



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

MARIANA PERIGRINO

**Os advérbios no ensino de língua portuguesa:
livros didáticos, metodologia gerativa e teoria da gramática**

**CAMPINAS,
2020**

MARIANA PERIGRINO

**Os advérbios no ensino de língua portuguesa:
livros didáticos, metodologia gerativa e teoria da gramática**

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de Mestra em
Linguística.**

Orientador: Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto

**Este exemplar corresponde à versão
final da Dissertação defendida pela
aluna Mariana Perigrino e orientada
pelo Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto.**

**CAMPINAS,
2020**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

P418a Perigrino, Mariana, 1996-
Os advérbios no ensino de língua portuguesa : livros didáticos, metodologia gerativa e teoria da gramática / Mariana Perigrino. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Aquiles Tescari Neto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa - Advérbio. 2. Classes de palavras. 3. Livros didáticos.
4. Gramática Gerativa. I. Tescari Neto, Aquiles. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The adverbs in the portuguese teaching : textbook, generative grammar methodology and grammar theory

Palavras-chave em inglês:

Portuguese language -
Adverb Portuguese language
- Morphology Textbooks
Generative grammar

Área de concentração:

Linguística **Titulação:** Mestra
em Linguística **Banca**

examinadora:

Aquiles Tescari Neto
[Orientador] Aline Peixoto
Gravina

Eloisa Nascimento Silva Pilati

Data de defesa: 18-06-2020

Programa de Pós-Graduação: Linguística

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5526-9726>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/727172779297534>



BANCA EXAMINADORA

Aquiles Tescari Neto

Aline Peixoto Gravina

Eloisa Nascimento Silva Pilati

**IEL/UNICAMP
2020**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

Aos meus pais, Ronaldo e Claudia.

À minha irmã, Amanda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, José Ronaldo Filho e Claudia Aparecida Perigrino, e à minha irmã, Amanda Perigrino, por serem as pessoas que, independente das circunstâncias, sempre estão ao meu lado, trazendo significado às minhas escolhas, conquistas e objetivos e não permitindo que eu duvide da minha capacidade enquanto profissional, pesquisadora ou pessoa. Agradeço a vocês por serem a parte essencial da minha vida.

Agradeço também ao meu orientador, Aquiles Tescari Neto, por ter sido o orientador atencioso, paciente e dedicado; mas, sobretudo, agradeço por ser o amigo que levarei ao longo de minha jornada. Acredito que não encontre palavras justas para traduzir meu sentimento de gratidão por ter tido a sorte de cruzar o caminho de uma pessoa (e profissional) tão incrível quanto você. Obrigada, de coração, por tudo.

Aos meus amigos, Paloma Gonzatti e Guilherme Pietrobon, por serem amigos que me completam verdadeira e amorosamente. Vocês são as pessoas que estiveram presentes desde o primeiro momento da minha jornada acadêmica e eu sou muito grata por nunca terem saído dela e da minha vida.

Ao meu companheiro, Guilherme Luppe Pompeo, por ter aparecido em minha vida, integrando novos sentidos e significados. Agradeço por todos os momentos em que você se preocupa em fazer parte das minhas buscas e das minhas conquistas, dividindo e vivendo comigo esses momentos únicos.

Agradeço às professoras, Ana Paula Cavaguti e Alessandra Regina Guerra Penhavel de Souza, por terem aceitado fazer parte da minha banca de qualificação e, principalmente, por todas as elucidações, comentários e questionamentos (feitos de modo tão delicado, coerente e claro), que me fizeram refletir sobre pontos obscuros em meu trabalho e que me permitiram também aprimorar esta dissertação.

Por fim, agradeço a todos os professores que cruzaram, de alguma forma, o meu caminho, inspirando-me a seguir esta profissão, que se desenha, ao mesmo tempo, desafiadora e gratificante. É por essa inspiração, e agora amor pela profissão que exerço, que apresento aqui um trabalho voltado ao ensino e, espero, ao seu aprimoramento.

RESUMO

Pensar sobre as classes de palavras (CIPs) e sobre o modo como são apresentadas é pensar também sobre o ensino de gramática. Assim, torna-se importante refletir sobre o modo como as CIPs são ensinadas, principalmente sobre o modo como os livros didáticos (LDs) as conceituam, uma vez que esses materiais geralmente norteiam as práticas didáticas. Uma análise de LDs evidencia que a definição de CIPs privilegia, na maior parte dos casos, os critérios morfossemânticos, o que se justifica pela influência da tradição gramatical sobre esses materiais. A assunção de critérios sintáticos, no entanto, seria de grande valia nas aulas de análise gramatical sobre CIPs, contribuindo para que os alunos tivessem uma compreensão mais abrangente desse importante tópico do currículo de português. Partindo desse contexto, esta dissertação tem dois objetivos principais: o primeiro deles consiste em analisar a transposição didática do conceito de “advérbio” em seis livros didáticos brasileiros destinados ao Ensino Médio. A fim de cumprir esse objetivo, identificarei os critérios usados na classificação dos vocábulos e verificarei também se há (ou não) indícios subjacentes (GINZBURG [1981], 1991) da presença de alguma teoria linguística, como a gerativista, na abordagem dos autores. As análises feitas demonstraram que os autores dos LDs selecionados utilizam, em quase sua totalidade, todos os critérios classificatórios (morfológico, semântico e sintático) para conceituar a classe dos advérbios. O que se observou, no entanto, é que há, normalmente, uma predileção dos autores por um ou dois dos critérios classificatórios (sobretudo os critérios morfossemânticos, explorados em maior profundidade ao longo do capítulo, o que, conseqüentemente, pode estimular os alunos a focarem somente alguns dos critérios para o entendimento dos advérbios). Constatou-se também uma predileção da maior parte dos autores por seguir o postulado pela tradição gramatical. De posse desses resultados de análise, cumpro o segundo objetivo desta dissertação: apresentar uma metodologia de trabalho para o ensino, embasada nos pressupostos da Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1994), principalmente na vertente cartográfica da teoria de Princípios e Parâmetros (CINQUE, 1999), e na Metodologia de Aprendizagem Ativa (VALENTE, 2014; MORAN, 2013). Tal metodologia visa à inserção da investigação científica no contexto de sala de aula, o que possibilita ao aluno uma participação mais ativa no seu próprio processo de ensino-aprendizagem e um maior entendimento sobre o conteúdo aprendido. O resultado dessa dissertação foi, então, o de propor que professores (e autores de LDs) se embasem também (e sobretudo) em critérios sintáticos para classificar os vocábulos

em CIPs. Uma atenção maior dada a esses critérios permitiria aos alunos uma tomada de consciência sobre o conhecimento implícito (CHOMSKY, 1994) que têm do funcionamento e estruturação de sua própria língua.

Palavras-chave: Advérbio; Classes de Palavras; Livros Didáticos; Ensino de Gramática; Gramática Gerativa.

ABSTRACT

Thinking about word classes and how they are presented also means thinking on grammar teaching. Thus, it is important to understand how word classes (or parts of speech) are usually taught, especially how textbooks conceptualize and define them, once these materials generally guide pedagogical practices. An analysis of textbooks shows that the definition of parts of speech favors, in most cases, the morphosemantic criteria, which is justified by the influence of the grammatical tradition. However, the assumption of syntactic criteria would be of help in grammar classes, given their contribution to a more comprehensive understanding of this important topic of the Portuguese curriculum. Based on this context, this dissertation has two main goals. First, it aims to analyze the didactic transposition of the concept of “adverb” in six Brazilian textbooks used in high school. In order to accomplish this goal, the criteria used to recognize a given part of speech will be discussed. Besides that, underlying indications (GINZBURG [1981], 1991) of the presence of some linguistic theory—such as generative grammar—in the authors’ approach will be taken into consideration. The analysis has shown that most authors from the selected textbooks use every classificatory criteria (morphological, semantic, and syntactic) to conceptualize the class of adverbs. However, some preference, by authors, for one or two of these criteria (especially the morphosemantic ones) has been observed. Textbook authors are used to exploring them to a great extent throughout the didactic unit/chapter. Hence, students are often encouraged to focus only on some of the criteria to the identification of adverbs, leaving behind some other important criteria. In addition to that, a preference of many textbook authors for what is postulated by the grammatical tradition has also been observed. From these results, I fulfill the second goal of this dissertation, namely, to present some methodological guidelines for grammar teaching based on some general assumptions of the Generative Grammar (CHOMSKY, 1994), especially in its cartographic version (CINQUE, 1999). These methodological guidelines for classroom practices will also take the Active Learning Methodology (VALENTE, 2014; MORAN, 2013) into account. Such methodology aims at bringing elements from the scientific research to the classroom context. That allows the student to participate more actively in their own learning process and to have a greater understanding of the learned content. The result of this dissertation was, thus, to propose that teachers (and textbooks’ authors) should base their analyses more on syntactic criteria when they intend to classify the words in parts of speech. The more one paid attention to these criteria the

more students become aware of the implicit knowledge (CHOMSKY, 1994) they have on the structure and use of their own language.

Keywords: Adverb; parts of speech; textbooks; Grammar teaching; Generative Grammar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dos exemplos sobre o conceito de advérbios em Faraco et al. (2013) – Fonte: Faraco et al. (2013, p. 174).....	57
Figura 2: Da análise de advérbios de intensidade em Nicola (2014) – Fonte: Nicola (2014, p. 345)	59
Figura 3: Do critério semântico na classificação de advérbios em Nicola (2014) – Fonte: Nicola (2014, p. 345)	59
Figura 4: Da definição de advérbio e locução adverbial em Sarmiento (2012) – Fonte: Sarmiento (2012, p. 296).....	61
Figura 5: Dos valores semânticos em Cereja e Magalhães (2010) – Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 177).....	62
Figura 6: Do critério morfológico em Cereja e Magalhães (2010) – Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 179).....	63
Figura 7: Da análise etimológica do termo “advérbio” em Cereja e Magalhães (2010) – Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 177)	64
Figura 8: Da conceituação de advérbios em Morais (2019) – Fonte: Morais (2019: 38).....	66
Figura 9: Do reconhecimento da polifuncionalidade dos advérbios em Morais (2019) – Fonte: Morais (2019, p. 38).....	67
Figura 10: Da valorização do critério morfológico na conceituação de advérbios em Morais (2019) – Fonte: Morais (2019, p. 39)	68
Figura 11: Da valorização do critério sintático na conceituação de advérbios em Morais (2019) – Fonte: Morais (2019, p. 38).....	69

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1: Revisão da literatura	19
1.1. A epistemologia da gramática gerativa e o ensino de gramática	20
1.1.1 A visão do “senso comum” sobre gramática e sobre ensino de gramática	21
1.1.2 A visão gerativista sobre gramática e sobre ensino de gramática	25
1.1.3 As metodologias de aprendizagem ativa	30
Capítulo 2: Classes de palavras: a conceituação dos advérbios	38
2.1 (Re)visitando as classes de palavras: uma revisão sobre a conceituação de advérbios	39
Capítulo 3: Uma análise sobre a conceituação dos advérbios nos LDs selecionados	53
3.1 “Língua Portuguesa: linguagem e interação 1” de Faraco et al. (2013)	56
3.2. “Gramática e texto” de Nicola (2014)	58
3.3. “Gramáticas em texto” de Sarmiento (2012)	60
3.4 “Português linguagens 2”, de Cereja e Magalhães (2010)	62
3.5 “Língua Portuguesa: livro 6 da 1ª série do Ensino Médio”, de Moraes (2019), para a Plataforma de Educação SAS	65
3.6 “Gramática – Texto: análise e construção de sentido parte II” Abaurre et al. (2010)	70
Capítulo 4: (Re)pensando as práticas pedagógicas nas aulas de gramática: propostas metodológicas para o ensino de advérbios	73
4.1 A proposta metodológica	74
Considerações Finais	86
Referências Bibliográficas	90

Introdução

A tradição luso-brasileira em estudos gramaticais reconhece a existência de dez classes de palavras (a saber: substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, preposição, artigo, numeral, pronome, conjunção e interjeição), apresentadas também no contexto do Ensino Básico, mais especificamente nas aulas de gramática. O termo *classes de palavras* diz respeito, na tradição clássica e europeia, às classificações – geralmente tratadas na seção de *Morfologia* das gramáticas tradicionais – atribuídas aos vocábulos. Refletir, então, sobre as classes de palavras e sobre o modo como são apresentadas é refletir também sobre o ensino de gramática.

Essa relação que se estabelece entre ensino de gramática e ensino de classes de palavras (doravante CIPs) justifica-se não somente por ser o estudo da classificação dos vocábulos um dos tópicos ensinados em sala de aula, mas por ser um dos conteúdos de maior incidência nas aulas de gramática: Neves (2010), em pesquisa realizada com 170 professores de língua portuguesa do estado de São Paulo – no fim dos anos 80 –, constatou que, de todo conteúdo ensinado nas aulas de gramática, 39,71% correspondem ao tópico de CIPs. Além disso, a pesquisa verificou também que os exercícios de “reconhecimento” de CIPs correspondem a 31,34% do total dos exercícios sobre tópicos gramaticais que os professores do ensino fundamental e médio desenvolvem com os alunos: o percentual mais alto, num conjunto de quarenta tópicos gramaticais (trabalhados na forma de exercícios). A incidência (e conseqüente relevância) das classes de palavras também se evidencia quando analisamos a extensão que o seu ensino assume no contexto escolar: as propostas curriculares (como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)) sugerem que os alunos sejam apresentados às CIPs já nos anos finais do Ensino Fundamental¹, estudando-as durante todo o Ensino Médio, o que contabiliza, em média, (pelo menos) oito anos da vida escolar dedicados, em parte, ao estudo das CIPs.

Tendo em vista a grande incidência e relevância que esse tópico gramatical assume no contexto escolar, torna-se importante refletir sobre o modo como as CIPs são ensinadas, principalmente sobre o modo como os livros didáticos (doravante LDs) as

¹ Ressalto que nessa fase da vida escolar, os estudantes, na maior parte dos casos, não são apresentados aos nomes de cada uma das classes; somente às conceituações das CIPs. Aproveito também para agradecer aos alunos do curso de extensão “Sintaxe e a formação do professor de português” – que ofereci em conjunto com o professor Aquiles Tescari Neto – que, por meio de inúmeras discussões, proporcionaram-me contato com informações como essa acima apresentada.

conceituam, tendo em vista que esses materiais, na maioria das vezes, norteiam as práticas de ensino-aprendizagem. Para isso, é preciso voltarmos ao modo como a tradição gramatical conceitua as CIPs, uma vez que, assim como ocorre no contexto escolar, esse tópico é um dos principais objetos de estudos também da tradição gramatical (há estudos sobre a classificação de palavras em classes datados do século II a.C.), o que nos permite inferir que os LDs são influenciados pelas conceituações propostas por essa vertente teórica. Tal hipótese comprova-se quando os materiais didáticos apresentam as diferentes classes pautando-se principalmente em critérios morfossemânticos, i.e., definindo CIPs a partir da representação que fazem do universo biopsicossocial (critério semântico) e das propriedades morfológicas que os termos arrolados sob determinada classificação têm (critério morfológico), o que fica evidente na definição mais tradicional (e conhecida) de advérbios: termos invariáveis (critério morfológico) que indicam alguma circunstância (critério semântico).

Com a influência da vertente normativa, percebe-se que o modo como as classes de palavras são conceituadas nos LDs e, conseqüentemente, ensinadas aos alunos marginaliza o critério sintático, i.e., o critério que define as classes a partir das relações dos termos na estrutura da oração (DONATI, 2008). Essa marginalização, então, pode induzir os alunos a erros de classificação, motivados por conceituações baseadas exclusivamente em critérios morfossemânticos. Um exemplo de possível classificação equivocada, gerada pela assunção tão somente de critérios morfossemânticos, à revelia dos sintáticos, seria a classificação, como adjetivo, de termos que deveriam ser classificados como advérbios, por modificarem um substantivo na oração – não um verbo, adjetivo ou outro advérbio (que é a característica atribuída aos advérbios pela tradição gramatical). Esse tipo de classificação inadequada pode ocorrer em sentenças como (1), em que o termo *frequentemente* modifica a expressão nominal *o Catarino*, não o verbo da oração (*late*):

- (1) Frequentemente *O CATARINO* late para os gatos da rua (, não o cachorro da vizinha).

Sobre o exemplo acima, é possível afirmar que o constituinte nominal *O CATARINO* está sob o escopo do advérbio *frequentemente* pelo valor contrastivo que aquele assume dentro do contexto oracional: primeiramente, as versais em *O CATARINO* indicam um fator prosódico (entonação acentuada) que faz com que esse constituinte seja

focalizado contrastivamente; ademais, o foco contrastivo também é evidenciado pela presença da expressão parentética, que, para a Linguística, é responsável por indicar o contraste. Por essa análise, dizer que adjetivos modificam nomes e que advérbios modificam os verbos, adjetivos e outros advérbios poderia potencialmente induzir os alunos a um erro de classificação do termo *frequentemente*.

Um outro caso em que uma classificação equivocada pode ocorrer é quando temos, na oração, um advérbio orientado para o sujeito. Nesses casos, o equívoco dar-se-á não tanto em relação à classe de palavras a que pertence o advérbio, e sim em relação à sua classe semântica, uma vez que são morfofonologicamente muito similares a advérbios de modo, como visto em (2a):

- (2) a. A Cláudia *atenciosamente* fez um bolo de cenoura com chocolate.

Ao se deparar com a sentença acima, um aluno poderia inferir que o advérbio *atenciosamente* é um advérbio de modo que modifica o verbo *fazer*, pois – pela definição dos manuais e livros didáticos – advérbios, segundo a tradição gramatical, indicam circunstâncias e relacionam-se a verbos, advérbios e adjetivos, jamais a substantivos. Dessa forma, a marginalização do critério sintático – segundo o qual advérbios podem inclusive modificar substantivos – impediria que um estudante depreendesse que *atenciosamente* predica algo sobre o sujeito da oração (*A Cláudia*), dotado do traço agentivo, o que levaria a classificar o advérbio como advérbio orientado para o sujeito. Uma reescrita da sentença (2a) auxilia na compreensão da questão:

- (2) b. ?²A Cláudia fez um bolo *de modo atencioso*.
c. *Foi atencioso da parte* da Cláudia ter feito um bolo.

A gramaticalidade da sentença em (2b) é questionável, uma vez que, no português brasileiro, não é comum predicar que o ato de fazer um bolo é atencioso (prefere-se construções como “fez um bolo de modo rápido”). Assim, a dúvida sobre a gramaticalidade de (2b) impossibilita a afirmação de que *atenciosamente* (em (2a)) é um advérbio de modo, modificador do verbo. Já em (2c), a sentença é gramatical e a expressão nominal *da Cláudia* está sob o escopo da oração *Foi atencioso da parte*,

² Usamos o símbolo “?” para indicar o estatuto marginal de uma ocorrência.

indicando, assim, que o advérbio *atenciosamente* (em (2a)) modifica um substantivo. Dessa forma, percebe-se novamente a possibilidade de um advérbio modificar um substantivo, bem como a importância que o critério sintático assumiria em contextos de análise como os supracitados.

Para além disso, a marginalização do critério sintático em LDs (o que influencia seu esvanecimento também nas aulas de gramática) impede que os alunos tenham consciência explícita de seus conhecimentos implícitos sobre a língua, já que os processos mentais que utilizam para construir orações diariamente não são colocados em pauta, por não corresponderem a conceitos trabalhados em LDs. Isso ocorre, por exemplo, quando os alunos se deparam com um conceito de advérbio segundo o qual os termos classificados nessa CIPs podem se mover livremente na oração, ocupando, portanto, qualquer posição, até mesmo as destinadas aos adjetivos. No entanto, ao testarem tal mobilidade, os alunos poderão deparar-se com orações agramaticais, como ocorre em (3b):

- (3) a. *Rapidamente* o Catarino pegou sua bola.
 b. *O *rapidamente* Catarino pegou sua bola.
 c. O Catarino *rapidamente* pegou sua bola.

Os testes de mobilidade realizados nas sentenças em (3) demonstram que somente em (3a) e (3c) o advérbio *rapidamente* está posicionado adequadamente, formando sentenças gramaticais, pois, em (3a), o advérbio modifica toda a oração, enquanto em (3c) modifica o verbo *pegou*. Assim, (3b) traz uma oração malformada para o português brasileiro, pois não é esperado que o termo *Catarino* seja modificado por um advérbio – como *rapidamente* –, mas por um adjetivo, como *fofinho*, *lindinho* ou *brincalhão*, já que *Catarino* é precedido pelo artigo *O*. Assim, por advérbios não figurarem na expressão nominal – a não ser que façam parte de uma oração relativa reduzida (TESCARI NETO, 2013, pág. 240, n. 153)³ –, a sentença é malformada. No entanto, o aluno só terá essa compreensão sobre o porquê da má formação da sentença (3b) se o critério sintático fizer parte do processo de ensino-aprendizagem sobre CIPs.

³ Como ocorre em “Catarino, resgatado *da rua*, é brincalhão”. Neste período, a oração relativa reduzida “resgatado *da rua*” é composta por um verbo nominal (*resgatado*) e um advérbio de origem (*da rua*).

