a compreendê-las.

Vamos a um exemplo de AI: quando meus alunos chegam atrasados, ao entrarem na aula, dizem: “Desculpa pelo atraso, professora”. Pensemos na AI de ‘atraso’. Se teve atraso, é porque, nesse caso, o aluno chegou depois do horário. A AI evocada poderia ser: *horário marcado PT Neg-pontualidade*. Ou seja, o atraso decorreu de o aluno ter um horário para estar na aula, entretanto, comparece algum tempo depois do horário marcado, não sendo pontual.

Recapitulando o que foi dito neste subcapítulo, é no discurso, em oposição às demais palavras desse discurso, que o sentido de uma palavra se constitui. Sendo assim, o sentido é sempre único. É no emprego, na atualização de uma palavra que seu valor se constitui. Consoante Ducrot (2005, p. 77, tradução minha)<sup>107</sup>: “Uma das grandes liberdades que nos dá o discurso consiste, então, em poder atribuir às palavras o sentido que desejamos dar a elas”, ou seja, nós escolhemos e organizamos os termos conforme as possibilidades e impossibilidades da língua.

Explicitado acerca da AI, passo a falar sobre as preposições. Primeiro, constatando o que há em gramáticas, para, após, pensar sob o viés semântico.

### 3.4.2 Preposições sob o viés gramatical

O foco das gramáticas, em geral, não é o semântico, mas sim o morfossintático e, normalmente, as gramáticas servem como base teórica para o ensino das preposições em sala de aula. Com isso, apresento algumas definições aqui, com o objetivo de problematizá-las e,

---

<sup>105</sup> *Entidade* é entendida como uma entidade lexical, a qual designa palavras e/ou expressões atualizadas no discurso (Flores *et al.*, 2009).

<sup>106</sup> Do original: “de una entidad  $e$  está constituida por un cierto número de aspectos a los que pertenecen los encadenamientos que parafrasean esta entidad  $e$ ” (Ducrot, 2005, p. 64, grifo do autor).

<sup>107</sup> Do original: “Una de las grandes liberdades que nos da el discurso consiste así en poder atribuir a las palabras el sentido que deseamos darles” (Ducrot, 2005, p. 77).

também, de evidenciar a necessidade de trabalhar perspectivas alternativas, como a semântica, para enriquecer o ensino e promover uma aprendizagem mais significativa.

As definições de *preposição* apresentadas aqui são a partir do viés de gramáticas muito conhecidas e citadas, como *Gramática escolar da língua portuguesa*, de Bechara (2010), *Gramática descritiva do português brasileiro*, de Perini (2016), *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2014), *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2017). Esclareço que cito diretamente as definições dos autores, para, depois, problematizá-las, pensando nas lacunas que há no ensino, uma vez que, como já disse, há pouco material teórico que pense as preposições a partir do sentido, e o que há disponível e consultado, geralmente, é pelo viés morfossintático.

Começo com uma definição clássica de uma das gramáticas mais conhecidas, de Cunha e Cintra (2017, p. 569), os quais dizem: “Chamam-se preposições 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 definição tem um cunho totalmente teórico, dado que é o foco dela.

Já Castilho (2014, p. 583), outro gramático, define-as como:

palavras invariáveis que atuam como núcleo do sintagma preposicional, desempenhando as seguintes funções: (i) função sintática: ligação de palavras e de sentenças; (ii) função semântica: atribuição ao seu escopo de um sentido geral de localização no espaço; (iii) função discursiva: acréscimo de informações secundárias ao texto e organização do texto, no caso das construções de tópico preposicionado. A função sintática aproxima as preposições das conjunções, e por isso ambas as classes são reunidas sob a denominação geral de nexos. A diferença entre elas é que preposições ligam palavras e sentenças apenas por subordinação, enquanto as conjunções ligam palavras e sentenças por coordenação, subordinação ou correlação.

Se pensarmos o ensino a partir desse viés, os aprendizes precisam ter conhecimento de nomenclaturas gramaticais. Será que isso realmente deveria ser o foco das aulas? Considerando o ensino emergencial, como o de PLAc, será que isso contribui para que os aprendizes entendam o uso e sentido das preposições? Será que essas definições realmente ajudam a desenvolver a compreensão do sentido e uso delas? Trago essas definições, porque, muitas vezes, são explicações usadas em sala de aula, no entanto, nem sempre são a melhor opção. E isso demonstra, também, a necessidade de materiais alternativos, que explorem outros vieses, que é o que busco com esta tese.

O autor segue e diz que muitos as consideram como “vazias de sentido”. No entanto, alega que possuem um “sentido de base, de localização espacial ou temporal”. E ainda questiona: “se as preposições não têm sentido, por que as sentenças, iguais em tudo, menos na

escolha das preposições, teriam significados diferentes?” (Castilho, 2014, p. 583). Essa consideração por parte dele é relevante, todavia, o autor não aprofunda sobre esse tema.

Para Castilho (2014), as preposições têm a função de atribuir sentido às palavras com as quais se relacionam. Afirma que “o sentido básico das preposições é o de localizar no espaço ou no tempo os termos que elas ligam. Por localizar entidades, as preposições atuam como operadores de predicação, ou seja, atribuem propriedades semânticas às palavras que relacionam” (Castilho, 2014, p. 583). Embora o autor faça considerações relevantes sobre as preposições, seu foco não recai sobre o aspecto semântico, evidenciando a escassez e, conseqüentemente, a necessidade de materiais que abordem essa perspectiva.

Outra definição de *preposição* é a de Bechara (2010, p. 289), que, segundo o autor, é

uma unidade lingüística desprovida de independência — isto é, não aparece sozinha no discurso, salvo por hipertaxe — e, em geral, átona, que se junta a outra palavra para marcar as relações gramaticais que ela desempenha no discurso, quer nos grupos unitários nominais, quer nas orações.

Não exerce nenhum outro papel que não seja ser índice da função gramatical de termo que ela introduz.

Em:

Aldenora gosta de Belo Horizonte,

a preposição *de* une a forma verbal *gosta* ao seu termo complementar *Belo Horizonte* para ser o índice da função gramatical preposicionada *complemento relativo*.

Já em:

homem de coragem,

a mesma preposição *de* vai permitir que o substantivo *coragem* exerça o papel de adjunto adnominal do substantivo *homem* — função normalmente desempenhada por adjetivo. Daí dizer-se que, nestes casos, a preposição é um transpositor, isto é, elemento gramatical que habilita uma determinada unidade lingüística a exercer papel gramatical diferente daquele que normalmente exerce

A definição de Bechara (2010) também se ancora num viés morfossintático. Em se pensando a definição do autor, ao se trabalhar com essa definição em aula, os aprendizes precisariam saber o que é adjunto adnominal, por exemplo. Contudo, como já dito, na aula com migrantes, na maioria das vezes, não há tempo hábil para se trabalhar questões de nomenclatura.

Bechara (2010, p. 289-290, grifos do autor) continua:

Tudo na língua é semântico, isto é, tudo tem um significado, que varia conforme o papel léxico ou puramente gramatical que as unidades lingüísticas desempenham nos grupos nominais unitários e nas orações. As preposições não fazem exceção a isto: nós trabalhamos com ele, e não contra ele.

Ora, cada preposição tem o seu significado unitário, fundamental, primário, que se desdobra em outros significados contextuais (sentido), em acepções particulares que emergem do nosso saber sobre a língua e as coisas, e da nossa experiência de mundo. A língua portuguesa só atribui a *com* o significado de ‘copresença’; o que, na língua, mediante o seu sistema semântico, se procura expressar com esta preposição é que, na fórmula *com + x*, *x* está sempre presente no “estado de coisas” designado. Os significados ou sentidos contextuais, analisados pela nossa experiência de mundo e saber sobre as coisas (inclusive as coisas da língua, que constitui a nossa competência lingüística) nos permitem dar um passo a mais na interpretação e deprender uma acepção secundária.

Assim, em cortar o pão com Jaca, pelo que sabemos o que é “cortar”, “pão”, “faca”, entendemos que a faca não só esteve presente ao ato de “cortar o pão”, mas foi o “instrumento” utilizado para a realização desta ação.

Já em *dancei com Marlit*, emerge, depois da noção da ‘copresença’, o sentido de ‘companhia’, pois que, em geral, não se pratica a dança sozinho.

Em *estudei com prazer*, o prazer não só esteve “presente”, mas representou o “modo” como a ação foi levada a termo.

Mas que a preposição *com* por si não significa ‘instrumento’, prova-o que esta interpretação não se ajusta a:

Everaldo cortou o pão *com* a Rosa,

pois que, assim como sabíamos o que significa *faca*, sabemos o que é *Rosa*: não se trata de nenhum instrumento cortante, capaz de fatiar o pão; teríamos, neste exemplo, uma acepção contextual (sentido) de ‘ajuda’, ou ‘companhia’, por esta ou aquela circunstância em que o *pão* se achava e que só o entorno ou situação poderia explicar o conteúdo da oração.

Consoante esse gramático, as preposições dividem-se em dois grupos, as que possuem como característica a “dinamicidade”, e as “estáticas”, como pode ser visto na Figura 7.

Figura 7 – Traço semântico das preposições, segundo Bechara (2020)

Preposição	{ dinâmico	{ aproximação ao seu término ( <i>a, até, contra, para</i> ) ( <i>por</i> ) { afastamento ( <i>de, desde</i> )	{ chegada ao limite { mera direção { origem: <i>de</i> { afastamento: <i>desde</i>	{ limite como obstáculo { <i>para</i>	{ <i>a</i> { <i>até</i> { <i>contra</i>
	{ estático ou { dinâmico	{ situação definida e { concreta (( <i>ante</i> [ <i>perante</i> ], ( <i>após, trás, sob, sobre</i> ))	{ horizontal: <i>ante</i> ( <i>perante</i> ), <i>após</i> , <i>trás</i> { vertical	{ superior: <i>sobre</i> { inferior: <i>sob</i>	
		{ situação imprecisa { ( <i>com, em, entre, sem</i> )	{ copresença { imprecisão	{ positiva: <i>com</i> { negativa: <i>sem</i> { imprecisão: <i>em</i> { posição intermediária, { limite: <i>entre</i>	

Fonte: Bechara (2020, cap. 11)<sup>108</sup>.

<sup>108</sup> BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 set. 2024.

Por mais que o autor trabalhe com o traço semântico das preposições, ainda há lacunas quanto a isso. Como se embasar nessa perspectiva para trabalhar esse assunto em aula?

Uma outra definição é a de Perini (2016, p. 440-441, grifos do autor), o qual define *preposição* da seguinte maneira:

“Basicamente, uma preposição é uma palavra que se coloca antes de um SN [sintagma nominal] de maneira que a sequência resultante é um **sintagma adjetivo** ou um **sintagma adverbial**. Assim, pôr exemplo em

[1] O homem de paletó preto.

temos um sintagma, *do paletó preto*, que se compõe de uma preposição (*de*) mais um SN (*o paletó preto*) e que funciona como modificador dentro do SN maior *o homem do paletó preto*; o próprio SN, *o paletó preto*, não pode ter essa função. Nessa construção poderíamos colocar um nominal no lugar do sintagma preposicionado, assim:

[2] O homem encapotado.

Como se vê, o acréscimo de *de* cria um sintagma adjetivo, que pode funcionar como modificador de um SN.

Esse autor também tem como foco questões sintáticas, como sintagma nominal, assim como os demais autores já mencionados. Seguindo, o autor diz que há mais ou menos 50 preposições no Português Brasileiro (PB), incluindo as compostas, como *apesar de*, *a fim de* etc. Segundo ele, há tantas, pois “elas atribuem papel temático ao sintagma que ajudam a formar” (Perini, 2016, p. 442), como, por exemplo:

“[...] A Renata viajou com os filhos. (Companhia)

[...] O violinista tocou durante o almoço. (Tempo)” (Perini, 2016, p. 442, grifos do autor).

Embora as gramáticas tragam diferentes definições, voltam-se mais para questões morfossintáticas, que é o foco delas, o que demonstra que há uma lacuna quanto a estudos que se voltam para o sentido das preposições, por isso a importância desta tese. Como mencionado anteriormente, as gramáticas ainda hoje servem de base para o ensino das preposições, não havendo muitas perspectivas alternativas. E em se pensando o ensino de PLAc, que é emergencial, na maioria das vezes, não se tem espaço e tempo para o ensino de classificações sintáticas; o mais urgente é aprender o uso e o sentido das preposições por exemplo.

Voltando às preposições, Bechara (2010) esclarece acerca da divisão da classificação delas: há as preposições essenciais, que só aparecem na língua como preposições, como: *a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por [per], sem, sob; sobre, trás*. E há as acidentais, que não têm como valor e emprego primitivos o de preposição, só que funcionam como; ei-las: *durante, como, conforme, jeito, exceto, salvo, visto, segundo, mediante, tirante, fora, afora, etc.*

Quanto aos valores das preposições, disserto sobre o que Cunha e Cintra (2017) falam a respeito de: *para* e *por*, foco desta tese. Os exemplos são dos próprios autores, já que o intuito é pensar e problematizar o que consta nas gramáticas. Ademais, escolhi a gramática dos referidos autores, por ser uma das mais usadas como referência no ensino de Língua Portuguesa.

Sobre *para*, tem-se que o valor dessa preposição é de:

*Movimento* = tendência para um limite, finalidade, direção, perspectiva. Distingue-se de *a* por comportar um traço significativo que implica maior destaque de partida com predominância da ideia de direção sobre a do término do movimento:

no espaço:

Agora, não lhe interessava ir **para** o Huamba. (Castro Soromenho, *TM*, 200.) [...]

no tempo:

Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, **para** o dia seguinte. (Machado de Assis, *OC*, II, 538.) [...]

na noção:

Deram-lhe o formulário **para** preencher à máquina e reconhecer a firma. (C. Drummond de Andrade, *CB*, 111.) [...] (Cunha e Cintra, 2017, p. 587, grifos dos autores).

No que diz respeito a *por* (*per*), conforme Cunha e Cintra (2017, p. 588-590, grifos dos autores), tem valor de:

*Movimento* = percurso de uma extensão entre limites, atrás de, duração:

no espaço:

Vai-se **por** aí devagarinho. (Coelho Netto, *OS*, I, 217.) [...]

no tempo:

Daqui **por** seis meses quero beber água dele. (Alves Redol, *BC*, 267.)

na noção:

Este lia os jornais, artigo **por** artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. (Machado de Assis, *OC*, II 535.) [...]

*Situação* = resultado de movimento, de aproximação de um limite:

no espaço:

**Por** cima, delas, lá em cima, perto da lâmpada do teto, a cara fitava-me, atenta, sorrindo satisfeita. (L. B. Honwana, *NMCT*, 54.) [...]

no tempo:

**Pelo** crepúsculo, a chuva esmoreceu. (C. de Oliveira, *CD*, 169.)

na noção:

Volto-me **por** acaso. (U. Tavares Rodrigues, *JE*, 168.)

As indicações quanto ao valor das preposições são vagas; se pensarmos, pode-se usar ‘por’ para falar de situação no tempo, como “**pela** noite”, mas também se pode dizer “é **para** amanhã”, que também remete a tempo; qual seria a diferença entre ambas? Para um falante não nativo, pode ser complexo entender essa diferença.

Assim como é complexo compreender a diferença entre “viajo **pelo** Brasil” ou “viajo **para** o Brasil”, pois as duas indicam *movimento*. Mas qual a diferença dentro desse “movimento” que ambas mobilizam? Como os aprendizes podem compreender o sentido de cada uma e transpor isso para outros contextos discursivos? Creio que a Semântica Argumentativa (SA) possa ajudar, como veremos no subcapítulo 3.4.3.

Retomando as definições, no caso de “noção”, os autores não deixam claro o que entendem por esse termo, o que dificulta a compreensão do conceito. De maneira geral, há lacunas: a gramática opera sob um viés classificatório, que é o seu foco principal. Nesse contexto, cabe questionar: será que as preposições indicam apenas *noção*, *tempo* e *espaço*? Como podem ser analisadas a partir de uma perspectiva semântica?

As definições apresentadas pelas gramáticas são importantes e necessárias. No entanto, como demonstrei ao longo deste subcapítulo, são necessários estudos alternativos, como os que se voltam para o semântico, a fim de pensar no ensino das preposições para além do viés morfossintático, dado que os estudantes reconhecem ‘para’ e ‘por’ como preposições e conseguem classificá-las. A dificuldade está, por exemplo, em compreender o sentido no uso, por isso é comum que eles usem uma quando queriam usar outra, o que impacta no sentido do que falam ou escrevem. Pensar sobre o ensino de língua é complexo.

Dito isso, no próximo subcapítulo, analiso as preposições ‘para’ e ‘por’ sob a perspectiva da Semântica Argumentativa (SA), com o objetivo de oferecer um olhar alternativo para o ensino dessas preposições.