Pensando nesses contextos possíveis, percebe-se, então, que o critério sintático precisa ocupar seu lugar na conceituação das CIPs, o que já fora proposto por autores como Câmara Jr (1970); Pinilla (2007); Donati (2008); Tescari Neto e Perigrino (2018, *a sair*). Tais autores possibilitaram que o critério sintático ganhasse mais relevância no estudo das classificações das palavras em classes, evidenciando, portanto, a importância do referido critério para a compreensão das definições postuladas. Ademais, a maior presença do critério sintático não só nos LDs mas também na metodologia utilizada pelo professor de português iria ao encontro de estudos como o de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Tescari Neto (2017, 2018), Tescari Neto e Perigrino (2018, *a sair*), dentre outros, que evidenciam as vantagens da assunção de pressupostos teóricos e metodológicos da Gramática Gerativa no ensino de língua(s); para além disso, convergiria com a proposta – de documentos oficiais voltados à educação (os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)) – de empoderar os alunos e torná-los cidadãos críticos, “através de uma tomada de consciência explícita da forma/estrutura dos enunciados, i.e., de uma tomada explícita de um conhecimento implícito da língua de que são falantes nativos” (TESCARI NETO, 2018).

Assumindo essas propostas e pensando nas questões trazidas pela marginalização do critério sintático na conceituação de CIPs, esta dissertação tem dois objetivos principais. O primeiro deles é analisar o modo como seis LDs brasileiros destinados ao Ensino Médio⁴ fazem a transposição didática do conceito de “advérbio”. Para cumprir tal objetivo, buscarei identificar, nesses materiais, se o critério sintático se faz ou não presente na conceituação dos vocábulos classificados; e verificarei se há (ou não) indícios subjacentes da presença de alguma teoria linguística, como a gerativista, na conceituação dessa CIPs, pautando-me em considerações gerais do paradigma indiciário (GINZBURG, [1981] 1991). Assim, primeiramente, verificarei quais os critérios (morfológicos, semânticos e sintáticos) são utilizados (e valorizados) para o reconhecimento e classificação dos advérbios; e, posteriormente, analisarei se há a presença (ou não) de teorias linguísticas nos LDs. O segundo objetivo desta dissertação é apresentar uma metodologia de trabalho para o ensino embasada nos pressupostos da Gramática Gerativa e nas práticas de sala de aula propostas pela Metodologia de Aprendizagem Ativa. Tal

⁴ Os livros aqui estudados são: “Língua Portuguesa: linguagem e interação 1”, de Faraco et al. (2013); “Gramática e Texto”, de Nicola (2014); “Gramáticas em texto”, de Sarmiento (2012); “Português linguagens 2”, de Cereja e Magalhães (2010); “Língua Portuguesa: livro 6, da 1ª série do Ensino Médio”, SAS – Plataforma de Educação (2019); e “Gramática – Texto: análise e construção de sentido – parte II”, de Abaurre et al. (2010).

metodologia visa à inserção da investigação científica no contexto de sala de aula, o que possibilita ao aluno uma participação mais ativa no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

A dissertação organiza-se da seguinte forma: no capítulo 1, faço uma revisão de algumas das diferentes visões de gramática e de seu ensino; na sequência, no capítulo 2, apresento uma (re)visitação à conceituação de classes de palavras, mais especificamente à classe dos advérbios. No capítulo 3, analiso os seis LDs selecionados, partindo da metodologia de análise mencionada anteriormente. O capítulo 4 apresenta uma síntese dos resultados de análise sobre o tratamento dado pelos seis LDs analisados à CIPs em estudo e oferece uma metodologia de trabalho (para o ensino de advérbios nas aulas de gramática), pautada na epistemologia e na metodologia de investigação típicas da Gramática Gerativa e na metodologia de aprendizagem ativa. Por fim, apresento as considerações finais.

Capítulo 1: Revisão da literatura

“Se adotamos o conceito de gramática como algo dinâmico, interno ao indivíduo e dotado de propriedades que explicam a característica criativa das línguas naturais, vemos que o aluno, de qualquer série, já chega em sala de aula com uma gramática adquirida, e com propriedades tais que lhe permitem o uso criativo da língua. A escola não vai, portanto, ensinar gramática ao aluno, pois o aluno já chega com uma gramática adquirida.” (LOBATO apud PILATI, 2017, p. 87)

Neste capítulo, apresentarei alguns conceitos teóricos (da Gramática Tradicional e da Linguística Moderna) que explicam diferentes visões sobre gramática e seu ensino. Revisitar essa literatura é de suma importância, uma vez que tal exercício permitirá esclarecer o posicionamento teórico que aqui assumo em relação ao ensino de gramática e às questões que o permeiam.

Introdução

A citação de Lúcia Maria Pinheiro Lobato (*apud* PILATI, 2017), na epígrafe, discorre um pouco sobre um conceito de gramática que considera o aluno como detentor de um vasto conhecimento sobre a língua. Por isso, a autora entende que o papel da escola não é o de *ensinar* gramática ao aluno, uma vez que ele, por exemplo, já é capaz de fazer um uso criativo da língua antes mesmo de adentrar no espaço escolar. Essa visão, no entanto, parece ir de encontro ao que o senso comum acredita ser o papel da escola e, mais especificamente, das aulas de gramática: ensinar as crianças e jovens a usarem corretamente a língua, a fim de não a “corromperem” com gírias, inovações linguísticas e escolhas lexicais “erradas”.

A coexistência dessas diferentes visões sobre ensino de gramática e sobre a sua relação com os conhecimentos dos alunos parece fazer surgir algumas questões, por exemplo a respeito de qual é, afinal, o papel da escola, do educador e, principalmente, das aulas de gramática; qual visão de gramática, ensino, saberes gramaticais é mais adequada

ao contexto do Ensino Básico; e qual é o papel do aluno nesse processo de ensino-aprendizagem.

A fim de discorrer sobre essas questões, o presente capítulo tem como objetivo apresentar diferentes visões sobre gramática e sobre ensino de gramática, bem como quais são os fundamentos que as sustentam. Para mais, refletiremos sobre de que forma essas visões impactam no modo como o ensino dessa matéria ocorre no contexto escolar do Ensino Básico. Além disso, o capítulo também objetiva a explicitar as assunções teóricas que serão, nos capítulos 3 e 4, tomadas como base de fundamentação epistemológica e metodológica.

Para cumprir com tais objetivos, a seção 1.1 abordará a relação da epistemologia da gramática gerativa com o ensino de gramática, apresentando, primeiramente, a visão que o “senso comum” tem sobre gramática e sobre ensino de gramática (seção 1.1.1), para, na seção 1.1.2, discorrer sobre a visão gerativista sobre tais temas, visão essa que será adotada aqui como base teórica. Ademais, a seção 1.1.3 aborda brevemente as metodologias de aprendizagem ativa e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que essa metodologia também será adotada como aporte teórico para a proposta metodológica apresentada no capítulo 4. Ao final, encontram-se as considerações finais a respeito das reflexões aqui feitas.

1.1. A epistemologia da gramática gerativa e o ensino de gramática

Trabalhar o ensino de gramática é buscar compreender o que se entende (e o que podemos vir a entender) por gramática, bem como o que se entende por língua, linguagem e saberes gramaticais, uma vez que ensinar gramática prevê um amplo trabalho com os aspectos estruturais da língua. Definir tais conceitos é, então, essencial para que consigamos avaliar e (re)pensar o modo como as aulas de gramática são estruturadas e como os conteúdos gramaticais são ensinados. Faz-se necessário, então, como pontuado no parágrafo anterior, abordar o entendimento do senso comum sobre o ensino de gramática (assim como os aspectos que justificam tal visão), o que será feito em 1.1.1, para contrastá-lo com o entendimento que aqui se faz (cf. seção 1.1.2.) dessa área de ensino. A discussão de ambos os pontos de vista são necessários, uma vez que, como afirma Pilati (2017), pensar sobre o ensino de gramática é também mobilizar as crenças do senso comum que permeiam essa prática em sala de aula, já que os (pré)conceitos (das crenças

do senso comum) sobre o que seja uma aula de gramática podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

1.1.1 A visão do “senso comum” sobre gramática e sobre ensino de gramática

O senso comum define gramática a partir de duas visões: (a) como um nome dado a livros que reúnem uma série de regras que devem ser seguidas se se deseja falar e escrever bem, e (b) como um conjunto de aulas do Ensino Básico que tem como objetivo único ensinar aos alunos as regras do bem falar e do bem escrever. A visão do senso comum, então, reduz os conhecimentos e saberes linguísticos a um conjunto de normas e regras que têm como única função formatar a língua e impedir que inovações e a própria variação que lhe é inerente a “corrompam” (AVELAR, 2017). Tal definição (e consequente redução) de gramática provém de como são definidos os conceitos de língua, linguagem e saberes gramaticais.

Ao definirem gramática como um conjunto de regras (estabelecidas por especialistas) que devem ser seguidas se se deseja falar e escrever corretamente, o senso comum entende língua e linguagem como conceitos sinônimos: um objeto de comunicação que conta com uma modalidade culta e bela (definida a partir das produções de fala e escrita de pessoas cultas e de prestígio) em oposição a modalidades vulgares e coloquiais, consideradas “erros” ou “vícios de linguagem” (FRANCHI [1932-2001], 2006; AVELAR, 2017; ILARI; POSSENTI, 1985; POSSENTI, 1996). Nessa perspectiva, os saberes linguísticos dos falantes são reduzidos à compreensão das regras do bem falar (AVELAR, 2017), fazendo com que, por exemplo, os alunos, em sala de aula, sejam avaliados (e, até, valorados) de acordo com sua adequação a esse conjunto de regras.

Partindo dessa concepção de gramática, fica claro que o que se busca é analisar os fatos da língua, qualificá-los de acordo com padrões estabelecidos por escritores e especialistas de séculos passados, e, principalmente, aplicar esses padrões em toda e qualquer produção de fala e escrita. Temos, assim, uma ideia de gramática bastante prescritiva e normativa.

Como consequência dessa visão de gramática, o ensino estrutura-se (pelas palavras de Luft, 1998) de modo bastante ingênuo, “acientífico” e preconceituoso. Essa ingenuidade evidencia-se, por exemplo, quando ouvimos frases como “meus alunos não sabem português” ou “os jovens estão destruindo a língua”. Afirmações como essas corroboram a concepção de que haja somente uma língua e de que tal língua corresponda

à ensinada nas aulas de gramática, àquela fundamentada em regras do bem falar. A problemática de tais afirmações recai na ingenuidade de olhar para escola como sendo a responsável por ensinar os alunos a falarem sua própria língua (POSSENTI, 1996; PILATI, 2017; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016), bem como recai na ingênuia concepção de que a norma padrão é invariável, de que se mantém estática, mesmo que as demais variedades da língua tenham sofrido alteração (POSSENTI, 1996). Cria-se, dessa forma, um cenário escolar propenso à propagação de preconceitos – não só linguísticos (BAGNO, 2003), como também sociais, uma vez que a valoração das diferentes variedades da língua influencia na valoração dos grupos sociais que as usam –, preconceitos esses que corroboram a presença de afirmações como “meus alunos não sabem português”.

Além disso, quando o contexto escolar limita a concepção de gramática, língua, linguagem e saberes linguísticos a uma única visão, normativista e prescritivista – que concebe gramática como conjunto de regras que devem ser seguidos por todo e qualquer falante/aluno –, interfere-se no processo de ensino-aprendizagem, distanciando o aluno do objeto de estudo, uma vez que ele normalmente não vê a língua ensinada na sala de aula como próxima da língua que o representa na sua realidade diária. Esse distanciamento ocorre por o aluno ver-se obrigado a (re)produzir textos que, em seu cotidiano, não se fazem presentes, bem como por se enxergar como um desconhecedor da sua própria língua (afinal, quando não usa a norma ou não sabe como usá-la, é repreendido), o que pode, em muitos casos, gerar desinteresse (CÂMARA JR, 1957). Outra interferência possível é o distanciamento entre aluno e professor: este é visto, normalmente, como o detentor do conhecimento e aquele, como uma tábula rasa que precisa ser preenchida (LUFT, 1998; PILATI, 2017), o que dificulta uma abordagem de ensino próxima a abordagens típicas do fazer científico, uma vez que não se busca construir e pensar gramáticas juntamente com os alunos (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016), somente se apresentam regras e paradigmas da língua.

Sumariando, então, para o “senso comum”, *gramática* seria um “conjunto de regras do bem falar e do bem escrever”,⁵ em que por *regras* se entendem – nessa concepção do senso comum – as estruturas corriqueiramente registradas no que os gramáticos tradicionais consideram “boa literatura” (ILARI; POSSENTI, 1985). *Língua* seria tão somente o registro encontrado nos bons escritores, cujas estruturas são descritas

⁵ Ver, a esse respeito, a nota de rodapé 9, a seguir.

nas gramáticas normativas. Obviamente, para essa visão, os alunos precisam, de fato, aprender a *língua*. Daí a importante figura do professor, qual detentor desse *saber* que será “transmitido” aos alunos.⁶

Antes, porém, de apresentar uma outra visão – digamos mais “científica” – sobre os conceitos acima debatidos (a saber, os conceitos de gramática, língua, regra e saberes gramaticais), convém expor brevemente os fatores responsáveis por fomentar e corroborar a visão normativa, que permeia o senso comum, sobre gramática e seu ensino. Para Castilho (1998), dentre os fatores responsáveis por ratificar essa visão, estão, em meio a tantos outros, três crises distintas que o ensino de língua portuguesa (no Ensino Fundamental e Médio) enfrenta: a crise social, a crise científica e a crise do magistério, descritas na sequência.

A crise social, para Castilho (1998), é resultado da coexistência de grupos sociais plurais nas salas de aula do Ensino Básico: com o início do processo de urbanização, em meados do século XX, os centros urbanos assistiram a um aumento considerável em seu contingente populacional⁷. Esse processo migratório fez, então, com que as salas de aulas recebessem alunos de diferentes regiões e classes sociais, que conseqüentemente trouxeram consigo *normas* diferentes da norma-padrão pretensamente ensinada em sala de aula. Nesse cenário plural, corroborou-se a necessidade de ensinar a língua “correta” a todo o alunado, a fim de se criar uma classe estudantil mais padronizada e homogênea, o que auxiliaria no trabalho em sala de aula.

Já a crise científica, continua Castilho (1998), une-se à crise social, quando, motivada pelo intenso processo de urbanização, há uma multiplicação do número de cursos de ensino superior a lançarem, no mercado de trabalho, profissionais da área de língua portuguesa, formados a partir de um viés normativo de língua. Assim, a crise científica pauta-se, para Castilho (1998), na visível preferência que diversos cursos de Letras davam a uma visão de gramática como um conjunto de regras que devem ser seguidas, marginalizando, assim, pontos de vistas – sobre gramática – de outras vertentes linguísticas, como a gerativa (que considera gramática como sendo um conjunto de regras internalizadas que o falante domina (CHOMSKY, 1994)) ou a estruturalista (que postula que as línguas são “sistemas” (SAUSSURE, 1977) ou estruturas compostas por diferentes

⁶ Essa visão de *gramática, regra, língua e saber gramatical* – muito embora seja apresentada aqui como sendo a visão do senso comum – é a visão propagada em muitas gramáticas tradicionais e livros didáticos. Basta ler, por exemplo, o prefácio da gramática de Napoleão Mendes de Almeida (cf. ALMEIDA, 1969). A propósito do conceito de *gramática*, especificamente, ver nota 9, a seguir.

⁷ Castilho (1998) relata que, em 1970, 80% da população brasileira ainda vivia em áreas rurais.

signos). Essa marginalização de descobertas das mais variadas teorias gramaticais mantém-se ainda hoje quando se analisa o modo como os documentos oficiais, responsáveis por criarem um currículo a ser seguido pelos professores na Educação Básica, definem língua e linguagem⁸.

A terceira (e última) crise discutida por Castilho (1998) é a crise do magistério, entendida no seio das dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam no Ensino Básico, principalmente em relação à desvalorização da profissão. Com formações que (muitas das vezes) priorizam a manutenção do viés normativo no contexto do Ensino Básico, salas de aulas lotadas e plurais, salários desvalorizados e materiais didáticos repetitivos que pregam a homogeneidade dos alunos, o professor de língua portuguesa vê-se com pouca (ou nenhuma) ferramenta para reagir à tradição normativa e ao acriticismo por ela implantado. Dessa forma, percebe-se a manutenção do senso comum sobre o que seria gramática e sobre quais seriam os objetivos do ensino deste conteúdo.⁹

Em linhas gerais, as três crises mencionadas acima, discutidas com vagar em Castilho (1998), podem ser apontadas como sendo algumas das principais razões da manutenção de uma visão normativa (e tradicional) sobre gramática e seu ensino. Essa visão normalmente tem efeitos negativos no processo de ensino aprendizagem, como alguns dos já citados: desinteresse do aluno pelo objeto de estudo, propagação de preconceitos linguísticos (e sociais) e visão de que o aluno é uma tábula rasa a ser preenchida. A fim de propor meios para repensarmos a visão tradicionalista que permeia o senso comum, apresento, na seguinte seção, a visão de gramática da qual compartilho e como ela pode ser inserida no contexto escolar do Ensino Básico.¹⁰

⁸ Um rápido estudo dos principais documentos atuais sobre educação (p.ex, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)) revela que o conceito de língua proposto pode gerar dificuldade de interpretação e compreensão, uma vez que tratam *língua* como sinônimo de *linguagem*, e *linguagem* como sinônimo de todos os sistemas de comunicação criados pelo homem. Assim, percebe-se que a terminologia utilizada nos documentos é empregada em contextos diferentes e com sentidos que se modificam constantemente, o que pode tornar difícil a compreensão do que efetivamente seja língua e, conseqüentemente, de como ela deva ser compreendida e trabalhada em sala de aula. Assim, se não for claro o conceito de língua, é provável que professores em sala de aula partam das concepções que permeiam o senso comum, como a crença de que saber uma língua significa conhecer as regras “do bem falar e do bem escrever” e de que os alunos não sabem falar português.

⁹ Vale, ainda, ressaltar que essa visão do senso comum é também disseminada por manuais de gramática, que definem, na maior parte das vezes, a gramática como regra do bem dizer e da escrita correta, como fica claro na obra de Napoleão Mendes de Almeida (1969): “A gramática particular [i.e., de uma língua específica] tem um fundo de generalidade no que concerne à lógica, mas se preocupa essencialmente dos fatos particulares de determinada língua, estudando-lhes os fatos particulares, o método e as regras apropriadas para o seu perfeito uso” (ALMEIDA, 1969, p. 24). Assim, percebe-se que o autor alia o estudo de gramática à capacidade de fazer uso “perfeito” de uma língua.

¹⁰ É importante ressaltar, sobre esse aspecto, que, ao apresentar uma visão de *gramática* (bem como de *língua*, *linguagem* e *saberes gramaticais*) diferente da compartilhada pelo senso comum, não busco

1.1.2 A visão gerativista sobre gramática e sobre ensino de gramática

Noam Chomsky, ao inaugurar o campo de estudo da gramática gerativa, propôs um modelo de gramática inatista, ou seja, um modelo que parte da psicologia humana para analisar, compreender e explicar aspectos gramaticais da linguagem e das línguas naturais. Nessa perspectiva, Chomsky (1994) expõe que todo ser humano é dotado de um componente mental (específico à espécie humana) que nos possibilita, uma vez expostos a uma língua (ou mais línguas) na primeira infância, adquirir essa(s) língua(s). A esse componente mental dá-se o nome de “Faculdade da Linguagem”, órgão da mente/cérebro exclusivo dos seres humanos e entendido como herança biológica da espécie. A aquisição de uma língua, segundo Chomsky (1994), ocorre por meio de uma especificação da Gramática Universal (doravante UG), definida como uma caracterização (teórica) do estágio inicial da Faculdade da Linguagem. A UG, então, enquanto caracterização da Faculdade da Linguagem, em seu estado inicial, conteria um conjunto de princípios universais (parametrizáveis nas línguas do mundo), regras (como as de soldagem (‘Merge’) e de movimento) e, para a Cartografia de Cinque (2013), categorias funcionais ou gramaticais hierarquicamente ordenadas. Esses princípios, regras e categorias estariam, portanto, na base do conhecimento dos falantes, anterior a qualquer experiência linguística, e lhes permitiriam adquirir qualquer língua a que fossem expostos (se na primeira infância). Em resumo, o conhecimento atingido que teríamos da língua estaria presente na mente de cada pessoa – ao que Chomsky (1994) chama de *língua-I*¹¹ e seria adquirido, então, a partir de uma especificação da UG e pela consideração do meio¹² em que o indivíduo se insere.

invalidar as visões até aqui discutidas ou anular a ideia de que gramática, na representação do senso comum, corresponda (efetivamente) a um livro ou manual ao que o aluno terá acesso no contexto escolar e que será usado em sala de aula. Meu objetivo central, nesta seção, é demonstrar como é possível ressignificar essas visões bastante compartilhadas, ampliando a ideia de gramática para além de um livro ou manual que *ensina* o aluno a falar a sua própria língua. Assim, busco mostrar que é possível unir a visão do senso comum a uma visão mais científica e que tal união pode ser bastante produtiva para o processo de ensino-aprendizagem.

¹¹ Língua-I, para Chomsky (1994), seria a caracterização do conhecimento (internalizado) atingido sobre a gramática do indivíduo. Em linhas gerais, corresponderia aos princípios já parametrizados, ao “estágio final” da aquisição.