### 3.4.3 Preposições e *argumentação interna* (AI)

Falar sobre a língua é uma tarefa complexa, sobretudo porque a utilizamos tanto como objeto de estudo quanto como meio para dissertar acerca desse próprio objeto. Nesta tese, abordo as preposições, que são parte integrante da língua. Usamo-las, ensinamo-las, mas, ainda assim, explicá-las e descrevê-las permanece um desafio. É isso que busco fazer. Para a análise, apoio-me em diversos autores, inclusive em estudiosos que não são diretamente ligados à Semântica Argumentativa (SA), mas que abordam as preposições para além de aspectos morfossintáticos. Dialogo com esses autores, porém, procuro manter-me fiel à SA, ou seja, ao princípio de analisar a língua a partir da própria língua.

Como trouxe no subcapítulo anterior, as definições gramaticais têm como foco o morfossintático. E a carência de estudos que enfoquem a dimensão semântica motiva a elaboração desta tese. A partir da minha prática como professora, afirmo que essas dificuldades de compreensão do sentido e do uso das preposições se apresentam mesmo quando os idiomas são semelhantes, como é o caso do português, espanhol, italiano. Conforme Lenarduzzi (2012), ao analisar contrastes entre as preposições do espanhol e do italiano, o autor fala da dificuldade que é compreender o funcionamento delas dentro de cada língua, dizendo que:

Se tivermos em conta que as preposições são palavrinhas curtas, sem um conteúdo lexical “forte”, cujo significado é quase sempre ocasional, é fácil compreender as dificuldades que acarretam no estudo de uma língua estrangeira; especialmente se pensarmos que a transferência desempenha um papel determinante no processo de aprendizagem (Lenarduzzi, 2012, p. 453)<sup>109</sup>.

Em seu estudo, ao comparar construções do espanhol e do italiano, diz que enquanto em espanhol se usa a conjunção ‘que’, em italiano se usa a preposição ‘de’, como nos exemplos por ele dado:

“Roberto ya está más alto *que* su padre.  
Roberto ormai è più alto *di* suo padre” (Lenarduzzi, 2012, p. 459)<sup>110</sup>.

---

<sup>109</sup> Do original: “Si tenemos en cuenta que las preposiciones son palabritas breves, sin un contenido léxico “fuerte”, cuyo significado es casi siempre ocasional, se comprende fácilmente las dificultades que éstas acarrearán en el estudio de una lengua extranjera; sobre todo si se piensa que la transferencia juega un papel determinante en el proceso de aprendizaje” (Lenarduzzi, 2012, p. 453).

<sup>110</sup> Não traduzo os exemplos, porque o autor está fazendo uma comparação entre dois idiomas.

Pode ser uma questão sintática, mas é preciso considerar essas particularidades no ensino de português como língua estrangeira, porque o estudante, normalmente, transfere o conhecimento da própria língua para a língua-alvo.

O linguista italiano ainda alega que:

**Essa diferença no funcionamento dos códigos resulta no uso de preposições diferentes em uma língua e outra; diferenças que são motivo de interferência e, dado o alto índice de uso dessas estruturas com referencialidade locativa, podem ser causa de fossilização de erros na aprendizagem.** Tudo o que foi dito até aqui leva a suspeitar, mais uma vez, **que a via das explicações puramente gramaticais dificilmente será completamente útil para o ensino de uma língua estrangeira, sendo necessário adotar outros critérios.** Não se está propondo, contudo, eliminar a reflexão metalingüística de forma radical, como pretendiam fazer os métodos chamados ‘naturais’, ‘globais’ e ‘estruturais’; ao contrário, a reflexão metalingüística deve empenhar-se, sobretudo, em servir como um instrumento crítico de análise que permita uma autonomia de aprendizado, um olhar atento e acurado sobre os fenômenos da linguagem, para, assim, superar os efeitos negativos dessa transferência ingênua que os estudantes realizam a partir da competência linguística de sua língua materna (Lenarduzzi, 2012, p. 461, grifos meus)<sup>111</sup>.

É comum fazer essa transferência que o autor cita, justamente porque tomamos como base nosso idioma nativo, o funcionamento desse sistema linguístico, logo, transferimos o que sabemos para o idioma a ser aprendido. Requer estudo, prática e tempo.

Aqui cabe problematizar: como um falante nativo, na maioria das vezes, entende o funcionamento do seu próprio idioma, mas apresenta mais dificuldades em compreender a organização e o funcionamento desse idioma não nativo? Respaldo-me em Gomes para responder a essa questão:

Como se pode depreender a partir dessas lições saussurianas, desde os quinze ou dezesseis anos, **um falante nativo de uma língua já sabe o que está contido em milhares de palavras e, com isso, já tem as devidas condições de combiná-las adequadamente, em diferentes situações.** Isso também provém do fato de o falante estar exposto, desde o seu nascimento, ao uso corrente da língua. *A coletividade linguística é*, em vista disso, necessária para que os valores que constituem o sistema linguístico sejam estabelecidos, já que é somente no uso e no consenso geral que eles são fixados. No limite, o compartilhamento dos signos e das regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) pelos falantes somente é possível [...] porque

<sup>111</sup> Do original: “Esta diferencia en el funcionamiento de los códigos da lugar al uso de preposiciones diferentes en una lengua y otra; diferencias que son motivo de interferencia y, dado el alto índice de uso de estas estructuras con referencialidad locativa, puede ser causa de fosilización de errores en el aprendizaje. Todo lo dicho hasta aquí deja sospechar, una vez más, que la vía de las explicaciones puramente gramaticales difícilmente será completamente útil a la hora de enseñar una lengua extranjera, que es necesario adoptar otros criterios. No se está proponiendo, sin embargo, eliminar la reflexión metalingüística de manera radical, como pretendieron hacerlo los métodos llamados ‘naturales’ ‘globales’ y ‘estructurales’; sino que la reflexión metalingüística debe empeñarse, sobre todo, en servir como instrumento crítico de análisis que permita una autonomía de aprendizaje, una mirada atenta y aguda a los fenómenos del lenguaje, para superar así los efectos negativos de esa transferencia ingenua que los estudiantes realizan a partir de la competencia lingüística de su lengua materna” (Lenarduzzi, 2012, p. 461).

o signo é arbitrário. Aliás, sem esse fenômeno indispensável do arbitrário-compartilhado, língua nenhuma poderia existir (Gomes, 2020, p. 53, grifos meus).

Como o linguista brasileiro cita, por estar imerso num sistema linguístico, o nativo já sabe como combinar palavras, o que está contido em cada uma, e isso decorre de estar exposto a esse idioma, ajudando-o a compreender o funcionamento desse sistema e a usá-lo. Já um falante não nativo – uso, aqui, como exemplo, meus alunos, que já são adultos e que começam a aprender português depois dos 20 anos – vive esse idioma e precisa usá-lo para estar em sociedade, mas não têm a vivência desde a tenra idade.

Parece simples, mas, quando se aprende um idioma, é inevitável não o comparar com o idioma nativo ou deixar de tomar como base o próprio idioma e suas regras e não querer simplesmente “traduzi-las” para a nova língua estudada. Cada língua é única, possibilitando ou não certas construções. Eis uns dos maiores desafios do ensino de língua para estrangeiros<sup>112</sup>: tornar isso compreensível para esse outro, para esse estrangeiro, compreender que o óbvio para mim não é óbvio para o outro; e nesse caminho, a frustração aparece muitas vezes: “será que vou conseguir compreender isso?”; “essas diferenças não fazem sentido para mim”; “no meu idioma só tem uma palavra para representar isso”. Enunciados esses ditos muitas vezes pelos estudantes.

No ensino de português para estrangeiros, o fundamental é entender e ser compreendido, quer oralmente, quer por escrito. O estudante precisa compreender o funcionamento dessa língua, compreender o sentido do uso de uma preposição ou outra, uma palavra ou outra, porque vai mudar o sentido do todo, já que nada é isolado na língua, tudo se inter-relaciona; significa compreender o funcionamento, as possibilidades e restrições impostas pela própria língua.

Uma das abordagens em relação às preposições é que elas são classificadas semanticamente com base na palavra que introduzem, como afirma La Calle (1983, p. 186, tradução minha)<sup>113</sup>: “As preposições são classificadas, semanticamente, não pelo seu próprio conteúdo, mas pelo da palavra que as introduz. E a preposição só pode vir a reforçar o significado da referida palavra”.

Defendo, nesta tese, que as preposições podem ser analisadas, no enunciado/discurso, a partir da *argumentação interna* (AI). Para embasar essa concepção, parto de Lenarduzzi

<sup>112</sup> Refiro-me a qualquer pessoa não nativa de português, por isso uso o termo “estrangeiro”.

<sup>113</sup> Do original: “Las preposiciones se clasifican, semánticamente, no por su propio contenido, sino el de la palabra que las introduce. Y la preposición sólo puede llegar a reforzar el significado de dicha palabra” (La Calle, 1983, p. 186).

(2012, p. 454, tradução minha), que compara a gramática do espanhol à do italiano, o que também pode servir para o português e outras línguas:

Se, quanto às definições, ambas as gramáticas coincidem grosso modo, no momento de estabelecer taxonomias, a classificação das preposições na gramática italiana se baseia em critérios morfosintáticos, enquanto no espanhol, preferiu-se seguir critérios semânticos, e fala-se assim de preposições **plenas** e **vazias**. As primeiras apresentam um conteúdo semântico “forte”, as outras seriam simplesmente marcas de tipo funcional, como a preposição *a* antes do objeto direto, as preposições regidas pelo verbo, a preposição *de* antes de certos sintagmas nominais. Por outro lado, também teve bastante divulgação o critério semântico que aponta os âmbitos de tipo locativo, temporal e nocional quanto aos conteúdos semânticos dessas partículas (Lenarduzzi, 2012, p. 454, grifos do autor, tradução minha)<sup>114</sup>.

Início, então, argumentando o porquê de crer que as preposições podem, sim, ter uma AI no enunciado ou discurso. Posso ter um enunciado ou discurso parecidos, exceto pela preposição que se diferencia, e o encadeamento evocado será diverso em cada uma. Vale esclarecer que utilizo, somente para exemplificar, enunciados proferidos por meus estudantes de PLAc.

Em uma aula, um estudante que mora no Brasil, estava me contando sobre a data da próxima viagem ao seu país de origem, Senegal, quando disse:

(1) *Viajo **pelo** Senegal*

No momento da enunciação, ele não se encontrava no Senegal, mas, sim, no Brasil, e queria dizer que iria para aquele país, considerando o contexto discursivo. Mas será que em (1) foi isso que ele enunciou? Vejamos: se estou caminhando com uma criança, porém ela está caminhando na rua, não na calçada, temendo a segurança dela, falo:

(2) *Vá **pela** calçada*

‘pela’, em (2), fala do trajeto a ser usado para fazer um deslocamento, assim como em (1). Os exemplos são diferentes, mas possuem a mesma preposição. Ao enunciar (1), o aluno não disse

---

<sup>114</sup> Do original: “Si en cuanto a las definiciones ambas gramáticas grosso modo coinciden, a la hora de establecer taxonomías, la clasificación de las preposiciones en la gramática italiana se apoya en criterios morfosintáticos, mientras que en español, se ha preferido seguir criterios semánticos y se habla así de preposiciones **plenas** y **vacías**. Las primeras presentan un contenido semántico ‘fuerte’, las otras serían simplemente marcas de tipo funcionales, como la preposición *a* ante CD, las preposiciones regidas por el verbo, la preposición *de* ante ciertos sintagmas nominales. Por otro lado, también ha tenido bastante divulgación el criterio semántico que señala los ámbitos de tipo locativo, temporal y nocional en cuanto a los contenidos semánticos de estas partículas” (Lenarduzzi, 2012, 454, grifos do autor).

o que ele achou que tinha dito, talvez por não compreender a diferença que cada preposição evoca. Para um falante nativo, fica um pouco mais fácil – “um pouco”, porque nós não estamos isentos de apresentar dificuldades em relação às preposições – compreender as diferenças, saber qual preposição usar, porque ele está mais familiarizado com o funcionamento da língua.

Retomando o exemplo (1), o que meu aluno queria dizer necessitava do uso de ‘para’, como em (3):

(3) *Viajo **para** o Senegal*

Em (3), ‘para’ evoca o sentido de *deslocar-se de um ponto a outro*, portanto, de *dirigir-se a um destino*, como quando estou fora de casa e quero retornar a ela e afirmo:

(4) *Vou **para** casa*

Em (4), se menciono que vou para casa, é porque não me encontro na minha casa e preciso *deslocar-me* para chegar ao meu *destino*. Em ambos os exemplos a preposição evoca uma mesma argumentação.

Voltemos aos exemplos (1) e (3):

(1) *Viajo **pelo** Senegal*

(3) *Viajo **para** o Senegal*

Isso de pensar sobre o valor semântico das preposições surgiu a partir de uma aula, em que, ao pensar na diferença de sentido de uma preposição para outra, vi que enunciados semelhantes (exceto pela preposição) evocavam o mesmo bloco semântico, embora tivessem sentidos diferentes, como em:

(1.a) *Estou feliz, pois viajo **pelo** Senegal*

(3.a) *Estou feliz, pois viajo **para** o Senegal*

Em ambos, o encadeamento evocado é o de:

*viagem DC felicidade*

Por mais que sejam consideradas palavras gramaticais ou “vazias”, no enunciado ou no discurso as preposições podem ter uma argumentação interna (AI).

Voltemos ao exemplo (1) para pensar a AI.

(1) *Viajo **pelo** Senegal*

Se uma pessoa viaja pelo Senegal, por exemplo, explorando o país de Norte a Sul, é porque vai *percorrer* o país, *deslocando-se* por ele para conhecer cidades. A AI poderia ser assim representada:

AI de ‘**pelo**’: *deslocamento DC percurso*

Poderíamos trocar “viajo” por “vou” e o encadeamento permaneceria o mesmo. Já em:

(3) *Viajo **para** o Senegal*

‘para’ dá a entender que o sentido é de *deslocar-se* para o *destino* citado, assim como em “vou para casa”. Tanto “Senegal” como “casa”, precedidos por ‘para’, dão a entender que é preciso pensar em *deslocamento* e *destino*. Podemos descrever a AI assim:

AI de ‘**para**’: *deslocamento DC destino*

Novamente, também poderíamos substituir “viajo” por “vou” e teríamos o mesmo encadeamento atualizado: o de *deslocamento DC destino*.

Apesar de toda a questão de regência e classificação gramatical, nesta tese, foco principalmente na dimensão semântica, pensando em como isso pode auxiliar os estudantes a compreenderem essa diferença, pois só a classificação não é suficiente (Lenarduzzi, 2012).

Agora, se meu aluno trabalhasse para o governo senegalês e dissesse que viajaria para outro local representando o país, poderia enunciar a mesma frase (refiro-me à estrutura de nível abstrato de (1) – *Viajo **pelo** Senegal*), porém, com sentido diferente ao ser atualizada:

(5) *Viajo **pelo** Senegal*

sei que em (5) o sentido não é mais de *deslocamento DC percurso* como em (1). Mas o de fazer uma viagem *em nome de* uma instituição, nesse caso, em nome do governo, para *representá-lo*. É a partir das relações e do contexto enunciativo que entendo essa diferença e qual o sentido produzido. Logo, temos:

AI de ‘**por**’: *no lugar de/em nome de DC representando*

Em (5), poderia até ser acrescido do local do destino para esclarecer melhor essa distinção, como em:

(5.1) *Viajo **pelo** Senegal **para** o Brasil*<sup>115</sup>

Isso leva a crer que as preposições possuem uma argumentação interna, que pode ser **prevista a partir de seus usos**. Essa compreensão decorre do fato de que nós, como falantes nativos de uma língua, estamos continuamente expostos a ela, entendendo o que já está contido nas palavras (Gomes, 2020). Todavia, isso não significa que todos os nativos as usem perfeitamente e não apresentem dificuldades.

Analisemos mais exemplos para entender a argumentação das preposições. Consideremos o contexto discursivo em que uma pessoa está viajando uma semana e lhe perguntam quando ela volta. Ela responde:

(6) *Volto **para** casa amanhã*

Se a pessoa não está em casa e fala “volto”, então é porque ela não se encontra ainda no *destino*, ou seja, precisa *deslocar-se* para atingi-lo. Embora sejam enunciados diferentes dos apresentados anteriormente, o encadeamento evocado é semelhante ao de (3) – retomo aqui o exemplo: (3) *Viajo **para** o Senegal*, cuja AI é: *deslocamento DC destino*. Em (6), a AI é:

AI de ‘**para**’: *deslocamento DC destino*

---

<sup>115</sup> Este é um exemplo real: um aluno que, na época, trabalhava para o governo senegalês, afirmou que viajaria ao Brasil em representação do governo. Contudo, não sabia se poderia usar “pelo” e me questionou sobre isso em aula.