¹² Tratam-se, aqui, dos “dados linguísticos primários”, i.e., do *input* que a criança recebe do meio. Chomsky (1994) chama a esses dados de “língua-E”. A língua-E seria as nossas produções efetivas, as sentenças do nosso dia a dia que a criança, em fase de aquisição, ouve. A língua-E para Chomsky (1994), embora tenha esse papel fundamental na fixação dos parâmetros, não passa de um “epifenômeno”, uma vez que seria

Assim, os gerativistas consideram que os falantes sabem usar a própria língua; afinal, são dotados de uma faculdade mental que lhes permite acesso a um conhecimento linguístico antes mesmo de qualquer experiência escolar. Esse ponto de vista “inatista” rompe, então, com a crença de que existam pessoas que não sabem falar o português, por exemplo. Ademais, o que corrobora a presença de um conhecimento inato sobre a língua é o fato de “as pessoas identifica[rem] frases como pertencendo à sua língua, produz[irem] e interpreta[rem] sequências sonoras com determinadas características, [o que nos permite] supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico” (POSSENTI, 1996, p. 69). Essa citação de PosSENTI exemplifica, de modo bastante claro, o fato de sermos dotados de um conhecimento inato sobre a língua: somos capazes de avaliar a língua que falamos, ao julgarmos orações como bem ou mal formuladas antes mesmo de aprendermos conceitos como “sujeito”, “complementos do verbo” e “ordem canônica” da língua. Para mais, Pilati (2017) também discorre sobre evidências de um conhecimento linguístico inato quando analisa que crianças não dependem da escola para aprenderem a falar sua língua materna, uma vez que já adentram esse ambiente dominando essa língua. Tais questões esclarecem, assim, que, na realidade, todos nós sabemos falar português (ou qualquer que seja nossa língua materna) e que os alunos que encontramos na escola não são, em nenhum aspecto, tábulas rasas à espera de preenchimento pelo conhecimento que o professor tem a passar; antes, são pessoas dotadas de conhecimentos próprios que precisam ou serem aperfeiçoados ou serem aprofundados¹³, mas jamais criados.

Assim, indo ao encontro dos pressupostos gerativas, proponho que repensemos os conceitos de gramática, língua, linguagem e saberes gramaticais, considerando a visão inatista. Dessa forma, apesar de a Gramática Gerativa não ter sido uma linha teórica que, em sua gênese, fosse destinada à explicitação de aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, opto por adotar essa visão para pensar o ensino de gramática por duas razões: (i) pela importância de termos claro um conceito de língua que nos auxilie a fundamentar as aulas de gramática e a elaborar estratégias para melhorar o ensino de gramática, conforme apontam Pilati (2017), Luft (1998), Oliveira e

apenas um simulacro do conhecimento tácito e internalizado das regras presentes na mente/cérebro de um falante que adquiriu determinada língua.

¹³ Tal aprofundamento ou aperfeiçoamento referem-se ao modo como o ensino de gramática possibilitaria a tomada de consciência dos alunos sobre, p.ex, as diferentes variedades de uma língua bem como sobre a própria variedade por ele falada e sua representação. Para além disso, possibilitaria também uma tomada de consciência, pelos alunos, dos conhecimentos linguísticos e gramaticais – bem como de seu funcionamento.

Quarezemin (2016), Avelar (2017), Barbosa (2007), dentre muitos outros autores; (ii) pelo fato de as concepções epistemológicas do gerativismo auxiliarem a romper com a crença de que não sabemos português (ou de que nossos alunos não sabem português). Acredito, então, que, ao inserirmos os pressupostos gerativistas no contexto escolar, possibilitamos que alunos e professores se vejam mais próximos do objeto de estudo das aulas de gramática.

Partindo disso, o que se proporá aqui é unir a visão gerativista às práticas de sala de aula no ensino de gramática, como feito por, por exemplo, Oliveira e Quarezemin (2016), Tescari Neto (2017, 2018), Tescari Neto e Perigrino (2018, *a sair*), Pilati (2017) e Perigrino (2020). Tal união explicitará como as teorias linguísticas podem ser úteis ao ensino, uma vez que poderiam explicar que não há língua correta e língua errada, mas a língua falada e escrita por cada indivíduo em contextos sociais diferentes. Além disso, ao trabalharmos com a ideia de que há línguas diferentes que circulam e coexistem dentro de uma sociedade, seria possível romper com a crença de que há pessoas que não sabem a própria língua.

Vale ressaltar, no entanto, que considerar que os alunos, bem como qualquer pessoa na sociedade, são dotados de um vasto conhecimento sobre a língua não é, em hipótese alguma, considerar que as aulas de gramática não tenham relevância no cenário da Educação Básica. Muito ao contrário disso, quando pensamos que os estudantes já chegam dotados de muitos conhecimentos sobre a língua, percebemos que as aulas de gramática, antes vistas como muito distantes da realidade linguística dos alunos, são, na realidade, importantes ferramentas de explicitação desses conhecimentos que possuem. Assim, pela abordagem gerativista, seria possível tornar explícito o conhecimento implícito dos alunos, como propõem Tescari Neto e Perigrino (2018), além de esta abordagem permitir o trabalho com uma visão de língua que não fosse exclusivamente relacionada à visão de normas gramaticais. Para mais, cabe também explicitar que o papel da escola é, sim, o de ensinar a norma-padrão, com a ressalva, porém, de que seu ensino não condiz com o “ensinar o aluno a falar” – ideia disseminada no senso comum –, mas com a sua inserção em uma variedade, às vezes, diferente da sua.

Assim, ao optar por uma abordagem gerativista de língua e gramática, não busco criticar as práticas de ensino já presentes em nosso cotidiano, mas propor uma metodologia e abordagem (fundamentadas em teorias linguísticas) que ressignifiquem as práticas já existentes, rompendo com crenças e (pré)conceitos que permeiam as aulas de gramática no Ensino Básico. Ademais,

[P]ara que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessária uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga). (POSSENTI, 1996, p. 16)

Essa citação de Possenti (1996) deixa evidente a necessidade de os educadores termos clara a concepção de língua a adotar em sala de aula (em nosso caso, então, a concepção gerativista). Sem essa clareza na concepção de língua adotada, continuaremos falhando na tentativa de inserir o aluno no processo de ensino-aprendizagem de gramática.

Por fim, cabe ressaltar que considerar o conhecimento implícito de língua que os alunos possuem e buscar torná-lo explícito é uma prática que vai ao encontro do que os PCNs e a BNCC propõem como resultado do processo de ensino-aprendizagem: empoderar os alunos por meio do domínio eficaz de sua própria língua, tornando-o um cidadão ativo e produtivo para a sociedade. Então, para que isso ocorra, não podemos excluir a língua que os estudantes trazem de sua casa, impondo-lhes uma língua, muitas das vezes distante de sua realidade sociocultural, pois a língua dos alunos corresponde à identidade que carregam. Rejeitar a língua dos nossos alunos e os conhecimentos que carregam em si, adotando uma visão de língua que seja predominantemente a de língua enquanto conjunto de regras que deve ser memorizado, é, então, dificultar que tenham sucesso no processo de aprendizagem, bem como impedir que um dos principais objetivos propostos aos professores pelos documentos oficiais seja alcançado. Por isso, proponho-me a (re)pensar como as práticas de ensino vigentes podem se beneficiar, no plano prático, de concepções metodológicas gerativistas. Dessa forma, podemos evitar que falhas na educação básica continuem se alastrando.

Em suma, para os objetivos, então, dessa dissertação, entendemos por gramática *um construto mental, caracterizado por um conjunto de regras adquiridas por cada indivíduo (desde que exposto a dados da língua em questão), e responsável por acoplar os princípios e parâmetros que organizam as línguas*. Dessa forma, o conceito de gramática não será mais somente o de um conjunto de regras criado pela sociedade (e compilado em manuais e livros didáticos) e responsável por gerar um ideal linguístico a ser aprendido (e seguido) por todo e qualquer falante; ao contrário, gramática será entendida como um conjunto de regras (não idealizadas) que organizam as línguas, conjunto este que não precisa ser ensinado aos alunos em aulas de gramática, pois é

adquirido ao passo que o falante é exposto a dados de uma língua. Assim, o conceito de gramática não será aqui visto como algo somente externo ao aluno (como, por exemplo, um livro a que ele tem acesso somente em sala de aula e por intermédio do professor); diferentemente disso, ampliaremos esse conceito, entendendo gramática não só como um manual escolar, mas como um conjunto de regras a que todo e qualquer aluno tem acesso muito antes de ir à escola, i.e., como um construto internalizado.¹⁴

Já *língua* será entendida como *um acervo de conhecimentos linguísticos em posse do indivíduo, internalizados desde a sua primeira infância até a aquisição completa (por volta dos dez anos); linguagem*, por seu turno, será definida como *uma faculdade mental que todo ser humano possui, faculdade essa que se revela no conhecimento que o usuário de língua natural põe em uso através de uma ou mais línguas*. Assim, percebe-se que *língua* e *linguagem* não serão mais vistas como sinônimos e também não serão conceitos reduzidos a um sistema de comunicação que deve submeter-se a regras idealizadas; pelo contrário, *língua* será definida como o acervo de conhecimentos gramaticais à disposição de um indivíduo uma vez inserido, quando criança, em uma comunidade linguística. Dessa forma, a *língua* e os conhecimentos que a permeiam não serão ensinados e aprendidos na escola, e sim *desenvolvidos, aperfeiçoados e aprofundados*, pois se acredita que tais conhecimentos já são trazidos pelo aluno. Já a *linguagem* será entendida como uma *faculdade* que se materializa na *língua* que falamos, permitindo a comunicação, independentemente de padrões e idealizações normativistas.

Por fim, entendemos por “saberes gramaticais” *todo o conhecimento implícito (e também explícito) que um falante tem sobre a língua que fala e que lhe permite elaborar enunciados diversos ao longo de sua vida (seja escolar, seja social)*. Assim, os saberes linguísticos extrapolariam o simples entendimento normativo-prescritivo e o uso das regras da gramática normativa. *Saberes linguísticos* contemplariam o conhecimento tácito e internalizado dos usuários de língua relativamente às regras de sua gramática como também a capacidade de uso da língua nas mais diversas situações comunicativas (com a seleção, por exemplo, pelo falante, do registro ou variedade mais adequado/a a determinado gênero textual (ILARI; POSSENTI, 1985; GUY; ZILLES, 2006).

¹⁴ Reforço aqui a visão exposta anteriormente na nota de rodapé 10: o objetivo não é negar, para o aluno, que o livro a que ele é apresentado nas aulas de gramática não deve ser chamado de “gramática”; antes, o que se busca é introduzir a ideia de que aquele manual compila (e aprofunda) conhecimentos aos quais ele já teve acesso, mesmo que inconscientemente. Assim, ao unirmos essas visões e as introduzirmos em sala de aula, poderemos ressignificar o papel das aulas de gramática e o modo como enxergamos nossos alunos: aquelas serão um momento de aperfeiçoamento de conhecimentos linguísticos; e estes, participantes mais ativos do processo de ensino aprendizagem.

Exploramos até aqui conceitos da epistemologia da gramática Gerativa, que guiarão a investigação empreendida nos capítulos posteriores. A última seção, embora não revise uma literatura *gerativista* em gênese, revisa uma proposta metodológica de ensino que se coaduna com a visão de vários gerativistas sobre o papel protagonista que o aluno deve assumir na aula de gramática, nomeadamente na construção de (sua) gramática(s) (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Nesse sentido, a(s) metodologia(s) de aprendizagem ativa vão ao encontro de pressupostos gerativistas aplicados ao ensino de gramática.

1.1.3 As metodologias de aprendizagem ativa

Vimos que pensar o ensino requer um conjunto de reflexões sobre as crenças e práticas que permeiam o contexto de sala de aula. Discutimos, sobre esse aspecto (cf. seção 1.1.1), que, para o senso comum, ensinar gramática significa ensinar regras do bem falar ou, até mesmo, ensinar aos alunos a sua própria língua. Para cumprir com tais objetivos, as aulas de gramática – em sua modalidade mais tradicional – são permeadas por práticas relacionadas à memorização e à classificação de palavras, em que os alunos são apresentados a diferentes “rótulos” que deverão ser *decorados* para a resolução de exercícios e avaliações (cf. MENDONÇA, 2006), bem como para a produção de textos. Como exemplo dessa prática, podemos citar o ensino de classes de palavras: o ensino tradicional de categorias gramaticais está fortemente ancorado em um ensino puramente metalinguístico, dedicado a exercícios de rotulação e de classificação das categorias. Dessa forma, os alunos são apresentados a conjuntos de palavras que compartilham de características morfossemânticas e sintáticas semelhantes. Um exemplo disso poderia ser o do ensino dos advérbios: as palavras classificadas como advérbios são caracterizadas como invariáveis (aspecto morfológico), indicadoras de circunstâncias (aspecto semântico) e são modificadoras de verbos adjetivos e outros advérbios (aspecto sintático)). Subjaz a esse método a crença de que, ao serem aprendidas essas categorias e aspectos de sua morfossintaxe e semântica, o aluno terá ferramentas não só para a construção dos sentidos de um texto, bem como para a análise e correção das próprias produções, uma vez que, como afirma Almeida (1969, p. 4 e 6), é por meio do conhecimento de conteúdos gramaticais que os brasileiros aprenderão a escrever como os bons escritores e serão capazes de analisar e corrigir qualquer texto a que tiverem acesso.

Nessa perspectiva de ensino, vemos que os alunos não são estimulados a construir o conhecimento, questioná-lo ou refletir sobre o que estão aprendendo; ao contrário disso, o contexto tradicional das aulas no Ensino Básico (pelo menos no que diz respeito às aulas de gramática) é permeado, de modo geral, por práticas pedagógicas em que os alunos assumem uma posição passiva, sendo o ensino visto como uma mera transmissão de conhecimentos isenta de reflexão crítica (ver, novamente a esse respeito, Mendonça, 2006). Como consequência disso, os alunos não são motivados a participarem ativamente do seu processo de aprendizagem, tendo somente de ouvir, copiar e reproduzir o conteúdo transmitido pelos professores. Esse modelo tradicional de ensino é denominado como *modelo passivo* (VALENTE, 2014; MORAN, 2013) e nele os alunos são vistos como tábulas rasas que devem ser preenchidas, o que vai de encontro, por exemplo, com a visão gerativista de gramática e de sua aquisição. Ademais, esse processo de ensino e aprendizagem baseado na transmissão de informação parte do pressuposto de que todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo, ao absorverem a informação que ouvem diretamente do professor (DEWEY, 1959).

A grande presença desse modelo de ensino, no entanto, não gerou os resultados esperados: os alunos se mostram desinteressados pelo conteúdo que aprendem nas aulas, não veem relação entre a teoria e a vida cotidiana, o que gera desmotivação. Isso decorre do fato de, como afirma Freire (1996), o ensino não ser um processo criador de possibilidades para produção e construção do conhecimento, sendo compreendido como um processo automático em que não há necessidade de motivar, pensar e criar. Ademais, o desinteresse pelo conteúdo que aprendem provém da falta de associação do objeto ensinado com o que é vivido, consumido e experienciado pelo aluno em seu cotidiano.

Se retomarmos o exemplo do ensino tradicional e metalinguístico de CIPs, mencionado no início desta seção, é possível compreendermos melhor por que o desinteresse – e posterior desmotivação – ocorre(m): quando um aluno é apresentado, p.ex., à classe dos advérbios, é a ele ensinado que as palavras arroladas sob esse rótulo são, como já dito, invariáveis, indicam circunstâncias e modificam verbos, adjetivos e outros advérbios (BECHARA, 1970). Além disso, os alunos aprendem, por meio da análise de exemplos, como as circunstâncias expressas pelos advérbios modificam o sentido de orações, como ocorre em Bechara (1970). No entanto, dificilmente lhes é mostrado como essa CIPs se faz presente em seu cotidiano, como o seu uso pode gerar efeitos de sentidos diversos e, até, ruídos na comunicação, como ocorre em manchetes de jornais ambíguas.

Mas, caso o professor desejasse romper com essa característica do ensino tradicional, com vistas a demonstrar a inserção do conteúdo no cotidiano do aluno, ele poderia levar para aula uma manchete como (4)¹⁵:

(4) “Após protestos, Santander cancela mostra com pornografia e zoofilia”¹⁶

A partir da leitura de (4), o professor poderia discutir com os alunos o efeito de ambiguidade gerado pela expressão adverbial *com pornografia e zoofilia*, explicando que, pelo fato de expressões adverbiais terem certa mobilidade dentro da oração, o escopo de *com pornografia e zoofilia* pode ter tanto o verbo *cancelar* (nesse caso, teríamos o instrumento usado para o ato do cancelamento da mostra) quanto o substantivo *mostra* (e, então, teríamos os instrumentos da mostra).¹⁷ Ademais, também seria possível discutir por que não se espera que um jornal produza manchetes ambíguas, discussão que levaria os alunos a refletirem sobre os efeitos que a ambiguidade teria para o processo de divulgação de informações. No entanto, o que se percebe no ensino tradicional de gramática é que pouco se preza pela inserção de momentos de construção de conhecimentos; valorizam-se mais os momentos de mera transmissão de conteúdos (MENDONÇA, 2006).

Aliado a todo esse contexto de modelo de ensino passivo, a expansão tecnológica influenciou (e ainda influencia) o desinteresse do aluno pelo conteúdo apresentado em sala de aula. O processo de globalização e os avanços tecnológicos provocaram mudanças significativas na vida cotidiana: atualmente, a tecnologia está ao alcance de um toque, nas telas de smartphones, tablets e computadores, os quais, quase sempre, são contemplados com acesso rápido à internet. Dessa forma, as tecnologias tornaram-se parte intrínseca da vida das pessoas, estando presentes de forma mais ou menos acentuada em todas as esferas cotidianas: seja em casa, no trabalho ou na escola. Consequentemente, houve

¹⁵ A manchete foi selecionada pelo fato de o público-alvo do exercício (bem como de toda a discussão feita nesta dissertação) serem alunos de Ensino Médio e estarem, em alguns contextos, aptos a discutirem temáticas como o cancelamento de exposições de arte (como ocorreu com a exposição *Queermuseum* – discutida pela manchete em (4)). No entanto, cabe sempre ao professor julgar que conteúdo será trazido para debate em sala de aula, avaliando se será adequado para os alunos e para o contexto em que se insere(m).

¹⁶ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/apos-protestos-santander-cancela-mostra-com-pornografia-e-zoofilia-03nl732yxltq2vdp6kof15c0k/>. Acesso em 05 de março de 2020.

¹⁷ Para uma leitura mais aprofundada sobre ambiguidade e constituintes sintáticos ver TESCARI NETO (2017).

também a inserção de maior parte do alunado nesse universo tecnológico, modificando o perfil dos estudantes, bem como suas necessidades no processo de ensino-aprendizado:

Temos hoje uma geração de jovens que recebe a informação de forma muito rápida e por esse motivo absorve imediatamente a informação e toma decisões rápidas, apresentando também melhor desempenho na realização de atividades multitarefa e processamento paralelo. [Enquanto isso,] [a] escola, em sua grande maioria, ainda está presa ao século XX [...]. Muitos professores continuam seguindo antigas práticas, utilizando “velhas pedagogias” e tecnologias tradicionais de ensino, na concepção de educação como transferência de conteúdos e conhecimentos. (RABELLO, 2012, p. 11 e 12).

A partir do exposto por Rabello (2012), fica evidente que, enquanto maior parte do alunado tem acesso a todo e qualquer conteúdo de forma interativa e interessante em celulares e computadores, grande parte das instituições escolares ainda busca a transmissão de conhecimento pautada em tecnologias tradicionais (como lousa e giz) e em um modelo passivo que propõe aulas meramente expositivas. Com isso, as práticas escolares, presas a modelos estabelecidos no século XX, não suprem as necessidades de seus alunos, por não considerarem que o “novo” perfil de estudantes está ancorado no século XXI e por ainda manterem a equivocada concepção de educação como transferência de conteúdos e conhecimentos (FREIRE, 1996). Como resultado, então, as escolas passam a serem vistas, pelos alunos, como obsoletas (VALENTE, 2014).

Analisando esse contexto, percebeu-se a necessidade de reavaliar o modelo de ensino, pensando-o a partir de práticas mais críticas, criativas e dinâmicas, para que os alunos pudessem se sentir mais motivados e para que obtivessem melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, surgiu o que se conhece, atualmente, por *metodologias de aprendizagem ativa*, que prezam por um modelo em que o aluno assume protagonismo, deixando de ser visto como a tábula rasa à espera de conhecimentos e passando a ter papel mais ativo em sala de aula. Essas metodologias, então, surgem como forma de cumprirmos o que os PCNs e a BNCC propõem: tornar os alunos cidadãos ativos e empoderados, capazes de resolver problemas que perpassam seu cotidiano, bem como capazes de atuarem em prol da comunidade em que se inserem. As metodologias de aprendizagem ativa permitem que os alunos se envolvam em atividades mais complexas, já que são inseridos em contextos de tomada de decisões e avaliação de resultados, o que

consequentemente explora habilidades e competências relevantes não só para o processo de ensino-aprendizagem, mas para sua vida pessoal.

O principal objetivo desse modelo é, então, o de promover um aprendizado ativo, baseado em problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos. Apesar de isso exigir uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos, teóricos como Dewey (1959), Freire (1987, 1996), Rogers (1973), Novack (1999) já mencionavam a necessidade de repensar o modelo de ensino e as práticas pedagógicas adotadas, uma vez que acreditam na efetividade de um ensino que se mostre mais próximo da vida do real do aluno e o motiva a pensar e atuar no meio em que se insere.