Essa argumentação interna (AI) não vem do nada, até porque eu estaria contrariando a Teoria que embasa este estudo, uma vez que é necessário analisar a relação dos termos no enunciado/discurso para a constituição do sentido e, assim, poder descrever a significação da preposição em questão. Assim como Carel (2017), acredito que a significação prevê o sentido das palavras levando em conta usos anteriores da língua. Logo, o uso das preposições, em diversos contextos enunciativos, faz com que seja possível descrever sua AI, com isso, sei que posso falar “viajo \_\_\_ Brasil” e completar com a preposição que vai conferir o sentido desejado ao enunciado.

É essa mesma significação que me permite compreender as diferenças das duas preposições num mesmo enunciado e saber usá-las, o que confunde muito meus estudantes. Trago, agora, um exemplo com ambas preposições juntas para mostrar como a significação é estável. Suponhamos que eu vá do Rio de Janeiro para São Paulo de carro e queira contar isso a um amigo. Sei que o percurso mais comum é pegar a Rodovia Presidente Dutra, a famosa BR-116. Então alego:

(7) *Eu viajo **para** São Paulo **pela** BR*

Em (7), ao analisar ‘para’, temos a mesma significação de (3) – (3) *Viajo **para** o Senegal*, cuja AI é: *deslocamento DC destino* – em que, se “viajo para São Paulo”, há um *deslocamento* para que eu chegue ao meu *destino*, portanto:

AI de ‘**para**’: *deslocamento DC destino*

Já ‘pela’ indica o caminho a ser percorrido nesse deslocamento. AI pode ser assim descrita:

AI de ‘**pela**’: *deslocamento DC percurso*

Essas significações estão contidas no sistema da língua, assim como nos exemplos anteriores.

Cabe destacar que não é apenas essa significação que se faz presente em ‘para’ e ‘pela’. Ao analisar outros exemplos, percebemos que a significação muda. Consideremos que eu estou aguardando uma resposta de minha irmã, porque enviei-lhe uma mensagem de manhã, porém, entardeceu e eu ainda não obtive resposta. Ligo para ela e falo:

(8) *Escrevi uma mensagem de texto **para** você*

Se a mensagem foi enviada para ela, então é *dirigida a* alguém, logo tem um *destinatário*, que é minha irmã. Eis o encadeamento evocado:

AI de ‘**para**’: *dirigida DC destinada*

Todavia, em se pensando o ensino de português para não nativos, não raras vezes ouço enunciados desse tipo sendo proferidos com ‘por’ no lugar de ‘para’, o que muda o sentido, como em:

(9) *Escrevi uma mensagem de texto **por** você*

Diferentemente de (8), em (9) é preciso considerar que, ao escrever uma mensagem “por alguém”, provavelmente essa pessoa não pôde ou não conseguiu fazê-lo, então pediu ajuda, e outra pessoa escreve a mensagem em seu lugar, auxiliando-a. Como AI teríamos:

AI de ‘**por**’: *no lugar de alguém DC auxílio*

Consideremos que o que precede e sucede as preposições em (8) e (9) é igual no nível de frase, dado que enunciados são sempre únicos e irrepetíveis. No entanto, o uso de uma ou outra preposição leva a uma argumentação diferente. Isso não é óbvio para muitas pessoas, em especial para usuários não nativos de português, justamente porque estão aprendendo uma outra língua com regras próprias.

Enquanto (8) poderia ser dita em um contexto enunciativo em que quero alertar alguém de que estou aguardando uma resposta e, por isso, informo que mandei uma mensagem, (9) poderia ser proferida em um contexto enunciativo em que eu escrevo uma mensagem no lugar de outra pessoa que não consegue ou não pode fazer isso. É o caso do meu pai, por exemplo, que tem uma certa dificuldade em escrever no celular e me pede para escrever mensagens **por** ele.

Voltando aos falantes não nativos de português, por mais que a intenção seja dizer (8), a troca de uma preposição pode alterar o sentido daquilo que é falado.

As mesmas AI de (8) e (9) se repetem em contextos discursivos do tipo:

(10) *Vendo seu carro **para** você\**<sup>116</sup>

(11) *Vendo seu carro **por** você*

Para um falante nativo é mais difícil de fazer uma construção assim e pode até estranhar o exemplo (10), porém, para um usuário não nativo da língua portuguesa é mais comum. Ou seja, um aluno estrangeiro poderia muito bem dizer (10) achando que o sentido daquilo que disse seria o de (11). Se estou à procura de um carro e vou a uma concessionária e enuncio (10), é no sentido de que vão me vender o carro que já é meu, o que não faria sentido. Já em (11), se tenho um carro e quero vendê-lo, então a concessionária o vende *no meu lugar*, com isso, não preciso me preocupar com a venda porque tenho *auxílio* para a venda.

A AI de *para* de (11) pode ser assim descrita:

AI de ‘**por**’: *no lugar de alguém DC auxílio*

Essa AI assemelha-se ao encadeamento do exemplo (9), que retomo aqui:

(9) *Escrevi uma mensagem de texto **por** você*

Como já dito, ‘por’ evoca o encadeamento de fazer algo *no lugar de outra pessoa, auxiliando-a*, por isso tem-se:

AI de ‘**por**’: *no lugar de alguém DC auxílio*

Esses são clássicos exemplos que aparecem nas aulas de PLAc. Entender o funcionamento sistêmico de uma outra língua é desafiante. Além da diferença entre as línguas, há, inclusive diferenças no sistema de escrita, como os falantes de árabe, que em alguns casos não são alfabetizados no próprio idioma, então só sabem a língua oral. Tudo isso implica no processo de ensino e de aprendizagem de língua.

Retornando aos exemplos, em uma aula de PLAc, um aluno estava falando sobre os problemas que seu país enfrentava, problemas esse que o motivaram a se mudar para o Brasil, quando disse:

---

<sup>116</sup> O asterisco é para marcar uma construção que dificilmente um usuário nativo da língua faria, todavia, que pode ser realizada com mais facilidade por um aprendiz de português como língua estrangeira.

(12) *São problemas causados **para** o governo*

Ao dizer esse enunciado, fiquei pensando no uso da preposição e no sentido que ele desejava, considerando o contexto discursivo, que era o de criticar o governo do país, todavia, tinha dito algo completamente diferente.

Vamos à análise. Vou tentar encontrar a significação de ‘para’; em (12), entende-se que se busca *causar algo* (problemas) para atingir um *alvo* (governo); a preposição faz a intermediação entre a *causa* e o *alvo*, ou seja, quem vai ser atingido. Temos:

AI de ‘**para**’: *problema causado DC alvo*

Poderíamos parafrasear, a partir da AI, o mesmo enunciado por: “o governo não é o causador dos problemas, no entanto, é alvo de quem causou o problema”.

Voltando à fala desse meu aluno, ele queria dizer o oposto, não que o governo era o alvo, mas, sim, o causador dos problemas. A preposição ‘por’ melhor veicula esse sentido. Consideremos:

(13) *São problemas causados **pelo** governo*

Em (13), se for usada a preposição ‘por’, estamos falando que alguém é responsável pelo problema; a relação semântica que se estabelece no enunciado é a de *causar problema*, portanto, *ser responsável por ele*. Voltando ao contexto enunciativo, meu aluno estava falando sobre quem era o **responsável** pelos problemas que há no país dele; tem-se, então:

AI de ‘**por**’: *causar problema DC ser responsável por ele*

É essa AI que me permite dizer: “o governo é quem causa os problemas, portanto, o responsável por eles”.

Outro caso que confunde muito os aprendizes é quanto ao uso de ‘para’ e ‘por’ relacionados ao tempo. Vejamos exemplos:

(14) *Ela saiu **pela** manhã*

(15) *O bolo é **para** amanhã*

Como explicar a diferença de sentido para um não nativo de português? Vejamos: se eu digo (14), refiro-me ao *turno* (período do dia) em que algo ocorreu (*tempo*), no caso, a ocorrência da saída de casa. Em decorrência disso, teríamos:

AI de **‘pela’**: *tempo DC turno*

Já se falo que o bolo é para amanhã (15), significa que se tenho um *prazo* a cumprir: o de ser entregue na *data-limite*:

AI de **‘para’**: *tempo DC prazo-limite*

Podemos analisar outras preposições<sup>117</sup> também, não apenas ‘para’ e ‘por’. Em uma aula, meu aluno estava me contando que estava preocupado ‘com’ a mãe, pois ela já tem bastante idade. No entanto, ele falou:

(16) *Me preocupo **pela** minha mãe*<sup>118</sup>

Fiquei pensando se era mesmo este o sentido que ele queria atualizar no discurso. Perguntei se era ‘pela’ ou ‘com’, explicando a diferença de sentido para que ele compreendesse minha pergunta.

Se me preocupo *por* alguém, pensando nas significações de ‘por’ presentes no sistema linguístico, preocupar-me-ia no *lugar de alguém*, então há uma preocupação, só que é como se eu sentisse a preocupação de outra pessoa. Assim, como encadeamento, teríamos:

AI de **‘por’**: *sentimento DC no lugar de outra pessoa*

A preocupação é dele, como se a preocupação dele pudesse substituir a dela. Contudo, quem deveria se preocupar pela própria saúde é a mãe. O que o aluno desejava falar era:

(17) *Me preocupo **com** a minha mãe*

---

<sup>117</sup> O recorte desta tese é ‘para’ e ‘por’, no entanto, trago um exemplo com a preposição com por ter ocorrido em aula e, também, para demonstrar que outras preposições podem ter AI e que mais estudos são necessários.

<sup>118</sup> Estou reproduzindo o enunciado do meu aluno que foi dito oralmente em uma situação informal de uso apenas para exemplificar.

Nesse caso, se a mãe está idosa, o que faz parte do processo de envelhecimento, é preciso tomar mais cuidados porque a pessoa pode ficar mais suscetível a desenvolver doenças, machucar-se etc., o que seria a *causa/razão* da preocupação, em se pensando esse contexto enunciativo.

Ao buscar o que consta sobre o ‘com’, na gramática de Cunha e Cintra (2017, p. 580-581, grifos dos autores), tem-se que:

**COM**

Situação = adição, associação, companhia, comunidade, simultaneidade. Em certos contextos, pode exprimir as noções de modo, meio, causa, concessão:

a) na noção:

Rir dos outros é sinal de pobreza de espírito. Deve-se rir **com** alguém, não de alguém, como dizia Dickens. (G. Amado, *DP*, 254.)

— Vou amanhã de manhã **com** o Rocha. (Castro Soromenho, *TM*, 242.)

A proposta foi recebida com reserva. (C. Drummond de Andrade, *CB*, 125.)

Saio do hotel **com** o sol já alto. (U. Tavares Rodrigues, *JE*, 273.)

Acredito que pensar o ensino de língua a partir do semântico é de suma importância para pensar essas diferenças, assim como alega Lenarduzzi (2012). Voltemos ao exemplo para tentar solucioná-lo.

(17) *Me preocupo com a minha mãe*

Se me preocupo com alguém, é porque tenho consideração por essa pessoa, logo, essa é a *causa/razão* que me traz à tona *sentimentos* de preocupação, o que faz com que eu me importe com algo. Considerando isso, teríamos:

AI de ‘**com**’: *importar-se com algo DC causa/razão*

Ou seja, o fato de se importar com a mãe era a *causa/razão* da preocupação do meu aluno.

Como vimos ao longo deste subcapítulo, em alguns casos a AI se repete, o que nos mostra que essas preposições possuem uma significação, as quais são previstas no sistema linguístico devido aos usos. Aqui, trabalho com a significação das preposições que, como afirma Carel (2017, p. 3), “‘significação’ [é] o valor que a língua associa a uma expressão fora de emprego e ‘sentido’ o valor de um emprego da expressão”. Ademais, a significação não

prevê todos os usos, até porque a Linguística não é uma Ciência Exata: “A significação **prevê** o papel de somente alguns dos empregos das palavras” (Carel, 2017, p. 4). O que ocorre é que a significação vai orientar para a constituição do sentido, mas o “destinatário”, “modo”, “percurso”, serão sempre únicos, dependem de cada enunciado/discurso.

Em sua teoria, Carel e Ducrot (2005) afirmam que só as palavras plenas têm argumentação interna, no entanto, creio que as preposições possuem uma AI associada ao enunciado/discurso, pois, a partir dos usos, conseguimos captar a significação, ou seja, as orientações para a escolha da palavra adequada que vai contribuir para a constituição do sentido que desejamos.

De acordo com Carel (2017, p. 5): “A argumentação está na língua no sentido de que a significação fora de emprego contém diretamente indicações sobre as argumentações que poderão ser desenvolvidas no discurso quando do emprego das palavras”. A argumentação está na língua; as preposições são parte da língua, logo, a argumentação também as constitui a partir do uso, das ocorrências.

Além disso, como foi mostrado com os exemplos, as preposições possuem mais de uma significação e seria impossível analisar todas, dado que, consoante Carel (2017, p. 4), a “significação prevê o papel de somente alguns dos empregos das palavras”.

Vale elucidar que, a partir da AI das preposições, pode-se pensar na transposição didática disso para o ensino de português. Descrever e explicar a AI das preposições é o primeiro passo para, em estudos futuros, pensar no ensino e na aprendizagem. Este é apenas o início de uma investigação.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, busquei descrever e explicar significações das preposições ‘para’ e ‘por’. Este estudo teve como ponto de partida uma das dificuldades apresentadas por alunos de PLAc: a compreensão e o uso das preposições. Aprender uma outra língua é um processo desafiador, que vai além de aprender novas palavras e regras gramaticais. É preciso desenvolver as habilidades de produção escrita e oral, bem como de compreensão em língua oral e em leitura. Melhor dizendo, envolve o desenvolvimento da habilidade de se expressar de forma clara e precisa, o que inclui o uso adequado das preposições, essenciais para a constituição do sentido desejado no discurso produzido, assim como a compreensão do que se lê ou ouve. Como exemplifiquei ao longo desta investigação, por vezes, os estudantes trocam a preposição, o que compromete o sentido do que é dito, afetando a interlocução.

Considerando isso, esta tese partiu da seguinte questão norteadora: *como a descrição e a explicação de significações das preposições ‘para’ e ‘por’, sob o viés da Semântica Argumentativa, de Marion Carel e Oswald Ducrot, pode oferecer subsídios para compreender o uso e o sentido das preposições, a fim de que estudantes de português – em especial de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) – melhorem sua interação em língua portuguesa?*

A fim de responder a esse problema, parti do seguinte objetivo geral: *descrever e explicar a descrição das significações das preposições ‘para’ e ‘por’, a partir do viés teórico da Semântica Argumentativa, de Marion Carel e Oswald Ducrot, a fim de analisar como isso pode contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem estudantes de língua portuguesa, especialmente de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), na compreensão dos sentidos dessas preposições no discurso, visando a aprimorar sua interação em língua portuguesa.*

Esta investigação voltou-se ao contexto discursivo de PLAc por conta da minha atuação profissional e, também, por conta dos processos migratórios atuais, em que há migrantes e refugiados no Brasil que precisam aprender de modo emergencial o português e por ser a minha área de atuação, o que não impede de forma alguma que a pesquisa contribua com a aprendizagem das preposições também por falantes nativos.

É um estudo teórico, dado que descreve e explica significações das preposições ‘para’ e ‘por’, utilizando, somente para exemplificar, enunciados proferidos por meus estudantes de PLAc. A tese defendida, neste estudo, é de que as preposições possuem uma *argumentação interna* (AI) associada ao enunciado/discurso, e isso representa o primeiro passo de uma

investigação, pois, a partir desta pesquisa, pode-se pensar em estudos que envolvam a transposição didática do que aqui foi abordado a partir das AI encontradas, integrando teoria e prática. Sem esta parte teórica, isso não seria possível.

Dito isso, retomo o percurso feito nesta tese. Na introdução, apresentei de forma sucinta minha trajetória como estudante e docente, bem como o que me motivou a pesquisar sobre as preposições. No capítulo dois, abordei conceitos relacionados à *educação*, como *aprendizagem*, *ensino*, *ensino de língua*; e, também, aos processos migratórios e ao PLAc, contextualizando esse campo de ensino. Como visto, aprender uma língua não envolve apenas interagir de forma mais eficaz; possibilita, também, o exercício da cidadania, a inclusão social, a empregabilidade, o acesso a serviços sociais e vários outros aspectos da vida de um cidadão. Por isso, no capítulo dois, pretendi dar conta dos seguintes objetivos específicos: a) inter-relacionar conceitos relacionados à educação, como: *conhecimento*, *aprendizagem*, *ensino* e *ensino de língua*; b) contextualizar o ensino de língua, em especial o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

No terceiro capítulo, iniciei abordando os pressupostos linguístico-filosóficos da Semântica Argumentativa – como o conceito de *valor linguístico*, de Saussure, e o de *alteridade*, de Platão – para, então, discorrer sobre os conceitos de base da SA e, em seguida, dissertar acerca da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), principalmente quanto ao conceito de *argumentação interna* (AI), posto que é dele que parto para descrever e explicar a significação das preposições em foco na investigação. Feito isso, atinjo outro objetivo específico: c) explicitar os conceitos da Semântica Argumentativa, sobretudo os que podem auxiliar a descrever a significação das preposições.