As metodologias de aprendizagem ativa são, então, uma nova forma de se pensar o ensino, o papel do aluno e o do professor. Nelas, o aluno assume o papel de pesquisador e é motivado a construir seu conhecimento por meio da análise, indagação e reflexão acerca dos diversos conteúdos que lhe são apresentados (PRENSKY, 2010). Essas metodologias, ao darem maior autonomia aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, reconhecem a existência de conhecimentos prévios nos alunos bem como a capacidade crítica que têm, indo ao encontro do que propõe, p.e.x., a visão gerativista sobre o ensino de gramática. Já o professor assume um papel de tutoria, não cabendo mais a ele o papel de detentor de todo conhecimento; agora, o professor é visto como o mediador responsável por auxiliar na escolha e validação dos materiais mais interessantes, na organização da sequência de ações prevista e na interação entre os alunos e o conhecimento. Nesse contexto, o papel do professor torna-se mais complexo, flexível e dinâmico, além de ficar evidente a necessária integração entre aluno e professor para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com proficiência, como já proposto por Freire (1996).

Dentre as práticas de sala aula propostas pelas metodologias de aprendizagem ativa, convém citar duas específicas: a aprendizagem baseada na investigação (ABIn) e a sala de aula invertida, uma vez que ambas as práticas serão um dos pilares da proposta metodológica apresentada no capítulo 4. Na aprendizagem baseada na investigação (ABIn), os alunos são inseridos em um contexto de pesquisa bastante evidente, desenvolvendo habilidades como levantar questões e problemas acerca de um tema, bem como encontrar – a partir de métodos indutivos e dedutivos – a solução para esses problemas (MORAN, 2013). A ABIn, então, envolve pesquisa, avaliação de situações,

tomada de decisões e, acima de tudo, aprendizagem pela descoberta. Já a sala de aula invertida propõe que os alunos estudem o conteúdo que será dado em sala de aula antes de a aula ocorrer: nesse processo, então, os alunos (orientados pelo professor) leem o conteúdo em casa e o encontro em sala de aula é dedicado a discussões e resolução de questões. Essa prática promove mais autonomia do aluno em relação ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, em um primeiro momento, ele é motivado a construir sozinho o seu conhecimento acerca de um assunto e, posteriormente, compartilhá-lo em sala de aula, não só com o professor mas com seus colegas também. Ambas as práticas, então, promovem a dinamização do ensino ao diminuir a quantidade de aulas expositivas e teóricas.¹⁸ Ademais, quando pensamos sobre a aplicabilidade de tais práticas, percebemos que são bastante possíveis: se retomarmos o caso do exemplo (4) anteriormente exposto – e repetido abaixo por conveniência –, considerado dessa vez sob o viés da ABIn e/ou da sala de aula invertida, concluiremos que essas duas metodologias de aprendizagem ativa tornariam o trabalho com a manchete mais dinâmico.

(4) “Após protestos, Santander cancela mostra com pornografia e zoofilia”

Assim, no contexto das metodologias ABIn e sala de aula invertida, tendo em vista a manchete em (4), ao invés de o professor ser o responsável por apresentar as possíveis interpretações que podem ser feitas a partir dela, ele poderia indicar a existência da ambiguidade e pedir para que os alunos, em grupo, identificassem o duplo sentido. Na sequência da atividade, cada grupo apresentaria as interpretações encontradas e os argumentos para cada uma das leituras/interpretações, num processo similar ao da sala de aula invertida. Para mais, o professor poderia requisitar que os mesmos grupos pesquisassem em casa outras manchetes que apresentassem ambiguidade estrutural, com vistas a formularem hipóteses sobre sua ocorrência e com vistas a sanarem o duplo sentido do texto. Por fim, o professor apresentaria a relação entre a presença de ambiguidade e as

¹⁸ Debater sobre a necessidade de diminuição do número de quantidades de aulas teóricas e expositivas no contexto de sala de aula atual não significa, em momento algum, questionar a eficácia do modelo tradicional (geralmente pautado em aulas expositivas) em contextos educacionais. Ao pensarmos sobre a possibilidade de diminuirmos o número de aulas do modelo passivo, estamos pensando nas novas demandas que nossos alunos apresentam, uma vez que estão inseridos em um contexto tecnológico que os impulsiona a querer modelos ativos em sala de aula.

expressões adverbiais, trabalhando a CIPs em questão, de modo que o ensino não fosse exclusivamente metalinguístico, classificatório e textual.

As metodologias ativas são, então, um caminho para que os professores proporcionemos um conhecimento mais profundo aos alunos, seja no que diz respeito às competências socioemocionais, seja no que diz respeito às novas práticas. No contexto do ensino de gramática, os estudantes assumem papel relevante ao construírem gramáticas (no sentido de Oliveira e Quarezemin, 2016), tornando-se protagonistas e desenvolvendo os conhecimentos e habilidades que têm. Passam, então, a descrever o sistema de sua gramática internalizada, explicitando regras que estão na base das construções por eles empregadas. Já o professor assume um papel muito mais amplo, uma vez que não está centrado só em transmitir informações de uma área específica; ele é o criador de projetos personalizados e grupais de aprendizagem e o tutor de projetos profissionais e de vida dos alunos.

No contexto das metodologias de aprendizagem ativa, colocar em prática as propostas de documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC, torna-se mais fácil e possível. Nessa abordagem, os alunos e, principalmente, seus conhecimentos são mais valorizados. Uma vez que assumo a epistemologia da Gramática Gerativa no que diz respeito à caracterização do conhecimento internalizado dos alunos sobre a gramática que trazem de casa à escola, assumirei, então, a concepção das metodologias de aprendizagem ativa como um dos aportes teóricos que fundamentarão a proposta metodológica apresentada no capítulo 4, porquanto essas metodologias ativas vão ao encontro dos pressupostos gerativistas sobre o conhecimento gramatical dos usuários de língua natural.

Considerações finais

O capítulo procurou mostrar como diferentes visões sobre gramática e seu ensino podem impactar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A primeira visão sobre a qual discorremos foi a do “senso comum”, que considera que gramática, língua, linguagem e saberes linguísticos se reduzem a um conjunto de regras que devem ser seguidos por todos os alunos em qualquer contexto em que se insiram. Essa visão provoca, geralmente, um distanciamento do aluno em relação à língua, já que não se vê representado na língua ensinada na sala de aula, o que pode gerar desinteresse.

Já a visão gerativista, por outro lado, possibilita a aproximação do aluno em relação ao seu objeto de estudo (a língua), por considerar que não há língua correta e língua errada, mas a língua falada e escrita por indivíduos em diferentes contextos sociais. Para mais, essa visão considera que os alunos não são tábulas rasas à espera de ensinamentos que os preencham, mas sim indivíduos com vastos conhecimentos implícitos sobre a língua, conhecimentos esses que devem ser explorados e valorizados em sala de aula. Por fim, diferentemente da visão tradicional que reduz gramática, língua, linguagem e saberes linguísticos a um conjunto de regras do bem falar, a visão gerativista define cada um desses conceitos de maneira específica. Uma compreensão da especificidade de tais conceitos – conforme exposto ao final da seção 1.1.2 – impede que os objetivos do ensino de gramática continuem a fracassar.

A fim de se evitar incongruências entre os aportes teóricos aqui adotados para pensar o ensino de gramática, tornou-se conveniente também refletir mais especificamente sobre as práticas pedagógicas que perpassam o ambiente escolar, de forma a adotar um modelo de ensino-aprendizagem condizente com a visão de ensino também adotada. Assim, o capítulo também buscou apresentar uma forma alternativa de pensar as práticas pedagógicas de ensino, desviando do modelo passivo tradicional e adotando práticas que, por meio de uma aprendizagem mais ativa, valorizassem os alunos e seus conhecimentos. Assim, as metodologias de aprendizagem ativa, que preveem um modelo em que o aluno é protagonista (sem, no entanto, excluir a importância do papel do professor em sala) e em que se desenvolvem diversas habilidades e competências, foram escolhidas, por mim, como mais um aporte teórico para pensar sobre propostas metodológicas para as aulas de gramática (o que será descrito no capítulo 4).

Desse modo, tendo em vista os conceitos discutidos neste capítulo, esta dissertação assumirá a visão gerativista sobre gramática e sobre o ensino de gramática para embasar as análises e propostas posteriormente apresentadas. A fim de prosseguir com a discussão sobre ensino de gramática, o capítulo 2 trará uma breve revisão (e problematização) da conceituação de CIPs e, também, da conceituação da classe dos advérbios – objetos de investigação nessa dissertação –, o que servirá de embasamento teórico para as análises feitas no capítulo 3 e para a proposta metodológica apresentada no capítulo 4.

Capítulo 2: Classes de palavras: a conceituação dos advérbios

“Os advérbios são um sistema rico e ainda inexplorado. Qualquer coisa que dissermos sobre eles deve ser considerada absolutamente como tentativa.” (CHOMSKY, 1965, p. 219 – tradução livre).

Este capítulo será dedicado a uma breve (re)visitação à conceituação de classes de palavras e, mais especificamente, à conceituação dos advérbios. Para isso, serão analisados tanto os conceitos divulgados pela tradição gramatical quanto os divulgados por vertentes teóricas da Linguística Moderna, como a Gramática Gerativa. Meu objetivo, neste capítulo, é refletir (juntamente aos autores da bibliografia de referência aqui citados) sobre modos de aperfeiçoarmos a conceituação de classes de palavras, principalmente a da classe dos advérbios.

Introdução

Conforme já mencionado na *Introdução* dessa dissertação, o objeto de estudo CIPs é um dos tópicos mais presentes no ensino de gramática no contexto da Educação Básica; tornou-se, por isso mesmo, assunto relevante sempre que se desejou e que se deseja (re)pensar as práticas de ensino-aprendizagem em aulas de gramática. Para além de sua importância no contexto da Educação Básica, sabe-se que esse tópico é estudado há muito tempo na tradição gramatical, com estudos que se iniciaram na tradição greco-latina, tendo como um de seus maiores estudiosos Dionísio da Trácia (século II).

No conjunto das dez classes de palavras abordadas pela tradição luso-brasileira – que segue, naturalmente, a tradição greco-latina –, há uma que chama a atenção pela aparente complexidade que permeia a sua conceituação: a classe dos advérbios. Tal complexidade, no entanto, não é aparente quando analisamos as conceituações difundidas por muitos manuais de gramáticas, livros didáticos e outros materiais pedagógicos, uma vez que os advérbios são definidos de modo bastante simplista: uma classe que modifica verbos, adjetivos e outros advérbios; é invariável e se subdivide geralmente em torno de oito classes semânticas.

Estudos em Linguística Moderna mostram, contudo, que essa conceituação falha em alguns aspectos, o que aponta para a necessidade de revistarmos o modo como conceituamos as CIPs, principalmente a dos advérbios, a qual, como já afirmava Noam Chomsky – vide citação da epígrafe –, é pouco explorada. Além disso, a diversidade de termos arrolados sob essa classificação torna ainda mais necessário repensarmos a definição dessa CIPs, a fim de não simplificarmos a diversidade de itens que a compõem.

Tendo isso em vista, buscarei, neste capítulo, apresentar uma reflexão acerca da conceituação dos advérbios. Para isso, em um primeiro momento, falarei um pouco sobre a conceituação de classes de palavras no geral, analisando quais os critérios de classificação (se semânticos, se morfológicos ou se sintáticos) são utilizados e como a presença (ou não) de tais critérios são determinantes para a conceituação que será apresentada. Para isso, observarei as propostas de autores como Câmara Jr (1970), Pinilla (2007), Perini (2006), Travaglia (2000), Donati (2008), Senna (2011), Tescari Neto e Perigrino (2018). Na sequência, analisarei como a tradição gramatical entende as CIPs, mais especificamente a classe dos advérbios, bem como quais são os critérios valorizados pela tradição nas conceituações apresentadas sobre essa CIPs (avaliando conceituações presentes em alguns manuais de gramática, como as de Cortesão (1907), Maximino Maciel (1914), Bechara (2009), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2013). Por fim, a partir de estudos em Linguística Moderna (principalmente em Gramática Gerativa), apresentarei algumas propostas – elaboradas por diferentes autores (como Cinque (1999), Costa e Costa (2001), Bomfim (1988), Ilari *et al.* (2014), Martelotta (2012) e Tescari Neto e Perigrino (*a sair*)) – sobre o modo como a conceituação de advérbios poderia ser feita, assim como as justificativas para essas propostas.

Com isso, espero que a minha tentativa de revistar as CIPs, revisando o modo como a conceituação de advérbios é feita, esclareça a necessidade de repensarmos a conceituação dessa CIPs em particular.

2.1 (Re)visitando as classes de palavras: uma revisão sobre a conceituação de advérbios

Estudar o tópico gramatical “classes de palavras” é debruçar-se sobre um dos conteúdos dos programas escolares mais relevantes para as aulas de língua portuguesa, tendo em vista que somos apresentados a esse tópico já nos anos finais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, estudando-o até o Ensino Médio, o que, em média, totaliza (pelo menos) oito anos da vida escolar dedicados, em parte, ao estudo de CIPs. Além de sua

extensão no currículo do Ensino Básico, outro fator que justifica a relevância do tópico gramatical CIPs é o fato de o nosso conhecimento ser embasado em classificações (PERINI, 2006), isto é, o fato de sempre agruparmos pessoas e coisas de acordo com certas características que lhes são semelhantes, o que, por extensão, ocorre também com as formas linguísticas.

Tal relevância, justificada por fatores como a extensão curricular no Ensino Básico e pelo modo como organizamos nosso conhecimento, não é, no entanto, atual: o processo de classificação dos termos em categorias tem origem na Antiguidade, com estudos (de viés mais filosófico que linguístico) sobre a organização das palavras em diferentes classes. Remontando, então, à Antiguidade, o início desse processo de classificação de palavras se dá com Aristóteles, que, pautado na lógica filosófica, dedicou-se ao estudo do modo como o pensamento se estrutura e se concretiza na língua, distinguindo as palavras entre nome e partícula. Para além desse grande filósofo, destaca-se, na tradição greco-latina, Dionísio da Trácia (século II a.C.), que, com sua obra *Tekne Gramatike*, modificou substancialmente o modo de estudar a gramática. Em sua obra, Dionísio busca apresentar a gramática como o conhecimento empírico dos usos gerais da língua pelos escritores e poetas de sua época, trazendo a definição de algumas CIPs. A importância de Dionísio da Trácia para os estudos das CIPs é evidente quando observamos que as classes de palavras delimitadas pelo autor são, até hoje, retomadas e utilizadas (com algumas modificações) nos manuais de gramática e livros didáticos.

Mais contemporaneamente, autores como Câmara Jr. (1970) sugerem mudanças para a classificação feita por Dionísio, pelo fato de esse último autor não se ter pautado por critérios uniformes para classificar as palavras em classes e também por não ter observado que as palavras se dividem em hierarquias e sub-hierarquias (CÂMARA JR., 1970), que podem ser percebidas quando classificamos as palavras partindo, igualmente, de três critérios. A proposta que se iniciou em Câmara Jr (1970) – e se estende a muitos linguistas contemporâneos (como Pinilla (2007), Perini (2006), Travaglia (2000), Donati (2008), Senna (2011), Tescari Neto e Perigrino (2018)) – é a de que a classificação de palavras em classes gramaticais seja feita por meio de três critérios fundamentais, que devem ser considerados igualmente. Primeiramente, tem-se o critério semântico, que levará em conta o sentido que o vocábulo assume dentro de determinado contexto de uso, i.e., analisará a representação do universo biossocial feita por uma palavra (CÂMARA JR, 1970). Por meio desse critério, então, determina-se, por exemplo, que advérbios são palavras que indicam as mais variadas circunstâncias, e que adjetivos são os termos

responsáveis por indicar qualidades ou estados de um substantivo. Segundamente, há o critério morfológico, responsável por examinar a forma que as palavras podem assumir: se variam em sua forma, como os adjetivos que podem sofrer variação de gênero e número; ou se são invariáveis, como os advérbios. Por fim, temos o critério sintático que classifica as palavras em classes sobretudo levando em conta a posição que ocupam na estrutura (DONATI, 2008); por esse critério, por exemplo, nomes ocupam o núcleo do sintagma (ou expressão) nominal, enquanto adjetivos são termos subordinados aos nomes dentro das expressões nominais. Também por esse critério, advérbios são núcleos de expressões adverbiais. Há, contudo, variantes do critério “posição na estrutura”, mesmo assim considerados “sintáticos”: no caso específico dos advérbios, o traço de *modificação* comumente associado à classe pode igualmente ser visto como um critério sintático em muitas gramáticas e livros didáticos (ver capítulo 3).

Percebe-se, assim, que, há muito tempo, diferentes vertentes e teorias linguísticas buscam repensar o modo como a conceituação das CIPs é feita, a fim de proporem uma teoria que seja mais consistente no tratamento de um dos tópicos mais tradicionais nos estudos linguísticos no Ocidente. Essa busca deve-se essencialmente a dois fatores: o primeiro deles é que a teoria proposta pela tradição gramatical não leva em conta um dos elementos mais importantes: o sujeito falante (SENNA, 2011). Assim, a gramática normativa apresenta regras e normas que devem ser seguidas se se deseja adequar-se a um padrão de língua ideal, desconsiderando, para a definição de suas normas, tanto os conhecimentos internalizados dos falantes (CHOMSKY, 1994) quanto a variação que uma língua pode sofrer e que impede que padrões estáticos sejam impostos (SENNA, 2011). O segundo (e talvez mais importante) elemento que impulsiona a busca por uma revisão do modo como as CIPs são conceituadas é a valorização de um dos critérios classificatórios em detrimento dos outros no processo de classificação.

Num breve percurso analítico de manuais de gramática, é possível percebermos a predileção dos autores por um critério em detrimento dos outros, quando analisamos, p.ex., a conceituação da classe dos advérbios: Dionísio da Trácia (século II a.C.) (*apud* MARTELOTTA, 2012, p. 24) apresenta os termos classificados como advérbios como “uma parte do discurso invariável, que modifica verbos”; Cortesão (1907, p. 49), por sua vez, em *Nova Gramática Portuguesa*, destaca que essa CIPs congrega “palavra[s] que se junta[m] a adjetivos, verbos, e outros advérbios para lhes modificar a significação”; Maximino Maciel (1914, p. 261), em sua *Grammatica Descriptiva*, define advérbios como “uma palavra ou expressão que, mediante uma circunstancia, modifica o verbo, o

adjectivo e até outro advérbio”. Tais definições evidenciam, então, que historicamente a predileção por algum dos critérios classificatórios mostra-se verídica: Dionísio da Trácia (século II a.C.) traz uma definição morfológica da CIPs dos advérbios; Cortesão (1907) parte, principalmente, do critério sintático; e Maximino Maciel (1914), por sua vez, vale-se, sobretudo, do critério semântico.

Contemporaneamente, ainda é possível observarmos essa característica na conceituação da classe dos advérbios, por exemplo: Bechara (2009, p. 356) apresenta os advérbios como “a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”; Rocha Lima (2011, p. 226) diz que “[a]dvérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal”; Cunha e Cintra (2013), por sua vez, definem advérbios como modificadores do verbo, advérbio, adjetivo ou de toda uma oração, recebendo “a denominação da circunstância ou de outra ideia acessória que expressam”. Percebemos, então, que a valorização de um critério em detrimento de outros mantém-se também nos manuais de gramática contemporâneos. Pinilla (2007), p.ex., já apontava para o fato de que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB), seguida pela maioria dos manuais de gramática e livros didáticos brasileiros, prefere o critério semântico aos demais (o que pôde ser visto em Bechara (2009), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2013), os quais trouxeram, todos, a definição semântica de advérbio: classe que expressa circunstância).

A problemática que surge de tal predileção é a possibilidade de gerar conceituações não homogêneas, causando um distanciamento (e confusão) entre as obras bem como problemas de conceituação. Considerando essas questões, torna-se relevante (re)visitarmos a conceituação proposta pela tradição gramatical não só para as classes de palavras, mas, mais especificamente, para a classe dos advérbios (objetivo dessa dissertação), uma vez que, segundo Perini (2006), não devemos considerar o processo de classificação de palavras em classes como algo estável e imutável, mas sim como definido pelo ponto de vista que temos sobre o objeto de análise (SAUSSURE, 1977). Ademais, tal (re)visitação é também importante por muitas das conceituações não partirem igualmente dos três critérios classificatórios (como vistos nas conceituações anteriormente expostas), gerando, então, conceitos rasos e limitados sobre as CIPs.¹⁹

¹⁹ As reflexões e discussões expostas a partir do parágrafo seguinte foram retiradas, quase que na íntegra – com modificações parciais – de Perigrino (2020).

Apesar de as conceituações difundidas pela tradição gramatical sobre os advérbios parecerem muito uniformes em relação aos termos que compõem essa categoria (são termos que expressam circunstâncias, são invariáveis e modificam somente verbos, adjetivos e outros advérbios), os itens arrolados sob essa classificação parecem demonstrar o contrário:

uma avaliação crítica do conceito clássico de advérbio [parece] demonstrar que, em função de uma falsa concepção de que esta categoria apresenta características gramaticais lineares, os manuais especializados oferecem propostas teóricas, no mínimo, questionáveis, tanto no que diz respeito a sua classificação quanto a sua divisão em subtipos. (MARTELOTTA, 2012, p. 13).

Essas questões levantadas por Martelotta (2012) podem ser observadas quando analisamos as propriedades morfológicas, semânticas e sintáticas dessas CIPs.

Morfologicamente, espera-se que uma CIPs seja composta por termos que compartilhem de características morfológicas semelhantes. Contudo, “não é possível identificar marcas morfológicas comuns a todas as formas [adverbiais]” (COSTA; COSTA, 2001, p. 10), já que uma breve análise da classe dos advérbios nos mostra que esse compartilhamento de traços morfológicos só pode ser percebido nos advérbios formados pelo sufixo *-mente*, excluindo, portanto, uma vasta gama de termos (que são morfologicamente distintos entre si) classificados também como advérbios, por exemplo: *já, talvez, não mais, ainda, sempre, nunca, não, hoje, ontem, sim etc.*²⁰

Semanticamente, os advérbios são caracterizados como termos que expressam alguma circunstância, i.e., que expressam alguma particularidade que caracteriza um conteúdo informacional. A problemática de tal conceituação recai no fato de esta propriedade semântica não ser exclusiva de advérbios: adjetivos e preposições, por exemplo, também são capazes de expressarem circunstâncias, o que, então, permitiria que se reunisse, em uma mesma categoria, as palavras que compõem essas três classes (advérbio, adjetivo e preposição). Ademais, a tradição gramatical parte do critério semântico para delimitar que existem por volta de 8 classes semânticas distintas de advérbios (advérbios de tempo, de modo, de lugar, de intensidade etc.).²¹ Tal

²⁰ Morfologicamente, contudo, um traço comum aos itens arrolados como advérbios é a ausência de flexão, o que é comum a todas as formas independentemente, fato já reconhecido pelos gramáticos.

²¹ As classes semânticas de advérbios comumente reconhecidas pela maioria das gramáticas e livros didáticos são as seguintes:

(i) *tempo: ontem, hoje, amanhã etc.*, como em “Guilherme vem amanhã”;

classificação, contudo, não é capaz de abarcar a diversidade semântica presente nos termos que compõem a classe dos advérbios: para Cinque (1999), por exemplo, as línguas que contam com a modificação adverbial podem encontrar cerca de quarenta classes semânticas de advérbios (conforme será mostrado mais adiante ao discutirmos a hierarquia universal de advérbios deste autor, apresentada em (12)). Essas classes correspondem às categorias gramaticais da oração, que, a depender da língua, podem se realizar tanto por meios lexicais (como advérbios) como por meios gramaticais (i.e., através de afixos, morfemas livres, partículas, auxiliares, etc) (cf. CINQUE, 1999).

Já sintaticamente, a tradição gramatical conceitua os advérbios como palavras opcionais dentro de uma oração, podendo ser dela retirados sem prejuízos a sua gramaticalidade. Uma análise atenta, porém, sobre outros constituintes permite que se conclua que há representantes de outras classes, como o substantivo *petiscos* em (5), abaixo, que podem ser removidos de uma oração sem que o resultado seja agramatical⁷:

- (5) Catarino comeu petiscos.
- (6) Catarino comeu.

Se compararmos as sentenças (5) e (6), vemos que a gramaticalidade de ambas, não obstante a supressão, em (6), do substantivo *petiscos*, questionaria uma definição sintática, exclusiva à classe dos advérbios, que tomaria como base o fato de serem itens “opcionais”.

Outra característica do comportamento sintático trazida pela tradição gramatical sobre os advérbios refere-se à mobilidade dos itens da classe dentro da oração: advérbios podem ocupar quaisquer posições na superfície da oração. Essa característica sintática é, contudo, refutada quando alguns exemplos de advérbios demonstram que os termos que compõem essa CIPs têm uma ordenação bastante rígida, a depender de sua classe semântica (JACKENDOFF, 1972; CINQUE, 1999, 2004; LAENZLINGER, 2011; TESCARI NETO, 2013).

(ii) *modo: cuidadosamente, bem, mal etc.*, como no exemplo: “Guilherme lavou a louça mal”;
 (iii) *lugar: aqui, perto, longe etc.*, como no exemplo: “Paloma estava longe”;
 (iv) *negação: não, nunca, de modo algum etc.*, como no exemplo: “Mariana não gosta de jiló”;
 (v) *afirmação: sim, realmente, deveras etc.*, como no exemplo: “Catarino realmente ama sua bola”;
 (vi) *intensidade: muito, pouco, suficiente etc.*, como no exemplo: “Ronaldo lê pouco”;
 (vii) *dúvida: talvez, possivelmente, provavelmente etc.*, como no exemplo: “Claudia talvez compre um sapato”;
 (viii) *interrogação: onde, quando, como etc.*, como no exemplo: “Onde Amanda se encontra?”.

Assim, alguns advérbios de modo, p.ex., não podem ocorrer entre o sujeito e o verbo da sentença (cf. a gramaticalidade de (7a), em que o advérbio de modo *bem* aparece à direita do verbo, com a agramaticalidade de (7b), em que *bem* é colocado entre o sujeito e o verbo); advérbios temporais/aspectuais como “já” dão lugar a sentenças mal formadas, se colocados pós-verbalmente em português brasileiro, como vemos em (8a,b) (cf. SILVA, 2001; MODESTO, 2000; TESCARI NETO, 2013, 2016; SHEEHAN, 2017):

- (7) a. O lençol está bem lavado.
 b. *O lençol bem está lavado.
- (8) a. O bebê já anda sozinho.
 b. *O bebê anda já sozinho.

Os exemplos (7) e (8) mostram, então, que determinados advérbios não têm mobilidade livre, como conceitua a tradição gramatical. Ademais, em alguns contextos de uso, a mudança de posição de certos advérbios pode ocasionar uma mudança de sentido na oração, sendo pragmático o sentido modificado por determinado advérbio, como em (9):

- (9) a. Amanda também foi à academia.
 b. Amanda foi à academia também.

Os exemplos (9a) e (9b) demonstram, então, que, apesar de o advérbio *também* poder mover-se de lugar sem que houvesse alteração na sua classe semântica (em ambos os exemplos é um advérbio de inclusão), o sentido das duas frases difere: em (9a) tem-se a ideia de que outras pessoas, além de Amanda, foram à academia; enquanto (9b) explicita que Amanda frequentou a academia e outros lugares. Assim, os exemplos (7), (8) e (9) evidenciam que a mobilidade dos advérbios nas orações não é tão livre quanto postula a tradição gramatical.²²

²² Ainda em relação ao aspecto sintático da flexibilidade de uma palavra na estrutura da sentença, vale ressaltar que outros constituintes podem apresentar mobilidade na estrutura da oração, como os sintagmas nominais em posição topicalizada (ia) e parentética (ib), como é o caso da expressão *Os argentinos*:

- (i) a. Os argentinos, os brasileiros venceram.
 b. Os brasileiros, os argentinos, venceram.

A fim de demonstrar essa tão somente “aparente” dos advérbios, Cinque (1999) argumenta a favor de uma hierarquia fixa para essa classe, apresentando, então, uma teoria para arquitetura da oração em que os advérbios são considerados como os especificadores de projeções²³ máximas distintas. Assim, ao investigar o comportamento de advérbios em línguas diversas, Cinque (1999) também demonstra que, diferentemente do que se pensava, o mesmo número, tipo e ordem de projeções funcionais são válidos para as mais diversas línguas e tipos de sentença.

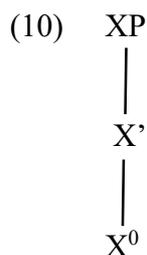
Para tornar mais clara a hierarquia universal dos advérbios proposta por Cinque (1999), convém-nos, antes, retomar brevemente alguns conceitos teóricos da teoria X-barra (responsável por mostrar como um sintagma é estruturado e por explicar qual a natureza do sintagma, as relações que se estabelecem dentro dele e como os sintagmas se hierarquizam) usada pelo autor. Primeiramente, é importante retomarmos o conceito de *sintagma*, presente em qualquer teoria sintática. Um sintagma é uma unidade sintática hierarquicamente construída e definida pelo seu núcleo. Assim, se temos um sintagma cujo núcleo é um advérbio, temos conseqüentemente um sintagma adverbial ou *Adverbial Phrase* (AdvP)²⁴. É o núcleo o elemento que determina e seleciona o tipo de argumento, tendo em vista a valência desse núcleo, i.e., o número de “argumentos” por ele selecionados.

Em termos da teoria X-barra, o núcleo do sintagma será representado por uma variável X que será definida a depender da categoria do núcleo do sintagma: se for um nome, X será N; se for um advérbio, será Adv. É este núcleo X (também representado por X⁰) que determinará, então, as relações internas ao sintagma, estabelecidas em dois níveis: o nível X' (lê-se “X barra”) e o nível XP (em que P abrevia *Phrase*). Em uma representação arbórea do sintagma, teríamos algo como (10), em que XP é a projeção máxima, X' é a projeção intermediária e X⁰ é a projeção mínima²⁵:

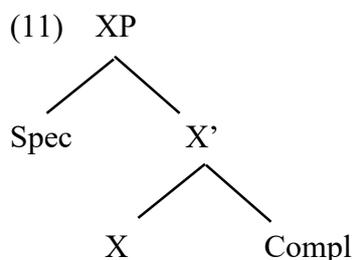
²³ A projeção é a propriedade de um núcleo de expandir-se para o status de um sintagma, seja pela combinação com outros elementos, seja pela projeção de si mesmo num sintagma unitário.

²⁴ *Phrase* significa sintagma.

²⁵ Uma categoria é a projeção de seu núcleo. Sendo assim, uma classe de palavra, se considerada categoria, nucleará um sintagma (nível X⁰) em (10). Esta categoria poderá se soldar (ou não) com um complemento, formando o nível intermediário (X') que poderá se soldar ou não com um argumento externo, fechando, ao final, na raiz (nível XP).



Ainda sobre a estrutura do sintagma, é possível que na projeção intermediária (X') o núcleo relacione-se a um complemento (Compl), e na projeção máxima (XP), a um especificador (Spec), gerando a representação arbórea (11):



É, então, a partir da compreensão das estruturas (10) e (11) que se torna mais claro o estudo realizado por Cinque (1999), uma vez que, para o autor, a hierarquia universal dos advérbios é evidenciada na arquitetura da oração, em que os advérbios ocupam a posição de especificadores (Spec) de projeções máximas (XP) distintas.

Para chegar à hierarquia universal dos advérbios, o autor analisa a distribuição relativa dos advérbios de diferentes classes semânticas em línguas como inglês, norueguês, hebreu, chinês, entre outras, e explode o sintagma da flexão²⁶ em cerca de quarenta classes semânticas de advérbios. Com isso, Cinque (1999) demonstra que cada uma das classes semânticas ocupa uma posição fixa e, por isso, cada classe corresponde a uma projeção funcional; para além disso, a rigidez dessa hierarquia fica evidente uma vez que, pela teoria X-barra (usada por Cinque (1999)), só haveria espaço para um especificador de XP entre cada dois núcleos (X⁰s), i.e., só haveria um advérbio podendo ser gerado na posição de especificador e um núcleo funcional licenciador à sua direita:

²⁶ O sintagma da flexão também corresponde ao “lugar”, na representação sintática, de realização das categorias de tempo, modo e aspecto.

(12) *A hierarquia universal dos advs (adaptado de Cinque (1999: 106), com base em Santana (2005) e Tescari Neto (2013)):*

francamente Modo_{Ato de fala} > [*surpreendentemente* Modo_{Mirativo}] > [*felizmente* Modo_{Avaliativo}] > [*evidentemente* Modo_{Evidencial}] > [*provavelmente* Modalidade_{Epistêmica}] > [*uma vez* T_{Passado}] > [*então* T_{Futuro}] > [*talvez* Modo_{Irrealis}] > [*necessariamente* Modalidade_{Necessidade}] > [*possivelmente* Modalidade_{Possibilidade}] > [*normalmente* Asp_{Habitual}] > [*finalmente* Asp_{Tardivo}] > [*tendencialmente* Asp_{Predisposicional}] > [*novamente* Asp_{Repetitivo(I)}] > [*frequentemente* Asp_{Frequentativo(I)}] > [*de/com gosto* Modalidade_{Volitiva}] > [*rapidamente* Asp_{Acelerativo(I)}] > [*já* T_{Anterior}] > [*não ... mais* Asp_{Terminativo}] > [*ainda* Asp_{Continuativo}] > [*sempre* Asp_{Contínuo}] > [*apenas* Asp_{Retrospectivo}] > [*(dentro) em breve* Asp_{Aproximativo}] > [*brevemente* Asp_{Durativo}] > [(?) Asp_{Genérico/Progressivo}] > [*quase* Asp_{Prospectivo}] > [*repentinamente* Asp_{Incoativo(I)}] > [*obrigatoriamente* Modo_{Obrigação}] > [*à toa* Asp_{Frustrativo}] > [(?) Asp_{Conativo}] > [*completamente* Asp_{SingCompleto(I)}] > [*tudo* Asp_{PlurCompleto}] > [*bem* Voz] > [*cedo* Asp_{Acelerativo(II)}] > [*do nada* Asp_{Incoativo(II)}] > [*de novo* Asp_{Repetitivo(II)}] > [*frequentemente* Asp_{Frequentativo(II)}] > ...

Para chegar à hierarquia em (12) – a qual contém as diversas classes semânticas de advérbios –, Cinque (1999) toma duas classes semânticas por vez, testando as duas posições (ordens) possíveis. Esse expediente é nomeado, na vertente da Cartografia Sintática, de teste de precedência-e-transitividade, em que se analisam dois itens por vez nas duas ordens possíveis e, partindo da combinação geral das ordens parciais, chega-se, por transitividade, à hierarquia completa ou, pelo menos, a um estrato da hierarquia completa. Cinque (1999) realizou o teste de precedência-e-transitividade com aproximadamente quinze línguas diferentes, chegando à hierarquia exposta em (12). A fim de esclarecer o modo como o teste é realizado, apresento abaixo a metodologia utilizada por Cinque (1999), partindo dos exemplos trabalhados por Tosqui e Longo (2003, p. 89):

- (13) a. Honestly I am unfortunately unable to help you.
[Honestamente eu sou infelizmente incapaz de ajudá-lo.]
b.*Unfortunately I am honestly unable to help you.
[*Infelizmente eu sou honestamente incapaz de ajudá-lo.]
- (14) a. Fortunately he had evidently had his opinion of the matter.
[Felizmente ele tinha evidentemente formado sua opinião sobre o assunto.]
b.*Evidently he had fortunately had his opinion of the matter.
[*Evidentemente ele tinha felizmente formado sua opinião sobre o assunto.]
- (15) a. Clearly John probably will learn French perfectly.
[Obviamente João provavelmente vai aprender francês perfeitamente.]
b. *Probably John clearly will learn French perfectly.

[*Provavelmente João obviamente vai aprender francês perfeitamente.]

O expediente ilustrado em (13-15), denominado testes de precedência-e-transitividade, demonstra como se chega à hierarquia proposta por Cinque (1999). Assim, partindo da comparação da ocorrência de pares de advérbios (em português e inglês), Tosqui e Longo (2003) confirmam os resultados de Cinque (1999) também para o português do Brasil. Desse modo, combinando os resultados parciais obtidos pelos testes de precedência acima (*honestamente* > *infelizmente* (cf. (13)), *felizmente* > *evidentemente* (cf. (14)) e *obviamente* > *provavelmente* (cf. (15))), Tosqui e Longo (2003) chegam, por transitividade, ao estrato parcial – em (16), abaixo – da hierarquia em (12).

(16) *honestamente* > (*in*)*felizmente* > *evidentemente/obviamente* > *provavelmente* ...

Por transitividade, portanto, é possível inferir que *honestamente* > *provavelmente*. Com este expediente, combinando precedência-e-transitividade, é possível, portanto, chegar à hierarquia dos advérbios, como a exposta em (12).

Sumariando, portanto, o que se disse até o momento sobre a classe dos advérbios, tendo em vista as observações feitas sobre essa CIPs em diferentes abordagens e teorias, fica evidente a complexidade que permeia a sua conceituação e descrição, o que impulsionou muitos linguistas (dos mais diferentes enfoques) a dedicarem seus estudos à classe. Temos de fazer justiça, no contexto da Linguística brasileira, à contribuição de Câmara Júnior (1970), que trouxe significativas mudanças para o modo como o advérbio era pensado, (re)sistematizando essa classe por meio de pressupostos teóricos bem definidos. Câmara Júnior (1970), cita Bomfim (1988), organizou os fatos já apresentados pela tradição gramatical, subordinando-os a critérios muito bem definidos e elaborados: a partir do critério morfossemântico, incluiu os advérbios na classe dos nomes e dos pronomes; e, embasando-se no critério funcional, classificou-os como determinantes dos verbos. A contribuição do linguista, então, mostra a importância da coexistência dos critérios morfológico, semântico e funcional para uma categorização mais coerente.

Seguindo a proposta de Câmara Júnior (1970), muitos outros linguistas buscam novas propostas para a conceituação da CIPs dos advérbios. Para autores como Bomfim (1988), Costa e Costa (2001) e Martelotta (2012) é importante que a análise da CIPs dos advérbios parta de dois critérios: o comportamento sintático, i.e., sua posição na estrutura – determinado pela classe semântica do termo (Tescari Neto e Perigrino, *a sair*) – e a

função que podem desempenhar. Tal proposta vai ao encontro do pensamento de Donati (2008) que afirma que, ao valorizarmos o critério sintático, contribuimos para que os alunos não cometam erros de classificação, como classificar um advérbio como adjetivo por aquele estar modificando um substantivo (característica definida, pela tradição gramatical, como própria dos adjetivos). Sentenças como a apresentada em (17), abaixo reproduzido – a exemplo também da sentença (1), do capítulo introdutório –, demonstram a possibilidade de se cometerem erros de classificação, uma vez que *frequentemente* modifica o substantivo *O Catarino*²⁷, não um verbo, adjetivo ou outro advérbio; a definição tradicional pode, então, fazer com que o aluno, tendo em vista a modificação do substantivo, classifique inadequadamente o *frequentemente* como adjetivo:

(17) Frequentemente *O CATARINO* late para os gatos da rua (, não o cachorro da vizinha)

No sentido do exposto no início do parágrafo anterior, i.e., no sentido de se proporem classificações de advérbios alternativas, seria possível, num primeiro momento, retomarmos a conceituação de advérbios proposta por Soares Barboza (1881), que já afirmava que o advérbio modifica o *uerbum*, termo latino que significa qualquer palavra suscetível de modificação. Tal definição mostraria que advérbios modificam não apenas o verbo, o adjetivo ou outro advérbio, mas qualquer palavra que possa ser modificada numa oração, inclusive um nome, como em (17). Ademais, é importante conceituar que a classe dos advérbios é composta por palavras capazes de expressarem as mais diversas circunstâncias (não somente aquelas 8 circunstâncias mencionadas na nota 21, como propõe a NGB), circunstâncias estas que definem o comportamento sintático dos advérbios em uma oração. Partindo dessas reflexões, esta dissertação entende os *advérbios como palavrasificadoras de qualquer termo passível de modificação, indicadoras de diversas circunstâncias e com comportamento sintático definido pela classe semântica a que pertencem.*

Partindo dessa definição, percebe-se que seria importante que os manuais de gramática, bem como os LDs, analisassem o comportamento sintático dessa CIPs tendo

²⁷ Como vimos, é possível afirmar que o constituinte nominal *O CATARINO* está sob o escopo do advérbio *frequentemente* pelo valor contrastivo que aquele assume dentro do contexto oracional. Tal valor é indicado, em (17), pelas versais (em *O CATARINO*), que representam a entonação acentuada, e pela expressão entre parênteses, que indica o contraste.

em vista a classe semântica específica de cada advérbio (como feito por Cinque (1999), Costa e Costa (2001), Bomfim (1988), Ilari *et al.* (2014), Martelotta (2012) e Tescari Neto e Perigrino (*a sair*)), a fim de encontrarem critérios capazes de definir de modo mais coerente e objetivo essa CIPs.

Dessa forma, repensar a conceituação dos advérbios seria uma forma de auxiliar os alunos a compreenderem melhor os termos que compõem a classe, já pela tentativa de se propor uma definição mais objetiva e coerente que vá sobretudo ao encontro do uso que os alunos fazem cotidianamente desses termos, aproximando (e tornando explícito) o conhecimento implícito dos estudantes sobre a língua (CHOMSKY, 1994) ao conhecimento ensinado em sala de aula, na linha do que é proposto por Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Tescari Neto (2017, 2018), Tescari Neto e Perigrino (2018), dentre outros.

Considerações finais

Como visto, o estudo das CIPs é presente nas teorias gramaticais desde a tradição greco-latina. No entanto, as conceituações propostas para as CIPs não partem igualmente dos três critérios classificatórios (morfológico, semântico e sintático), como apontando por Câmara Jr. (1970), o que pode gerar conceituações não homogêneas e com pouca coerência entre si.