Nesse mesmo capítulo, apresentei definições de preposição com base em gramáticas normativas e descritivas, evidenciando a necessidade de estudos que considerem o aspecto semântico. Isso se torna essencial, já que o ensino de preposições, ainda hoje, é, na maioria das vezes, embasado nas gramáticas, as quais apresentam lacunas. Portanto, são necessários estudos alternativos, como o proposto nesta tese.

Em seguida, expliquei e descrevi como ocorre a significação das preposições ‘para’ e ‘por’, trazendo como exemplo enunciados dos meus alunos, uma vez que eles, por vezes, trocam essas duas preposições e acabam dizendo B quando gostariam de ter dito A. Os dois últimos objetivos específicos são alcançados: d) explicitar definições de *preposição*; e) descrever e explicar significações das preposições ‘para’ e ‘por’ pela Semântica Argumentativa (SA).

Como abordado na tese, alguns teóricos alegam que as preposições são vazias, caracterizando somente “movimento”, “noção” ou “situação” (Cunha; Cintra, 2017). Contudo, associadas a um enunciado/discurso elas não são vazias, possuem um sentido definido justamente por sua inserção no contexto discursivo, como demonstrei no subcapítulo 3.4.3 sobre a *argumentação interna*. Ou seja, a significação delas orienta para a constituição de sentido, o qual vai além de “movimento” e “situação”.

Ducrot (2005) defende que a argumentação está na língua; como as preposições são parte da língua, também carregam em sua significação uma argumentação, por isso o sentido muda, apesar de os elementos antecedentes a ela ou dela sucessores poderem ser aparentemente iguais, como exemplificado no subcapítulo 3.4.3, em que, ao fazer uma viagem, pode ser dito: “viajo **para** a Itália” ou “viajo **pela** Itália”; depende do sentido. Esse viés pode auxiliar não apenas a compreender o sentido das preposições, mas também ajudar os estudantes a desenvolverem a compreensão linguística, dado que o foco do ensino não é nomenclatura ou a classificação morfológica, mas o sentido constituído pelo uso que é feito.

Ao analisar as preposições em enunciados, pude verificar que possuem uma argumentação interna (AI) por conta da relação com o todo. Conforme a SA, a significação de um termo é o valor argumentativo que podemos associar a ele fora do emprego, diferentemente do sentido, que é o valor argumentativo de um termo num determinado contexto de uso (enunciado ou discurso). A significação de uma palavra, conforme Carel (2017, p. 4), “é somente uma ferramenta que permite prever, uma vez conhecido o contexto, o sentido de seus empregos”. Melhor dizendo, o sentido de uma entidade linguística se constitui no uso, isto é, no enunciado ou no discurso, logo, não se pode analisar um termo de maneira isolada, porque o sentido de uma palavra se constitui em oposição às demais. E, também, a significação possibilita descrever e explicar o que ocorre para a constituição do sentido das preposições, porém, é preciso considerar que, consoante Carel (2017), o sentido é sempre único e irrepetível.

As preposições, como visto, possuem mais de uma significação, e este estudo não esgota as demais significações possíveis. Todavia, tem muito a contribuir com práticas pedagógicas, dado que demonstra uma maneira diferente de pensar a diferença entre ‘para’ e ‘por’ para contextos enunciativos em que ambas, conforme a gramática normativa, teriam valor de “movimento”. Ou seja, a partir da descrição de significações das preposições pela Semântica Argumentativa, pode-se pensar em atividades que auxiliem os estudantes a compreender o sentido delas.

Como já esclarecido, para um usuário nativo do português pode ser mais fácil – “mais fácil”, porque não está isento de usar inadequadamente uma preposição – entender qual

preposição escolher, porque ele já tem um certo desenvolvimento da habilidade de combinar os termos por ter conhecimento do conteúdo contido neles (Gomes, 2020). No caso de um usuário não nativo, ainda não há esse desenvolvimento ou ele está aprendendo isso e, além do mais, precisa levar em conta que, na língua nativa dele, o sistema linguístico funciona de uma forma diferente e, naturalmente, ele fará transferência entre o que sabe e usa na língua nativa e o que pretende empregar em português, o que pode causar problemas na interação.

Cabe dizer que este estudo não para aqui. Foi feito um primeiro passo, o de descrever e explicar significações de ‘para’ e de ‘por’, para que outras investigações possam ser desenvolvidas a partir desta, tais como propostas de transposição didática para a elaboração de atividades que ajudem os estudantes a compreenderem o sentido e uso dessas preposições. Sem esta primeira parte teórica, não seria possível avançar. Além do mais, são necessários mais estudos com essas mesmas preposições para explorar outras possibilidades de significação, assim como estudos envolvendo outras preposições, como ‘em’, ‘com’, ‘de’.

Finalizo esta tese com a certeza de que dei mais um passo não somente quanto ao meu desenvolvimento acadêmico como pesquisadora, mas quanto ao meu *ser* professora. Espero que desta pesquisa nasçam novos estudos, principalmente propostas que possam ajudar professores e estudantes com práticas didático-pedagógicas voltadas ao desenvolvimento requerido quando se pensa em aprendizagem de língua, materna ou estrangeira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino. **Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz**, 2005. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2021.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, Tânia *et al.* **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: Edufba, 2012. p. 723-728. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k#:~:text=Publicada%20pela%20EDUFBA%20e%20organizada,de%20prestar%20homenagem%20%C3%A0%20Profa>. Acesso em: 24 dez. 2021.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ÁLVAREZ, Teodoro. Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua. **Didáctica**, Madrid, v. 10, p. 179-188, 1998.

ÁLVAREZ, Teodoro. **Didáctica del texto en la formación del profesorado**. Madrid: Síntesis, 2005.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de Português como Língua de Acolhimento para refugiados. **Revista da SIPL**, Brasília, ano 4, n. 2, out. 2013.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. L'article zéro sous préposition. In: *Langue française*, n. 91, 1991. Préposition, représentation, référence. p. 24-39. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/lfr.1991.6203>. Acesso em: 20 jan. 2024.

AUSUBEL, David P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. New York: Springer Science+business Media Dordrecht, 2000a.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000b.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. Problematização e ensino de língua materna. **Pesquisas em Discurso Pedagógico** (on-line), v. 1, p. 1–21, 2009.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 6, p. 198-214, 2010. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1716>. Acesso em: 24 abr. 2023.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Encadeamentos argumentativos, relações sintagmáticas e associativas: reflexões sobre o ensino da leitura. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 8, p. 48–65, 2016a. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/4398>. Acesso em: 23 maio 2021.

AZEVEDO, T. M. de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras De Hoje**, [S.l.], v. 51, n. 1, 73–81, 2016b. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2016.1.21558>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BARBISAN, Leci Borges. Semântica Argumentativa. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (orgs.). **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-30. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/4137/pdf/0?code=e+dL70z1EJFWeQw+83b6ePH7WfERjoi+PEKaRvLMzn7iOuoLMt/joBTR5ioT/etlElQR04zlqqqDnsn66zUS2xVA==>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. P; FIGUEIREDO, F. J. Q. (orgs.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 269-278.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; RUANO, Bruna Pupatto. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados na Universidade de Brasília e Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, José Antonio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (orgs.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016, p. 321-336.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1971. 116 p.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Assuntos Legislativos. **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Brasília: Ministério da Justiça. Secretaria de Assuntos Legislativos, 2015. 169 p. (Série Pensando o Direito; 57) Disponível em: [http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD\\_57\\_Liliana\\_web3.pdf](http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf). Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018. Altera a Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018, e a Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Ministério da Justiça. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761](https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761). Acesso em: 24 dez. 2021.

BRASIL. **Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de re aquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Português como língua de herança.** Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mre/pt-br/consulado-londres/portugues-como-lingua-de-heranca-1#:~:text=O%20conceito%20L%C3%ADngua%20de%20Heran%C3%A7a,s\)%20e%20aos%20valores%20familiares](https://www.gov.br/mre/pt-br/consulado-londres/portugues-como-lingua-de-heranca-1#:~:text=O%20conceito%20L%C3%ADngua%20de%20Heran%C3%A7a,s)%20e%20aos%20valores%20familiares). Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. [2024]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 8 out. 2020.

BULEGON, Mariana; SOARES, Laura Fontana. Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 638-655, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12685>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento.** 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2010. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf). Acesso em: 2 jan. 2023.