Essa problemática que permeia as conceituações de CIPs torna-se ainda mais evidente quando observamos a classe dos advérbios. Conceituar a classe dos advérbios não é, portanto, tarefa simples: diferentemente do que propõe a tradição gramatical, essa CIPs não é inteiramente homogênea; conta, na verdade, com cerca de quarenta classes semânticas (cf. CINQUE, 1999; TESCARI NETO; PERIGRINO, *a sair*). Além disso, diferentemente do que vemos nas descrições dos gramáticos, não é possível deslocar, de maneira livre, na oração, os termos classificados como advérbios, sem significativa mudança de significado ou prejuízo à gramaticalidade da ocorrência (vide discussão da seção 2.1). Assim, autores como Cinque (1999), Costa e Costa (2001), Bomfim (1988), Ilari *et al.* (2014), Martelotta (2012) e Tescari Neto e Perigrino (*a sair*) propõem que se repense a conceituação dessa CIPs, partindo, para isso, de uma análise que leve em consideração que o comportamento sintático dos advérbios é determinado pela sua classe semântica. Esse tipo de análise permitiria ao aluno uma maior compreensão sobre a CIPs, bem como tornaria explícitos os conhecimentos implícitos que eles têm sobre a língua.

Apesar de teorias linguísticas terem proposto essas novas formas de se pensar a conceituação dessa CIPs, a relevância da tradição gramatical para o ensino pode fazer com que conceituações mais tradicionais sejam as favorecidas em materiais utilizados no Ensino Básico. Para analisar como alguns LDs conceituam a classe dos advérbios, o capítulo 3 apresenta uma análise de seis LDs brasileiros do Ensino Médio.

Capítulo 3: Uma análise sobre a conceituação dos advérbios nos LDs selecionados

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. (Rubem Alves)

Neste capítulo, discorrerei sobre o modo como os seis livros didáticos (LDs) selecionados conceituam a classe de palavras dos advérbios, observando, para isso, os critérios em que a conceituação se embasa; e se há (ou não) teoria(s) linguística(s) subjacentemente às descrições teóricas desses materiais.

Introdução

A citação de Rubem Alves discorre sobre o papel das escolas na vida dos alunos, nomeadamente o papel de permitir que, assim como os pássaros, os estudantes alcem voos, i.e., consigam desenvolver raciocínio crítico. Cabe à escola fornecer ferramentas que possibilitem às crianças e jovens o exercício de seu papel cidadão na sociedade, bem como o seu empoderamento enquanto alunos e enquanto seres humanos pertencentes a uma comunidade. No entanto, no espírito do que diz Alves, há escolas que não possibilitam tal *voos*, seja por tradições e costumes da própria instituição, seja por questões didáticas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Isso, conseqüentemente, faz com que os alunos não consigam desenvolver as habilidades anteriormente citadas, habilidades essas esperadas pelos principais documentos oficiais sobre educação: os PCNs e a BNCC.

Uma vez que não queremos “escolas-gaiolas” – para usar a metáfora da epígrafe –, cabe analisarmos, dentre muitos aspectos, uma das questões didáticas que podem dificultar nosso caminho para nos tornarmos escolas (e, também, educadores) “asas”: o modo como o material didático apresenta e conceitua os conteúdos que aborda. Para isso, e buscando seguir os objetivos desta dissertação, olharemos, neste capítulo, para o modo como seis LDs selecionados ²⁸(a saber: “Língua Portuguesa: linguagem e interação 1”, de

²⁸ É válido ressaltar que não houve um critério particular para a ordem da exposição das seções 3.1 a 3.6. O modo como as seções estão dispostas reflete tão somente a ordem em que as análises foram elaboradas.

Faraco *et al.* (2013); “Gramática e Texto”, de Nicola (2014); “Gramáticas em texto”, de Sarmiento (2012); “Português linguagens 2”, de Cereja e Magalhães (2010); “Língua Portuguesa: livro 6 da 1ª série do Ensino Médio”, de Moraes (2019), para a Plataforma de Educação SAS ; e 3.6 “Gramática – Texto: análise e construção de sentido parte II”, de Abaurre *et al.* (2010), os quais serão analisados na ordem exposta) conceituam a classe dos advérbios. A escolha dos LDs selecionados deu-se, primeiramente, pela relevância que esses materiais têm no mercado editorial: os livros de Faraco *et al.* (2013) e de Cereja e Magalhães (2010) pertencem ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁹, sendo, portanto, recomendados pelo governo às escolas públicas; já os livros de Nicola (2014), Sarmiento (2012) e de Moraes (2019) são materiais sabidamente recomendados a contextos escolares voltados aos exames vestibulares, já por trazerem questões formuladas a partir desses exames e por contarem com material preparatório extra. Por fim, o livro de Abaurre *et al.* (2010) é um dos materiais didáticos mais bem avaliados pelos consumidores em sites de compra de livros. Ademais, cabe ressaltar que os livros selecionados têm uma grande abrangência de circulação, sendo distribuídos em diversos estados do Brasil e em escolas tanto públicas – como os livros de Faraco *et al.* (2013) e de Cereja e Magalhães (2010), pertencentes ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – e quanto privadas (como os demais LDs). Essa abrangência de circulação torna-se muito favorável à pesquisa feita nesta dissertação, uma vez que nos permite analisar não somente a conceituação da classe dos advérbios, mas um contexto educacional mais amplo: o modo como o ensino dessa CIPs se dá em contextos educacionais diversos, estruturando o ensino de CIPs no país.

Para realizar a análise que aqui me proponho, observarei os critérios (morfológico, semântico ou sintático) em que a conceituação se embasa, observando se há preferência por algum desses critérios. A fim de cumprir com esse objetivo, em um primeiro momento, buscarei encontrar a definição mais explícita que o(s) autor(es) traz(em) sobre advérbios (analisando, então, construções como “advérbio é...” ou “advérbios podem ser definidos...”).³⁰ Após encontrar construções como as mencionadas, analisarei os critérios expostos nas definições destacadas pelos autores, avaliando se todos os critérios foram

²⁹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi implantado em 1985. O objetivo do programa é orientar as relações do Estado com o mercado de livros didáticos, tendo o Ministério da Educação o papel de mediador entre o professor e o mercado editorial.

³⁰ Em alguns livros didáticos, essas construções aparecem destacadas em quadros ou grafadas em itálico ou negrito, evidenciando, para o leitor, que aquela é a definição a ser adotada. Assim, a escolha por analisá-las exclusivamente para a verificação dos critérios classificatórios decorre do fato de serem essas as definições que os alunos mais valorizarão no momento de estudo.

mencionados ou se houve apagamento de algum. Posteriormente a essa etapa, analisarei todo o conteúdo que compõe o capítulo destinado ao estudo dos advérbios (como exercícios, textos, seções e subseções), a fim de avaliar se há, ao longo do capítulo, uma valorização (ou apagamento) de algum dos critérios utilizados para definir a classe dos advérbios. Dessa forma, apesar de a análise sobre os critérios (morfológico, semântico ou sintático) usados para a conceituação da CIPs focar na definição mais propriamente “conceitual” do capítulo (“advérbio é...” ou “advérbios podem ser classificados como” e similares), todo o conteúdo que compõe a unidade didática também foi analisado (como será observado ao longo das seções subsequentes).

Para além desse primeiro objetivo, verificarei também se há (ou não) indícios subjacentes da presença de alguma teoria linguística, como a gerativista, na abordagem dos autores, pautando-me, para essa verificação, no paradigma indiciário proposto por Ginzburg ([1981], 1991)³¹. A fim de cumprir com esse objetivo, analisarei todo o conteúdo do capítulo destinado a CIPs dos advérbios, não mais focando apenas na definição explícita da classe. Isso porque o trabalho com propostas de teorias linguísticas pode aparecer, por exemplo, em seções destinadas a esse tipo de abordagem, em subseções, em pequenos quadros de anedotas, em observações pontuais etc.

Dessa forma, será possível compreender quais são (alguns) dos contextos teórico-conceituais em que os alunos e professores estão inseridos, para que, posteriormente, seja possível pensar em propostas metodológicas condizentes com contextos de ensinos plurais (o que será apresentado no capítulo 4) e condizentes com as propostas de ensino-aprendizagem dos LDs selecionados.

³¹ O historiador italiano Carlo Ginzburg ([1981] 1991) apresenta, em seu ensaio *Sinais – Raízes de um Paradigma Indiciário*, um modelo epistemológico voltado à análise de pormenores e detalhes que, normalmente, passariam despercebidos ao olhar do observador. Sobre este modelo, conhecido atualmente como paradigma indiciário, Ginzburg ([1981] 1991) demonstra como analisar o detalhe, o singular, o episódico e os dados marginais permite que se remonte a uma realidade complexa ou a eventos não experienciados pelo observador. Assim, o paradigma indiciário atém-se às minuciosidades e aos indícios, sustentando sua análise nas individualidades e no parecer sensível, sendo, por isso, adotado em diversas áreas do conhecimento e, principalmente, das ciências humanas, como a psicanálise, a história, a arte, a linguística e, também, a medicina. Além dessas áreas, o paradigma indiciário também é adotado em nosso cotidiano pela coleta e análise de digitais, que permitem, por meio da observação de pequenos traços, diferenciar um indivíduo do outro.

Tendo em vista as possibilidades de análise permitidas pelo paradigma indiciário, a opção pela sua adoção para verificação de indícios subjacentes da presença de alguma teoria linguística justifica-se pelo fato de que esse modelo epistemológico, por ser de cunho qualitativo e ser pautado na análise de indícios, mostra-se mais produtivo para investigação de dados e fatos concernentes à relação sujeito/linguagem (ABAURRE *et al*, 2012).

3.1 “Língua Portuguesa: linguagem e interação 1” de Faraco *et al.* (2013)³²

A coleção de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2013), destinada ao Ensino Médio, é composta de três volumes; no entanto, somente o primeiro será analisado neste capítulo, por tratar dos advérbios.³³

Para iniciar o estudo dessa CIPs, os autores expõem frases (vide figura 1) para que os alunos analisem as palavras destacadas que “indicam particularidades dos fatos expressos pelos verbos” (FARACO *et al.*, 2013, p. 174). Na sequência, é explicado o que são as palavras grifadas nos exemplos:

Particularidades como essas – de modo, lugar e negação – podem ser chamadas de *circunstâncias*. Por circunstância entende-se qualquer particularidade que determina um fato, ampliando a informação nele contida. Em geral, ela é expressa por um *advérbio*, uma palavra invariável que: 1. Acrescenta determinadas circunstâncias à ideia expressa pelo verbo. [...]; 2. Modifica um adjetivo; 3. Modifica outro advérbio; 4. Modifica uma oração inteira. (FARACO *et al.*, 2013, p. 174, grifos dos autores).

³² As análises nas seções 3.1, 3.2 e 3.3 são versões reelaboradas do artigo “Gramática Gerativa em sala de aula: (re)pensando o ensino da classe de palavras dos advérbios” (Perigrino, 2020). Alguns excertos permaneceram como no original do texto publicado.

³³ O estudo dessa CIPs situa-se na Unidade 2 do primeiro volume, mais especificamente no sexto capítulo (“Texto icônicos-verbais”), na seção “Língua – análise e reflexão”.

► **Advérbios e locuções adverbiais: a expressão das circunstâncias**

I. Advérbios

Observe as palavras em destaque nas frases que seguem. Elas indicam particularidades dos fatos expressos pelos verbos.

“Os louros cumprimentavam-se **ruidosamente.**” (A. Azevedo)
indica modo

Os louros cumprimentavam-se **ali.**
indica lugar

Os louros **não** se cumprimentavam.
indica negação

Figura 1: Dos exemplos sobre o conceito de advérbios em Faraco *et al.* (2013) – Fonte: Faraco *et al.* (2013, p. 174)

Tal definição evidencia que os autores recorrem sobretudo a critérios semânticos para conceituar a CIPs dos advérbios, já que é valorizado o sentido que o vocábulo assume: expressam circunstâncias que podem ser entendidas como “qualquer particularidade que determina um fato, ampliando a informação nele contida” (FARACO *et al.*, 2013, p. 174). Mais adiante, os autores apontam, ainda, a possibilidade de um advérbio poder exprimir mais do que uma circunstância. É, então, que Faraco *et al.* (2013) apresentam a classificação dos advérbios de acordo com a circunstância (sentido) que expressam: advérbios de afirmação, de dúvida, de intensidade, de lugar etc. Assim, vê-se que há uma valorização do critério semântico para a conceituação dos advérbios, uma vez que, novamente, os autores partem do sentido para explicar (e, nesse ponto do LD, classificar) a CIPs.

Sobre esse ponto é importante ressaltar a observação que os autores fazem a respeito da classificação proposta: “A classificação que apresentamos aqui corresponde à proposta pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Há, no entanto, muitas outras circunstâncias expressas pelos advérbios e pelas locuções adverbiais.” (FARACO *et al.*, 2013, p. 176). Percebe-se, então, que Faraco *et al.* vão ao encontro do que propõe autores como Costa e Costa (2001), Bomfim (1988), Cinque (1999), entre outros, que discutem a limitação da classificação proposta pela tradição, uma vez que ela, muitas das vezes, não consegue abarcar a totalidade do léxico que compõe a classe dos advérbios, por não ser, essa classe, uma classe semanticamente homogênea (COSTA; COSTA, 2001).

Assim, apesar de não haver a presença de teorias linguísticas (como a gerativa) na conceituação dessa CIPs, é possível perceber – no espírito do *paradigma indiciário* (GINZBURG, [1981] 1991) – que os autores fazem, sutilmente, uma análise crítica do que propõe a NGB, o que pode estimular os alunos a também começarem a analisar, de maneira mais crítica, a classificação proposta nos LDs.

Para além do critério semântico, Faraco *et al.* recorrem também ao critério morfológico, por meio do qual se analisam as propriedades da forma gramatical que uma palavra pode assumir (CÂMARA JR, 1970), o que fica claro quando afirmam que “um *advérbio* é uma palavra invariável” (FARACO *et al.*, 2013, p. 174, grifos dos autores); bem como recorrem ao critério sintático, ao explorarem a capacidade de modificação dos advérbios sobre outras CIPs (“2. Modifica um adjetivo; 3. Modifica outro advérbio; 4. Modifica uma oração inteira.” (FARACO *et al.*, 2013, p. 174). O que se observa, no entanto, é que, apesar de esses critérios estarem presentes na conceituação, eles não são valorizados pelos autores, pois aparecem rapidamente nas definições, sem maiores exemplificações e explanações teóricas.

Em resumo, o capítulo dedicado ao estudo do advérbio em Faraco *et al.* (2013) apresenta uma conceituação fundamentada nos três critérios (morfológico, semântico e sintático), mas com a valorização do critério semântico sobre outros; e não há uma presença de teorias gramaticais, embora seja possível enxergar – nas entrelinhas – uma crítica dos autores à classificação da NGB.

3.2. “Gramática e texto” de Nicola (2014)

A coleção “Gramática e texto” de José Nicola, destinada ao Ensino Médio, é dividida em duas partes (Parte 1 e Parte 2), sendo somente a segunda, que trata dos advérbios – no capítulo 13 –, a analisada neste trabalho.

Ao iniciar o capítulo sobre a classe dos advérbios, após propor exercícios de interpretação textual, o autor apresenta a sua definição para essa CIPs:

Advérbio é, basicamente, a palavra que modifica o verbo, acrescentando-lhe uma circunstância (*ad* – prefixo que indica proximidade; *advérbio*, literalmente, é a palavra que acompanha, que modifica o verbo). É uma palavra invariável, não apresentando, portanto, flexão de gênero e de número. (NICOLA, 2014, p. 345, grifos do autor).

A conceituação apresentada por Nicola (2014) embasa-se nos três critérios classificatórios (morfológico, semântico e sintático): o advérbio, pelo critério

morfológico, é uma palavra invariável, que modifica o verbo. Isso pois o modo como é nomeada (*advérbio*, possui o prefixo *-ad-* que indica proximidade – mais a terminação “vérbio”, que faz referência a “verbo”, o que indica que é um termo que deve estar próximo do verbo) determina que ela acompanhe essa CIPs; pelo critério semântico, advérbios são palavras que indicam circunstância. Já pelo critério sintático, é definida como uma classe capaz de modificar o verbo.

Mais adiante, Nicola (2014, p 345), partindo de uma análise do comportamento dos advérbios de intensidade (que podem modificar adjetivos e outros advérbios, vide figura 2), apresenta uma “definição mais ampla do advérbio”, em que a classe aparece como modificadora do verbo, do adjetivo, do advérbio ou de todo um enunciado (critério sintático), indicando uma circunstância sobre esses termos (critério semântico).

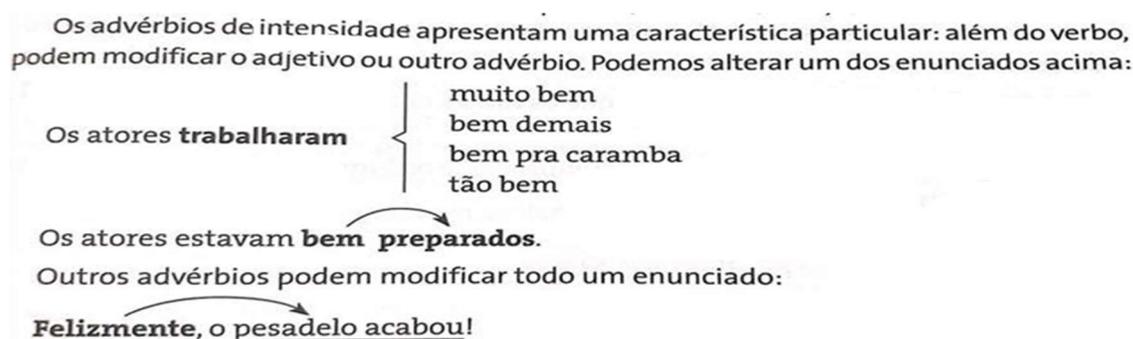


Figura 2: Da análise de advérbios de intensidade em Nicola (2014) – Fonte: Nicola (2014, p. 345)

Ao apresentar a subseção “Classificação dos advérbios”, Nicola (2014) os agrupa de acordo com a circunstância que expressam, propondo, assim, a classificação sugerida pela Norma Gramatical Brasileira (NGB):

2 Classificação dos advérbios

Os advérbios são agrupados de acordo com a circunstância que expressam, ou seja, por um critério semântico. Dessa forma, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) reconhece sete tipos:

Advérbio	
de lugar	longe, perto, aqui, ali, lá, junto, acima, abaixo, atrás, adiante, etc.
de tempo	hoje, ontem, amanhã, já, jamais, nunca, sempre, antes, breve, tarde, etc.
de modo	bem, mal, melhor, pior, assim; e a maioria dos advérbios terminados em <i>-mente</i> : suavemente, fortemente, etc.
de negação	não, tampouco, etc.
de dúvida	talvez, quiçá, acaso, possivelmente, provavelmente, etc.
de intensidade	muito, pouco, bastante, bem, mais, menos, demais, tanto, tão, etc.
de afirmação	sim, certamente, realmente, etc.

Figura 3: Do critério semântico na classificação de advérbios em Nicola (2014) – Fonte: Nicola (2014, p. 345)

Essa classificação valoriza o critério semântico: esse critério é tomado tanto pela NGB quanto pelo autor como critério de classificação dessa CIPs. Há uma opção clara pela proposta da gramática tradicional, uma vez que Nicola (2014) explicitamente embasa suas reflexões pela Norma Gramatical Brasileira.

Tais valorizações se mantêm também na seção “A gramática da frase”, em que, ao discutir a função sintática que os advérbios assumem, Nicola (2014) vale-se do critério semântico. Para mais, o embasamento do autor na tradição gramatical também pode ser observado na seguinte citação:

Os advérbios e as locuções adverbiais exercem a função de *adjunto adverbial*, um termo acessório da oração, segundo a nomenclatura tradicional. Assim como os advérbios, os adjuntos adverbiais são classificados de acordo com a circunstância que exprimem. [...] O adjunto adverbial [também] pode assumir a forma de oração. Nesses casos, a oração é considerada subordinada (é um termo da oração principal, à qual se subordina) *adverbial* (tem valor de advérbio). A NGB reconhece nove circunstâncias expressas pelas orações subordinadas adverbiais: causa, consequência, condição, concessão [entre outras]. (NICOLA, 2014, p. 348, grifos do autor).

Assim, a função sintática dos advérbios é definida pelas circunstâncias que indicam na oração (critério semântico), sendo essas circunstâncias aquelas propostas pela tradição gramatical.

Pode-se concluir que Nicola (2014) vale-se, para a conceituação de advérbios, dos três critérios classificatórios (morfológico, semântico e sintático), mas com destaque ao critério semântico. Ademais, por considerar a classificação proposta pela NGB, percebe-se um apagamento de outras teorias linguísticas.

3.3. “Gramáticas em texto” de Sarmiento (2012)

O livro de Leila Lauar Sarmiento (2012), “Gramáticas em texto – volume único”, destinado ao Ensino Médio, é dividido em cinco partes. A fim de contemplar os propósitos já expostos, considerarei para análise somente a parte 3 (“Morfologia”), em que se encontram os estudos da classe dos advérbios.

No capítulo 13, Sarmiento (2012) inicialmente apresenta aos alunos um anúncio de revista, a respeito do qual são feitas algumas questões de interpretação textual. É a partir desses exercícios que a autora introduz a discussão sobre os advérbios, apresentando, posteriormente, uma definição para a classe. Sobre esse ponto específico, Sarmiento (2012) pontua que “[a]s palavras ou expressões que cumprem a função de

modificar um verbo, um adjetivo, um outro advérbio e até mesmo toda uma frase, indicando certa circunstância (de intensidade, tempo, lugar, modo, instrumento etc.), são chamadas, respectivamente, de *advérbios* e *locuções adverbiais*” (p. 296, grifos da autora). E, na sequência, apresenta uma definição para advérbios e outra para locuções adverbiais:

Advérbio é a palavra invariável que modifica um verbo, um adjetivo, outro advérbio ou até mesmo uma frase inteira, indicando uma certa circunstância.

Locução adverbial é o conjunto de palavras que exerce a função de advérbio.

Figura 4: Da definição de advérbio e locução adverbial em Sarmento (2012)

– Fonte: Sarmento (2012, p. 296)

Uma análise sobre essas definições permite afirmar que Sarmento (2012) pauta-se nos critérios morfossemânticos e sintáticos para definir a classe dos advérbios: morfológicos, quando a apresenta como uma classe composta de palavras invariáveis; semânticos, ao afirmar que são palavras que expressam circunstâncias; e sintáticos, quando é dito que são modificadores de outras CLPs (verbos, adjetivos e advérbios).

Mais adiante, no entanto, uma valorização dos critérios morfossemânticos pode ser observada nas seções “Em contexto” (p. 297) e “Grau dos advérbios” (p. 299): na primeira, a autora apresenta a denominação dos advérbios de acordo “com o tipo de circunstância ou valor semântico que possuem” (p. 297), classificando-os em advérbios de tempo, modo, lugar, afirmação, negação, intensidade e dúvida. Nesta seção, são levados em consideração (conforme a própria autora) somente os aspectos semânticos dessa CLPs, o que confirma a valorização do critério semântico. Já em “Grau dos advérbios”, Sarmento (2012) avança uma análise em que argumenta que advérbios se flexionam “em grau” (superlativo e comparativo). Para isso, a autora mobiliza critérios morfológicos, ao mostrar que, mesmo sendo os advérbios palavras invariáveis, podem apresentar variação de grau ao se combinarem com outros advérbios, valorizando, mais uma vez, esse critério.³⁴

³⁴ Grau não seria, no espírito de Câmara Junior (1970), flexão, mas derivação. Ver, contudo, a discussão de Gonçalves (2010).

Por fim, cabe ressaltar que, ao longo do capítulo, não é possível encontrar nenhuma menção a teorias linguísticas, sendo possível pressupor que a autora se vale da tradição normativa para embasar os estudos da CIPs dos advérbios.

Em resumo, Sarmento (2012) apresenta uma conceituação da classe dos advérbios embasada, sobretudo, em critérios morfossemânticos, sem que haja menção a teorias linguísticas.

3.4 “Português linguagens 2”, de Cereja e Magalhães (2010)

A coleção de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010) é composta por três livros destinados ao Ensino Médio. Nesses livros, encontram-se conteúdos de gramática, interpretação textual e literatura. Para contemplar os objetivos aqui estabelecidos, olharei somente para o segundo livro desta coleção, mais especificamente para o capítulo 5, que se destina ao estudo da classe dos advérbios.

Para iniciar o capítulo, os autores propõem a resolução de exercícios de interpretação textual e, após a apresentação dos exercícios, Cereja e Magalhães (2010) apresentam o conceito de advérbio: “*Advérbio* é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal” (p. 177, grifos dos autores). Tal definição deixa evidente uma predileção pelo critério semântico em detrimento dos critérios morfológico e sintático, já que os autores definem a CIPs somente pelo sentido que os termos arrolados como advérbios assumem dentro de um contexto (a expressão das circunstâncias envolvidas na predicação). Ademais, tal valorização do critério semântico fica também evidente quando, na sequência, os autores expandem a análise do sentido dessa CIPs, descrevendo os valores semânticos assumidos pelos advérbios (vide fig. 5).

Valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais

Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com seu valor semântico, isto é, com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.

Alguns dos valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais são estes:

- tempo: *ontem, hoje, agora, antes, depois*: “O que aconteceu? Você chegou cedo!”.
- modo: *bem, mal, assim, depressa* e quase todos os advérbios terminados em *-mente*, como, por exemplo, *felizmente, suavemente*: “Saiu *repentinamente* da reunião e não se justificou”.
- lugar: *aqui, ali, lá, abaixo, acima, longe, fora, dentro*: “Meus tios moraram *perto* de nós durante muitos anos”.
- dúvida: *possivelmente, porventura, quiçá*: “*Talvez* chegue a tempo para assistir ao casamento”.
- afirmação: *decerto, certamente, realmente, efetivamente*: “*Sim*, senhor, eu vi tudo”.
- negação: *não, nem, nunca, tampouco*: “Ela *não* está bem de saúde hoje”.

Figura 5: Dos valores semânticos em Cereja e Magalhães (2010) – Fonte:

Cereja e Magalhães (2010, p. 177)

Dessa forma, percebe-se que a conceituação da CIPs não parte igualmente dos três critérios propostos na literatura (cf. CÂMARA JR., 1970; PINILLA, 2007; LYONS, 1977; DONATI, 2008; TESCARI NETO; PERIGRINO, 2018) para uma conceituação completa de CIPs. Ao contrário disso, o critério morfológico é posto em segundo plano no capítulo, uma vez que aparece em um pequeno quadro (vide fig. 6), o que faria aspectos morfológicos esvanecerem enquanto critérios definidores de CIPs, em geral, e dos advérbios, em particular. Já o critério sintático, não é mencionado ao longo o capítulo. Tais questões marginalizam os critérios morfológico e sintático.

Flexão do advérbio

Os advérbios são palavras invariáveis em gênero e número. Observe:

Há *menos* pessoas naquela fila.
Eles moram *longe* da escola.

Entretanto, podem sofrer variação de grau, apresentando-se nos graus *comparativo* e *superlativo*. Esses graus são formados por processos análogos aos da flexão de grau dos adjetivos:

Comparativo

- de superioridade: Falou *mais* baixo *que* (ou *do que*) o colega.
- de igualdade: Falou *tão* baixo *quanto* (ou *como*) o colega.
- de inferioridade: Falou *menos* baixo *que* (ou *do que*) o colega.

Superlativo

- sintético: Falou *baixíssimo* (*altíssimo*, *difícilíssimo*, etc.).
- analítico: Falou *muito* baixo (*extremamente* baixo, *consideravelmente* alto, *muito* difícil, etc.).

**Figura 6: Do critério morfológico em Cereja e Magalhães (2010) – Fonte:
Cereja e Magalhães (2010, p. 179)**

Ainda sobre a conceituação da classe dos advérbios, é interessante observar que a CIPs dos advérbios é definida, *a priori*, pelos autores, como a classe responsável por modificar o verbo: “Advérbio é a palavra que *indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal*” (p. 177, grifos próprios). Para justificar a conceituação que apresentam, Cereja e Magalhães (2010) fazem uma análise etimológica do termo advérbio:

O advérbio modifica apenas o verbo?

Etimologicamente, *advérbio* (*ad*, “junto de” + *verbo*) significa “termo que acompanha o verbo”. Apesar disso, os advérbios de intensidade podem acompanhar, além de verbos, substantivos, adjetivos e advérbios. Veja:

Quase médico, já consulta com eficiência.

adv. subst.

O menino tem olhos *muito* claros, expressivos.

adv. adj.

A vida lhe corre *muito* bem.

adv. adv.

Alguns advérbios podem, ainda, se referir a uma oração inteira:

Felizmente, tudo se resolveu.

adv.

oração

Figura 7: Da análise etimológica do termo “advérbio” em Cereja e Magalhães (2010) – Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 177)

No quadro reproduzido acima, podemos observar que, para os autores, a justificativa de os advérbios modificarem principalmente a classe dos verbos recai na etimologia do termo advérbio (“ad”, junto de + verbo). No entanto, no mesmo quadro, os autores explicam que essa CIPs pode modificar substantivos, adjetivos e advérbios, assim refutando (em alguma medida) a explicação que acabara de ser dada. Neste ponto, seria interessante que se retomasse a explicação dada por Soares Barboza (1881) (e também adotada nesta dissertação), que entende serem os advérbios os termos responsáveis por modificar o *verbum*, ou seja, um termo qualquer da oração (ou até uma oração inteira) passível de modificação. Tal explicação evitaria que houvesse dúvidas sobre a etimologia e funcionamento da classe dos advérbios, uma vez que ampliaria a interpretação do termo “verbo” presente em “advérbio”.

Seguidamente à apresentação da conceituação dessa CIPs, Cereja e Magalhães (2010) propõem que os alunos resolvam outros exercícios de interpretação textual e gramática, a fim de encerrar o capítulo. Dessa forma, pelo capítulo não apresentar ulterior conceituação e, em vista da análise feita até aqui, podemos concluir também que os autores não se valem de nenhuma teoria linguística contemporânea na conceituação da classe, uma vez que a definição proposta valoriza, como em definições da gramática

tradicional, somente um dos critérios (o semântico) e se vale de definições também compartilhadas pela tradição gramatical (advérbios modificam somente verbos, substantivos, adjetivos e outros advérbios).

Em resumo, no volume de Cereja e Magalhães (2010) há uma valorização do critério semântico em detrimento dos critérios morfológico e sintático (sendo a CIPs definida como a responsável por indicar circunstâncias da ação verbal), com apagamento, em certa medida, de teorias linguísticas contemporâneas relativamente à utilização de mais de um critério (cf. CÂMARA JUNIOR, 1970; PINILLA, 2007) na conceituação dessa classe.

3.5 “Língua Portuguesa: livro 6 da 1ª série do Ensino Médio”, de Morais (2019), para a Plataforma de Educação SAS

No livro de Morais (2019) para o sistema de ensino SAS, a autora divide a coleção destinada ao ensino de língua de portuguesa no Ensino Médio em 6 livros para cada uma das séries desse ciclo, totalizando, ao final do Ensino Médio, 18 livros de língua portuguesa. Opto, aqui, por analisar somente o livro 6 (mais especificamente, o capítulo 22) do 1º ano do Ensino Médio, por ser este o capítulo que trata dos advérbios.³⁵

No início do capítulo, professores e alunos encontram alguns exercícios de interpretação textual. Ao cabo da apresentação dos exercícios, a autora do material oferece explicitamente uma discussão sobre o tópico que será aprendido: os advérbios. A respeito da conceituação, fica claro que Morais (2019) parte igualmente dos três critérios (morfológico, semântico e sintático) para explicar o que seria essa CIPs. No tópico “do texto para teoria” (p. 38), a autora discute o papel semântico dos advérbios, suas características morfológicas e, também, comportamento sintático, como exposto na figura abaixo:

³⁵ É importante ressaltar que a coleção destinada ao 3º ano do Ensino Médio também contém o tópico “classe de palavras dos advérbios”. No entanto, por ser um material de revisão, o conteúdo apresentado é baseado no livro 6 do 1º ano do E.M., o que me motivou a optar pela análise deste.



DO TEXTO PARA A TEORIA

Como se percebe, os advérbios desempenham importante papel no poema de Gonçalves Dias, ora indicando circunstâncias de lugar e tempo (**aquí, cá, lá, ainda**), ora negando uma ação (**não**), ora intensificando um elemento (**mais**).

Embora a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB) classifique os advérbios como termos acessórios, é fundamental perceber que eles têm a característica de modificar por completo um enunciado, como se observa alterando o verso “Não permita Deus que eu morra” para “Permita Deus que eu morra”, por exemplo.

O advérbio

Como o próprio nome indica – *adverbium*, do latim, “ao lado do verbo” –, a principal função do advérbio é caracterizar o acontecimento verbal, ou seja, acompanhar o verbo, modificando-o (por exemplo, “canto”/“**não** canto”).

Ampliando essa definição, pode-se afirmar que:

- morfologicamente, o advérbio é invariável em gênero e número, porém admite gradação;
- além de modificar o verbo, alguns advérbios também podem modificar o adjetivo, outro advérbio, o substantivo, ou uma oração ou período inteiro;
- apresenta um número reduzido de formas simples (**aquí, lá, perto, longe, bem, mal, muito, sim, não** etc.), mas um número amplo de locuções (“à direita”, “à esquerda”, “sem dúvida”, “com certeza”, “de maneira alguma”, “de vez em quando” etc.);
- alguns pedem complemento (**favoravelmente** a alguma coisa, **contrariamente** a alguma coisa, por exemplo);
- sintaticamente, o advérbio desempenha função de adjunto adverbial.



Figura 8: Da conceituação de advérbios em Morais (2019) – Fonte: Morais (2019: 38)

O primeiro critério que o material trabalha é o semântico, pois explica que os advérbios “desempenham importante papel [...] ora indicando circunstâncias de lugar e tempo (*aquí, cá, lá, ainda*), ora negando uma ação (*não*), ora intensificando um elemento” (p. 38, grifo da autora). Tal critério é ainda retomado no tópico seguinte, “Classificação dos advérbios” (p. 39), em que Morais (2019) classifica as palavras arroladas nessa CIPs de acordo com a circunstância que indicam (por exemplo: lugar, tempo, modo, intensidade etc.). Ainda neste tópico, observa-se, nas entrelinhas, uma ressalva às classificações expostas no quadro “Tome nota” da página 40 (e abaixo reproduzido):

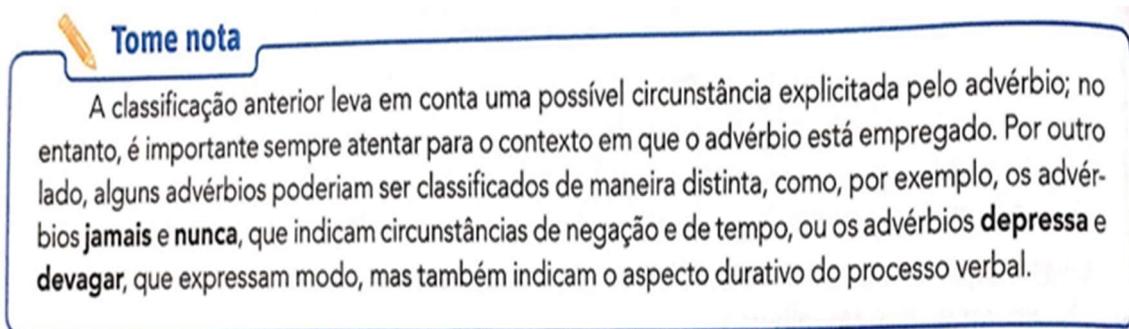


Figura 9: Do reconhecimento da polifuncionalidade dos advérbios em Morais (2019) – Fonte: Morais (2019, p. 38)

Apesar de não haver menção a uma teoria linguística específica, nem haver explicitamente uma crítica às classificações anteriormente expostas, o material busca evidenciar ao aluno a importância de analisar o contexto em que o advérbio ocorre para classificá-lo. Essa ressalva, então, mostra para os alunos que o processo de classificação semântica não é estanque, mas que depende do contexto em que o advérbio se encontra, o que vai ao encontro do proposto por diversos linguistas contemporâneos (CINQUE (1999), PERINI (2006), TESCARI NETO; PERIGRINO (2018, *a sair*), TESCARI NETO (2018), dentre tantos outros), e aproxima, a essas teorias linguísticas, o material de Morais (2019).

Já em relação ao critério morfológico, podemos percebê-lo quando a autora apresenta a CLPs como “invariável em gênero e número, porém [como uma classe que] admite gradação³⁶” (p. 38). Esse critério, no entanto, não é valorizado somente no tópico “do texto para teoria” (p. 38), aparecendo também no tópico “Morfossintaxe do advérbio”, em que se explicam as formas que os advérbios podem assumir (palavra simples ou oração), relacionando-as à função sintática que podem exercer em diferentes contextos. Ademais, o critério morfológico também aparece no tópico “Classificação dos advérbios”, em um quadro intitulado “Tome nota” (p. 39 e abaixo reproduzido), para explicar que nem todos os advérbios terminados com o sufixo *-mente* são classificados como advérbios de modo.

³⁶ Vale ressaltar que para Câmara Jr. (1970) grau não é considerado como flexão, e sim como variação. Essa visão também é adotada pelo material do SAS.

 **Tome nota**

Como foi observado, nem todos os advérbios terminados pelo sufixo **-mente** indicam circunstância de modo.

Exemplos:

Diariamente vejo aquele nosso colega. (tempo)

Provavelmente aquela atriz desfilará no Carnaval. (dúvida)

Ele se mostrou **excessivamente** impaciente no debate. (intensidade)

Figura 10: Da valorização do critério morfológico na conceituação de advérbios em Morais (2019) – Fonte: Morais (2019, p. 39)

O critério sintático, por sua vez, também é valorizado na conceituação da CIPs proposta por Morais (2019). Além de expor a função sintática que os advérbios assumem dentro de uma oração (a de adjunto adverbial), a autora do livro preocupa-se em discorrer sobre a posição que ocupam numa oração e como o posicionamento é importante para a compreensão dos significados gerados pela classe. O primeiro momento em que a posição dos advérbios é discutida é em “Classificação dos advérbios” (p. 39), quando a autora afirma que “[o]s advérbios podem ocupar diferentes posições dentro da oração (inicial, medial ou final)” (MORAIS, 2019, p. 39), indicando, para os alunos, que a posição dessa CIPs não é estática, mas varia de acordo com o contexto em que o advérbio aparece. Mais adiante, no tópico “Algumas situações de uso do advérbio” (p. 42), o material explicita a importância de analisarmos a posição que o advérbio ocupa em uma oração, ao evidenciar como a posição do advérbio determina e modifica morfológicamente outros termos da oração:

Tal citação, embora não faça menção a nenhuma teoria linguística específica, demonstra aos alunos a necessidade de olharem criticamente para o que é proposto (e definido) pela NGB, a fim de evitarem certos equívocos – como considerar que, pelo fato de serem classificados como “termos acessórios”, os adjuntos adverbiais sejam descartáveis das orações e não tragam informações relevantes aos enunciados.

Em resumo, o livro de Moraes (2019) para o sistema ensino SAS apresenta uma conceituação em que a autora se vale igualmente dos três critérios (morfológico, semântico e sintático) para apresentar e definir a classe. Ademais, o material aproximou-se do que propõem teorias linguísticas contemporâneas (como a do gerativismo), ao avaliar e discutir algumas propostas da tradição gramatical.

3.6 “Gramática – Texto: análise e construção de sentido parte II” Abaurre *et al.* (2010)

A obra de Abaurre *et al.* (2010), destinada ao Ensino Médio, é dividida em três partes. Focarei, nesta seção, somente na parte II da coleção, por ser a parte inteiramente dedicada ao estudo de classes de palavras. A fim, então, de contemplar os objetivos antes estabelecidos, analisaremos o capítulo 19, dedicado ao estudo dos advérbios.

Para iniciar o capítulo, as autoras propõem a análise de um cartum e sua subsequente interpretação. Na sequência à proposição de exercícios, as autoras sugerem que os alunos sejam apresentados ao conceito de advérbio, definido como “palavras invariáveis que se associam aos verbos, indicando as circunstâncias da ação verbal. Em casos especiais, associam-se aos adjetivos, especificando as qualidades por eles expressas, e a outros advérbios, intensificando o seu sentido.” (ABAURRE *et al.*, 2010, p. 332).

Analisando essa conceituação, fica claro que o critério semântico é o mais valorizado, pois advérbios são definidos pela sua possibilidade de modificarem o *sentido* de outros termos da oração (verbos são modificados a partir de circunstâncias; adjetivos, a partir de especificidades; e advérbios, por meio da intensificação de seu sentido). Tal valorização também fica evidente quando, em “Tipos de advérbio” (p. 333), as autoras explicam que a classificação dos advérbios em diferentes tipos ocorre por meio do critério semântico (sendo os advérbios classificados em advérbios de tempo, de modo, de lugar etc.). Obviamente, o critério sintático também é usado, uma vez que, ao dizerem que os

advérbios se *associam* aos verbos e outras classes, as autoras reconhecem que o traço “modificação”, essencialmente sintático, seja, de fato, definidor da classe.

Ainda sobre a conceituação e classificação dos advérbios em tipos, podemos perceber que há uma predileção de Abaurre *et al.* (2010) em seguir o que postula a tradição gramatical, uma vez que apresentam, por exemplo, somente os tipos de advérbios descritos pela NGB (lugar, tempo, modo, intensidade, dúvida, afirmação e negação).

Em resumo, no capítulo 19, Abaurre *et al.* (2010) definem a classe dos advérbios a partir do sentido que os termos carregam em determinados contextos e em relação a outros termos da oração, definição essa que parte do critério semântico, preferencialmente, sem, contudo, negligenciar o critério sintático (a classe dos advérbios se associa, i.e., modifica outras classes). Por fim, é possível perceber que a tradição gramatical é bastante presente na definição da classe pelas autoras.

Considerações finais

As análises aqui apresentadas demonstraram que os autores dos LDs selecionados utilizam, em quase sua totalidade, todos os critérios classificatórios (morfológico, semântico e sintático) para conceituar a classe dos advérbios (cf. quadro 1). O que observou-se, no entanto, é que há, normalmente, uma predileção dos autores por um ou dois dos critérios classificatórios (sobretudo os critérios morfossemânticos), explorando-os com maior profundidade ao longo do capítulo, o que, conseqüentemente, pode estimular os alunos a focarem somente alguns dos critérios para o entendimento dos advérbios, não todos (como seria esperado).

A partir desses resultados, é possível perceber também um padrão no ensino dessa CIPs, uma vez que os livros analisados têm uma abrangência de circulação muito ampla, atingindo diversos estados brasileiros e diferentes contextos de ensino (tanto público quanto privado). Dessa forma, no que diz respeito ao ensino da classe dos advérbios por LDs, não é possível afirmar, como comumente é feito, que contextos de sala de aula diversos tenham ensinamentos significativamente distantes.