CARBONI, Florence. O olhar estrangeiro sobre o Brasil através da língua. In: MORAES, Gisele Benck de; BUCHWEITZ, Ricardo Moura; SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos (orgs.). **A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.** Passo Fundo: UPF, 2003. p. 44-49.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa:** una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos. Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CAREL, Marion. Análise argumentativa do léxico: o exemplo da palavra ‘medo’. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p.26-35, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/4552/files/2019/03/An%C3%A1liseargumentativa-do-l%C3%A9xico.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

CAREL, Marion. Significação e argumentação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, p. 2-20, jan. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/8579>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2021**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/DADOS\\_CONSOLIDADOS/Dados\\_Consolidados\\_2022.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/DADOS_CONSOLIDADOS/Dados_Consolidados_2022.pdf). Acesso em: 24 abr. 2024.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Dados consolidados da imigração no Brasil 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 24 abr. 2024.

COSTA, Eric; TAÑO, Renata. Ensino de Português como Língua de Acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. **Revista CBTeCLE**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 75-97, 2017. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/1054>. Acesso em: 24 abr. 2024.

CUNHA, Celso; CINTRA, Cintra. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. 800 p.

CERNADAS, Pablo Ceriani. A Linguagem como instrumento de política migratória. Sur – **Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, v. 3, n. 23, jul. 2016, p. 97–112. Disponível em: <http://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2016/09/8-sur-23-portuguespablo-ceriani-cernadas.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. c2021. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>. Acesso em: 19 dez. 2021.

DELANOY, Cláudio Primo. **Atitudes do locutor no discurso na perspectiva da teoria da argumentação na língua**. 2012. 154 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2071/1/441687.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

DI PALMA BACK, A. C.; CORTEZ, D. Português como Língua de Acolhimento: notas sobre as práticas pedagógicas de um grupo multicultural e multilíngue. **Letras de Hoje**, [S.l.], v. 58, n. 1, p. e44503, 2023. DOI: 10.15448/1984-7726.2023.1.44503. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/44503>. Acesso em: 3 ago. 2024.

DUCROT, Oswald. Prefácio. In: VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**: contribuição para uma Teoria Semântica Argumentativa. São Paulo: Ática, 1977. p. 11-20.

DUCROT, Oswald. Enunciação. In: **Enciclopédia EINAUDI**: linguagem-enunciação. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. v. 2, Linguagem-Enunciação.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**. Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald. Os internalizadores. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p.7-26, set. 2002. Disponível em:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14221/9431>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. **La Semántica Argumentativa**: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos. Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar. 2009. Disponível em:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5648/4116>. Acesso em: 8 out. 2020.

EUZEBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo Melo; LOPES, Lorena Poliana Silva. Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica no contexto brasileiro. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; ANDRÉ, Bianka Pires (orgs.). **Educação e diversidade**: diálogo intercultural. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-87.

EUZEBIO, Umberto. Formação docente em português, língua de acolhimento indígena: aspectos e particularidades do ensino para os povos originários do Brasil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 793–809, 2021. Disponível em:  
<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65167>. Acesso em: 24 abr. 2024.

FERREIRA, Luciene Corrêa *et al.* (org.). **Língua de acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. 296 p. Disponível em:  
[http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/luciane/capa\\_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf). Acesso em: 8 out. 2020.

FLORES, Valdir *et al.* **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009. 284 p. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/1270/pdf#>. Acesso em: 8 out. 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000.

GOMES, Lauro. **Discurso artístico e argumentação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 226 p.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Sémiotique**: dizionario ragionato della teoria del linguaggio. Milano: Bruno Mondadori, 2007. 416 p. A cura di Paolo Fabbri.

GROSSO, Maria José dos. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizonte de Linguística Aplicada**. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) – UnB. Brasília. v. 9, n. 2, p. 61–77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 8 out. 2020.

HALLAK NETO, João; SIMÕES, André. A inserção do imigrante no mercado de trabalho formal brasileiro entre 2011 e 2021. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. (orgs.). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. p. 92-114. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 6 fev. 2023.

INSTITUTO DAS MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS (IDMH). [2022]. **Glossário**. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

JUNGER DA SILVA, Gustavo *et al.* **Refúgio em números 2023**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Ref%C3%BAgio\\_em\\_N%C3%BAmeros/Refugio\\_em\\_Numeros\\_-\\_final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Refugio_em_Numeros_-_final.pdf). Acesso em: 24 abr. 2024.

JUNGER DA SILVA, Gustavo *et al.* **Refúgio em números 2024**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

LA CALLE, Jose M. Folgar. El analisis de las preposiciones en español. **Verba**, [S.l.], 10, p. 183-201, 1983.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. (orgs.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). Acesso em: 2 jan. 2023.

LENARDUZZI, René Julio. ¿De qué hablamos cuando hablamos de preposiciones? Metalinguaggi e metatesti. *Lingua, letteratura e traduzione*, XXIV Congresso AISPI (Padova, 23-26 maggio 2007), a cura di A. Cassol, A. Guarino, G. Mapelli, F. Matte Bon, P. Taravacci, Roma, AISPI Edizioni, 2012. p. 453-462.

MARTÍN, Maria. Sem fluência em idiomas, a PF depende de voluntários para atender refugiados. **El País**, São Paulo, 2014. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/13/politica/1400012407\\_244755.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/13/politica/1400012407_244755.html). Acesso em: 26 dez. 2023.

MAURO, Tullio de. **L'educazione linguistica democratica**. Bari: Laterza, 2018.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Julia Bertino. Redemocratização e direitos humanos: a política para refugiados no Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília. v. 53, n. 1, p.111-129, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v53n1/a06v53n1.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Revista/Meaningful Learning Review**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 25–46, 2011. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID16/v1\\_n3\\_a2011.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf). Acesso em: 25 jul. 2021.

MUNTEZEL, Martha C. M. Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses? **Estudios de Lingüística Aplicada**, México, n. 21/22, 1995.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Migrante, Imigrante, Emigrante, Refugiado, Estrangeiro: qual palavra devo usar?** 2019. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NORMAND, Claudine. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

OLIVEIRA, Lúcia Pacheco de. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. **Linguagem & Ensino**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 49-59, 2000.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. p. 8-35. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL/Relat%C3%B3rio\\_Anuar\\_2022\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_completa\\_01.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anuar_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf). Acesso em: 6 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Key Migration Terms. Genebra, Suíça: OIM, 2018. Disponível em: <https://www.iom.int/key-migration-terms>. Acesso em: 8 out. 2020.

PATARRA, Neide Lopes. O Brasil: país de imigração? **E-metropolis**, [S.l.], n. 9, ano 3, jun. 2012.

PLATÃO. Sofista. In: PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Cultural, 1987. p. 127-195.

QCER. Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Traducción del Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional; Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Acesso em: 9 ago. 2024.

PEREIRA, Giselda Fernanda. O Português como Língua de Acolhimento e interação: a busca

pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/10248/6507>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre ArtMed 2015.

SALUM, Isaac Nicolau. Prefácio à edição brasileira. *In*: SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. p. 11-22.

SÃO BERNARDO, Mirelle. A. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de lingüística geral**. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 296.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. p. 312.

SENE, Lígia Soares. **Objetivos e materialidades do ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso**. 2017. 207 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23980#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20estudo%2Cdesenvolvidos%20na%20turma%20de%20iniciantes%20>. Acesso em: 2 jan. 2023.

SIMÕES, A. *et al.* M. **Relatório RAIS: a Inserção socioeconômica dos imigrantes no mercado de trabalho formal**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios\\_RAIS/Relat%C3%B3rio\\_RAIS.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_RAIS/Relat%C3%B3rio_RAIS.pdf). Acesso em: 24 abr. 2024.

SILVA *et al.* Emigração e desenvolvimento: duas faces da questão social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 11, n. 1-2, p. 51-80, dez. 2005.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 19, n. 1, 125–143, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117>. Acesso em: 8 out. 2020.

SILVA, G. J. da. Refúgio no Brasil: 25 anos da Lei 9747/1997. *In*: CAVALCANTI, L;

OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022b. p. 36-68. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL/Relat%C3%B3rio\\_Anual\\_2022\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_completa\\_01.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo. Perfil imigratório do Estado do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XXI. **Revista Signos**, Lajeado, v. 37, n. 2, p. 124-156, 23 dez. 2017.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR Refugees (UNHCR). Refugiados. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). c2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/#:~:text=S%C3%A3o%20pessoas%20que%20est%C3%A3o%20fora,di-reitos%20humanos%20e%20conflitos%20armados>. Acesso em: 23 abr. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1987. xviii, 135 p.

XAVIER, Maria F.; MATEUS, Maria H. M. (eds.). **Dicionário de termos linguísticos**. 2 v. Lisboa: Edições Cosmos, 1990.

ZAMBERLAM, Jurandir *et al.* **Os novos rostos da imigração no Brasil: haitianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2014. 81 p.