Assim, foi possível constatar uma predileção dos autores por seguir o postulado pela tradição gramatical (vide quadro 1), com exceção de Faraco *et al.* (2013), os quais fizeram, nas entrelinhas, uma breve ressalva ao que é postulado pela tradição, e de Morais (2019), que avaliou e discutiu algumas propostas da tradição gramatical, aproximando-se de teorias linguísticas contemporâneas (como a do gerativismo).

Segue, abaixo, o quadro com uma compilação dos resultados de análise dos LDs selecionados:

	Critérios morfológicos	Critérios semânticos	Critérios sintáticos	Presença de teorias linguísticas
Faraco <i>et al.</i> (2013)	✓	✓	✓	não
Nicola (2014)	✓	✓	✓	não
Sarmiento (2012)	✓	✓	✓	não
Cereja & Magalhães (2010)	Não	✓	não	não
Morais (2019)	✓	✓	✓	✓
Abaurre <i>et al.</i> (2010)	✓	✓	✓	não

Quadro 1: Critérios evocados na classificação dos advérbios nos LDs investigados e presença de teorias linguísticas na conceituação dessa CIPs - Fonte: elaboração própria

Os resultados de análise aqui apresentados servirão para embasar a minha proposta metodológica para aulas de análise linguística do Ensino Básico, a qual prevê a inserção de teorias linguísticas (como a gerativista) na sala de aula. A proposta metodológica é apresentada a seguir no capítulo 4.

Capítulo 4: (Re)pensando as práticas pedagógicas nas aulas de gramática: propostas metodológicas para o ensino de advérbios

Uma decisão que considero importante, no domínio do ensino de língua materna, é que não se façam experiências. Sou absolutamente contrário a transformar alunos em objeto de experimentos com teorias novas. É que, se o experimento fracassa, não se desperdiçam amostras de materiais, mas de pedaços de vidas, partes de projetos dos alunos, às vezes vidas e projetos inteiros. (POSSENTI, 1996, p. 16)

Este capítulo dedica-se à apresentação de duas propostas metodológicas para o ensino de advérbios, a fim de possibilitar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de gramática do Ensino Básico. Tais propostas embasam-se, sobretudo, na teoria gerativa e buscam demonstrar a possibilidade de inserção de teorias linguísticas na sala de aula.

Introdução

Falar sobre novas práticas e metodologias pedagógicas para as aulas do Ensino Básico (seja de gramática, seja de qualquer outra matéria) pode soar, para alguns, como a busca por fazer experiências com os alunos, já que se tentará pôr em prática um projeto “inovador” que desvia das práticas já conhecidas e, aparentemente, bem sucedidas. No entanto, quando pensamos em ensino e novas práticas pedagógicas, não é possível propormos experiências, uma vez que, como já afirma Possenti (1996) na citação da epígrafe, o fracasso do experimento afeta vidas humanas, projetos dos nossos alunos, projetos inteiros.

Assim, tomando a epígrafe do capítulo como “balizadora” de propostas em didática da língua, meu objetivo é apresentar duas propostas metodológicas (uma pensada para o contexto de sala de aula; outra, para os projetos itinerários propostos pela BNCC) para (re)pensarmos as práticas pedagógicas das aulas de gramática, mais especificamente das aulas dedicadas ao ensino de advérbios. Cabe ressaltar também que essa proposta é embasada em estudos como os de Oliveira e Quarezemin (2016); Pilati (2017); Tescari Neto (2017, 2018); Tescari Neto e Perigrino (2018, *a sair*); Perigrino (2019, 2020), que versam sobre a importância da inserção de teorias linguísticas em sala de aula como uma

forma de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tornando-os protagonistas desse processo.

Para apresentar, então, minhas propostas, partirei dos resultados de análises expostos no capítulo 3 e das discussões teóricas feitas ao longo capítulo 2, a fim de trazer propostas condizentes com os contextos de ensinamentos vistos nos LDs analisados e com as propostas teóricas feitas por autores como os supracitados. Dessa forma, é possível evitar que novas práticas pedagógicas sejam apenas experimentos, mas se tornem propostas efetivas e convenientes às necessidades e questões que permeiam o ensino.

4.1 A proposta metodológica

Como visto nos resultados de análise apresentados no capítulo anterior, os LDs selecionados trazem conceituações bastante similares e que transmitem, aos alunos e professores, a ideia de homogeneidade em relação às propriedades (sejam semânticas, morfológicas ou sintáticas) dos termos que compõem a classe dos advérbios. Ademais, observamos também que a quase totalidade das conceituações analisadas embasam-se nos três critérios para a definição de CIPs, valorizando, contudo, muito mais os critérios morfossemânticos ao longo do capítulo dedicado aos advérbios. Por fim, foi possível constatar que desenvolvimentos interessantes de teorias linguísticas contemporâneas são praticamente ignorados. Tendo em vista esse panorama, apresento duas propostas metodológicas para o ensino de advérbios – uma para ser realizada em aulas de 50 minutos; outra, para ser realizada em forma de projeto, como os propostos pela BNCC – , como forma de repensarmos as práticas pedagógicas nas aulas de gramática. Justifico a ampliação do exercício de reflexão sobre as práticas pedagógicas nas aulas de gramática para além do conteúdo da classe dos advérbios, uma vez que, espero, as propostas aqui apresentadas possam ser utilizadas em diferentes contextos de sala de aula, não somente naquele destinado ao ensino dessa CIPs específica.

Pensar em propostas metodológicas para aulas de quaisquer áreas e segmentos de ensino é, em um primeiro momento, pensar sobre qual (ou quais) linha(s) teórica(s) seguir, uma vez que, como apontado no capítulo 2, definir o marco teórico (bem como as definições dos conceitos e ideias que serão abordados) é importante, se se deseja ter objetividade e clareza na proposta a ser adotada. Assim, opto aqui por me embasar na vertente cartográfica da teoria de Princípios e Parâmetros da Gramática Gerativa, mais especificamente do trabalho de Cinque (1999). Dessa forma, objetivo demonstrar como é possível inserir (com as adaptações necessárias) teorias linguísticas no contexto de sala

de aula do Ensino Básico, como já proposto por Pilati (2017), Oliveira e Quarezemin (2016), Tescari Neto (2017, 2018); Tescari Neto e Perigrino (2018, *a sair*), Perigrino (2019, 2020). Ademais, visando ainda a demonstrar a possibilidade dessa inserção, considerarei a vertente teórica das Metodologias de Aprendizagem Ativa, que prevê uma mudança no paradigma escolar, ao propor aulas que diferem do modelo passivo tradicionalmente adotado, permitindo maior protagonismo do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, em virtude da própria natureza mais dinâmica das aulas e de um ensino mais ativo. Com a inserção das Metodologias de Aprendizagem Ativa, será possível atender a uma das principais propostas de documentos oficiais sobre educação, como os PCNS e a BNCC, que visam a um empoderamento dos alunos enquanto cidadãos, além de irmos – novamente – ao encontro do proposto pelos autores supracitados, que defendem também uma participação mais ativa do aluno em sala de aula.

Retomando as discussões e reflexões feitas no capítulo 2, é possível lembrarmos que, quando uma conceituação de CIPs valoriza mais os critérios morfossêmanticos (como ocorre em muitas das definições vistas na seção 3), tem-se explicações que não abrangem a totalidade de termos que fazem parte de uma determinada CIPs, como pôde ser observado na análise da classe dos advérbios. Por isso, afirmar que os advérbios são termos que modificam exclusivamente verbos, adjetivos ou outros advérbios é induzir os alunos a cometerem erros de classificação, uma vez que podem encontrar sentenças em que um advérbio modifica um substantivo (como ocorre em (18)). No exemplo (18), no espírito do já discutido exemplo (1), vemos que o termo *provavelmente* modifica o substantivo *Catarino*, atribuindo a ele, não ao verbo, a dúvida. Assim, por termos um advérbio modificando um substantivo, um aluno, ao se embasar em uma definição como a exposta acima, poderia classificar o termo *provavelmente* como um adjetivo, por adjetivos modificarem substantivos, não verbos, adjetivos ou outros advérbios.

(18) Provavelmente *O CATARINO* pisou nas flores do jardim (, não o gato da vizinha).

Tais erros podem ainda ocorrer quando se define que os termos classificados como advérbios são capazes de se moverem livremente em uma sentença, o que pode ser refutado pelos advérbios presentes em (19) e (20):

(19) a. O menino chegou ontem.

- b. *O ontem menino chegou.
- (20) a. A garota apareceu inesperadamente.
- b. *A inesperadamente garota apareceu.

As ocorrências (19) e (20) mostram que advérbios de tempo – como *ontem* em (19) – e de modo – como *inesperadamente* em (20) – originam sentenças malformadas quando colocadas entre o substantivo e o artigo, uma vez que esta posição é ocupada por adjetivos. Dessa forma, percebe-se que não é possível afirmar que os advérbios movem-se livremente na oração, podendo ocupar qualquer posição (o que também pôde ser constatado nas ocorrências (7), (8) e (9) do capítulo 2).

A partir do cenário descrito acima (e no capítulo 2), percebe-se a importância de repensarmos o modo como a conceituação dessa CIPs é feita, a fim de evitarmos cenários que induzam nossos alunos a erros de classificação. Pensando sobre isso, autores como Donati (2008), Bomfim (1988), Costa e Costa (2001), Martelotta (2012), Tescari Neto e Perigrino (2018) evidenciam a importância que o critério sintático assume na conceituação de CIPs, uma vez que esse critério, além de trazer uma conceituação mais coerente e objetiva, também impede que classificações equivocadas sejam feitas. Assim, a incorporação de resultados das pesquisas linguísticas no ensino “resolveria” e explicaria os impasses encontrados nas aulas destinadas, p.ex., a advérbios, impasses estes que são tratados como exceções ou como casos “desimportantes” pela tradição gramatical (presente na maioria dos LDs).

Tendo esse panorama em vista, meu objetivo é inserir em sala de aula uma proposta de conceituação que ordene e classifique os termos arrolados como advérbios a partir da análise dos diferentes significados que tais termos podem assumir (CINQUE, 1999) ou por meio da análise das propriedades de escopo que um advérbio tem em cada posição (CINQUE, 1999). Dessa forma, seria possível demonstrar que cada advérbio tem um comportamento sintático próprio, a depender de sua classe semântica, determinada, naturalmente, por sua posição na hierarquia universal. Assim, p.ex, os advérbios de modo podem aparecer em qualquer posição na sentença, exceto entre sujeito e verbo (COSTA; COSTA, 2001)), como se observa em (21), em que a ocorrência do advérbio *bem* entre o S e o V traz uma sentença agramatical para a leitura de modo; neste caso, o advérbio é orientado para o sujeito, uma outra classe, não obstante a homonímia. Esse quadro refutaria a concepção segundo a qual essa CIPs tem mobilidade sintática livre na oração:

(21) Bem, o João (*bem) resolveu (bem) a questão (bem).

Para além de tudo isso, a presença do critério sintático, na conceituação, permitiria aos alunos descobrirem outras classificações semânticas, além das propostas pela NGB; e também promoveria, junto aos alunos, uma tomada de consciência da estrutura dos enunciados, explicitando o conhecimento implícito que possuem sobre a língua de que são falantes nativos (CHOMSKY, 1994; TESCARI NETO, 2018). Tal proposta iria ao encontro da teoria gerativista e de seus pressupostos, além de convergir com as propostas de empoderamento e formação de cidadãos críticos, discutidas nos documentos oficiais (BRASIL, 2000, 2017).

Para inserir tais propostas teóricas e de conceituação em sala de aula, sugiro, primeiramente, uma proposta a ser realizada em uma aula de 50 minutos (tempo padrão destinado às aulas na Educação Básica). Justifico apresentar, em um primeiro momento, uma proposta mais sucinta, uma vez que, como professora, tenho conhecimento da cobrança e da dificuldade enfrentadas pelos professores em relação ao cumprimento do cronograma escolar. Assim, esta proposta será uma versão resumida (e de aplicação mais rápida) da segunda proposta que será realizada como projeto itinerário (no modelo proposto pela BNCC).

Sobre as propostas, minha sugestão é que os professores desenvolvam, com seus alunos, um projeto de investigação sobre a classe dos advérbios desde o início da unidade didática voltada a essa CIPs. Considerando os pressupostos da Metodologia de Aprendizagem Ativa (MORAN, 2013), justifico a escolha por um projeto embasado na Aprendizagem Baseada na Investigação (ABIn), uma vez que tal abordagem possibilitaria que os alunos fossem inseridos em contextos com atividades diversas, como: pesquisar, avaliar situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo etc. Dessa forma, seria possível desenvolver as habilidades de problematização e de busca por interpretações coerentes e soluções possíveis, além de ser possível mobilizar diversas competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, o que novamente vai ao encontro das propostas dos documentos oficiais brasileiros sobre educação (BRASIL, 2000, 2017).

Sobre as teorias linguísticas que embasarão o projeto de investigação, tomo como base o trabalho de Cinque (1999) que recorre, como comumente é feito na gramática gerativa, ao julgamento de gramaticalidade para a constituição de seu banco de dados, o que é feito, em Cartografia, sobretudo por meio de *testes de precedência e transitividade*.

A partir desses testes, é possível determinar a sequência funcional (f-seq)³⁷ da projeção estendida do V, da oração ou de outros domínios expandidos (como a expressão nominal, p.ex.). Desse modo, o autor parte do pressuposto de que as categorias do sistema conceitual são ordenadas dentro da estrutura sintática, assumindo, cada uma, uma posição específica e distinta, ou seja, cada categoria semântico-pragmática teria uma única posição na hierarquia sintática.

Já em relação à metodologia, o projeto de investigação seria realizado em diferentes etapas, que uniriam à ABIn outras Metodologias de Aprendizagem Ativa. Ao iniciar a unidade didática sobre a CIPs dos advérbios, o professor iniciaria também o trabalho com o projeto de investigação, em que os alunos seriam colocados na posição de pesquisadores (e protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem) para, com o auxílio e supervisão do professor, reproduzirem os elementos gerais da investigação feita por Cinque (1999) relativa à ordenação dos advérbios.³⁸

A primeira etapa da primeira proposta iniciaria-se logo após a finalização do capítulo que antecede o capítulo destinado ao estudo dos advérbios, i.e., se iniciaria nos últimos minutos da aula que antecede a destinada a essa CIPs. Primeiramente, o professor avaliaria o conhecimento prévio dos alunos (PILATI, 2017) sobre a classe dos advérbios, valendo-se, para isso, de perguntas básicas sobre a CIPs: “o que vocês acham que são advérbios?” ou “quais palavras vocês acreditam que podem ser classificadas como advérbios?”. Assim, por meio das hipóteses formadas pelos alunos, o professor terá mais recursos para o preparo da aula sobre o tópico gramatical a ser estudado, possibilitando um preparo de aula ainda mais adequado ao nível de conhecimento dos alunos. Após esse momento, que não deve ocupar mais de 5 minutos da aula, os alunos seriam divididos em grupos.³⁹ O professor forneceria, para os grupos, materiais de consulta⁴⁰ (para além do LD usado) que serviriam para a pesquisa a ser feita sobre o conceito de advérbios. É

³⁷ Trata-se da hierarquia de categorias gramaticais da oração, i.e., de categorias de tempo, modo, aspecto etc. que, nas diferentes línguas, se realizam seja como advérbios, seja como morfemas livres ou presos ao verbo.

³⁸ É importante ressaltar que tal reprodução deverá ser acompanhada das adaptações necessárias, a fim de que seja possível inseri-la no contexto de sala de aula.

³⁹ O ideal é que o grupo tenha, no mínimo, dois alunos. Mas, sabendo da diversidade de contextos de sala de aula existentes, cabe ao professor avaliar qual a melhor forma de dividir os seus alunos, levando sempre em consideração a especificidade de cada turma a que leciona.

⁴⁰ Os materiais fornecidos podem ser: links de sites educacionais, jornais, manuais de gramática não pedagógicas, outros LDs (se permitido pela direção e coordenação escolar) etc. Cabe, novamente, ao professor, avaliar quais os melhores materiais a serem fornecidos aos seus alunos, analisando os recursos aos quais os alunos têm acesso e que melhor se adequam ao nível de conhecimento deles. O importante é que os alunos tenham acesso a conceituações próximas às da tradição gramatical (o que será justificado na segunda etapa do projeto).

esperado que os alunos formulem hipóteses sobre as características morfológicas, semânticas e sintáticas dessa CLPs, bem como sobre sua ocorrência em textos⁴¹. Esse trabalho bibliográfico preliminar é importante por duas razões principais: (i) permite uma comparação desses materiais ao mesmo tempo em que (ii) leva um repertório mais amplo para a discussão que será feita posteriormente em sala de aula. Além disso, o professor também instruiria os alunos a organizarem essas hipóteses em um pequeno texto, a ser apresentado (ou lido) em formato de apresentação oral para a sala.

Após esse momento, os alunos chegariam para a aula destinada ao ensino e aprendizagem dos advérbios com as suas hipóteses formuladas e prontas para serem apresentadas aos colegas. Para tal apresentação, cada grupo teria em média 2 minutos⁴², a fim de que todos os grupos conseguissem expor os dados encontrados. Esse é um processo conhecido como sala de aula invertida (VALENTE, 2014), que consiste em fazer com que o aluno estude o conteúdo teórico antes de frequentar a sala de aula, a qual passa a ser vista como o local para trabalhar os conteúdos estudados por meio de atividades práticas, como a resolução de exercícios⁴³. Em um segundo momento da aula, então, o professor apresentaria a definição proposta pelo LD dos alunos (a qual provavelmente, como visto nos resultados de análise do capítulo 3, conceituaria a classe a partir, sobretudo, da tradição gramatical) e os estimularia a questionar tal conceituação, por meio da análise de exemplos, previamente selecionados pelo professor, que desviam da definição. Assim, o professor poderia testar a livre mobilidade do advérbio *bem*, como em (22):

- (22) a. A família chegou *bem* de viagem.
 b. A família chegou de viagem *bem*.
 c. *A família *bem* chegou de viagem.

Nesse momento, os alunos compreenderiam que alguns advérbios não podem ocupar qualquer posição na oração (como já proposto por Cinque (1999)), como ocorre com o

⁴¹ Para isso, é interessante que o professor selecione materiais que contenham exemplos de advérbios e de textos em que essa classe aparece, como crônicas, contos e outros gêneros narrativos.

⁴² O tempo de apresentação pode variar de acordo com o número de grupos por sala. Assim, caso o número de grupos na sala não seja tão elevado, é possível que o tempo de apresentação seja estendido.

⁴³ A proposta da sala de aula invertida é a de que os alunos estudem o conteúdo por meio de plataformas online (VALENTE, 2014). No entanto, é sabido que, no contexto brasileiro do Ensino Básico, muitos professores e alunos não conseguem ter acesso a essas plataformas. Dessa forma, visando a abarcar as mais variadas realidades de sala de aula, busquei ressignificar essa prática, adaptando-a para que seja aplicável a qualquer contexto de ensino.

advérbio de modo *bem* quando posicionado entre o sujeito e o V da oração (22c), gerando uma sentença agramatical.

Por fim, o professor poderia requisitar aos grupos de alunos que reavaliassem o material selecionado e entregue a eles na aula anterior, a fim de encontrarem exemplos de advérbios e testarem a mobilidade sintática de, pelo menos, quatro deles, como feito em (22). Os alunos teriam, para isso, um prazo (determinado pelo professor) para a entrega do trabalho, que poderia compor a média bimestral ou trimestral dos alunos. Após esse momento, o professor finalizaria o capítulo com a resolução de exercícios do próprio LD.

A segunda proposta metodológica que sugiro, aqui, é uma extensão da primeira proposta, por isso pensada como um projeto a ser realizado no contraturno escolar. Justifico sua presença, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular destinada ao Ensino Médio prevê a presença de projetos itinerários formativos, os quais têm como objetivo promover contextos de ensino, no contraturno escolar, capazes de despertar, ainda mais, a capacidade crítica do aluno e de promover processos de ensino-aprendizagem capazes de relacionar o objeto de estudo ao cotidiano do aluno.

A primeira etapa do projeto consistiria também em o professor propor o processo da sala de aula invertida (VALENTE, 2014), dividindo os alunos em pequenos grupos (de, no mínimo, dois alunos), os quais se manteriam até o final do projeto; cada grupo pesquisaria como a classe dos advérbios é conceituada. Antes, no entanto, de a pesquisa ser iniciada, o professor também avaliaria qual o conhecimento prévio (PILATI, 2017) que os alunos têm sobre a classe de advérbios. Para isso, o professor poderia escrever na lousa algumas perguntas (como “o que são advérbios”, “como podemos explicar ou definir essa CIPs?”, “quais palavras podem ser classificadas como advérbios e por quê?”) para os grupos responderem. Os alunos (divididos em grupos) teriam, então, um tempo de 10 minutos para conversarem entre si e formularem suas hipóteses sobre a CIPs, hipóteses essas que seriam apresentadas aos demais grupos (seja oralmente, num formato próximo a um bate-papo; seja numa apresentação na lousa, num formato próximo a uma aula dada pelos alunos).

Após esse momento de verificação do conhecimento prévio dos alunos e da apresentação de hipóteses, o professor iniciaria a pesquisa sobre a classe dos advérbios. Para a pesquisa e estudo da conceituação dos advérbios, é interessante que, além do livro didático usado em sala de aula, os alunos consultem outros materiais (previamente

selecionados e indicados pelo professor)⁴⁴, como sites educacionais, gramáticas pedagógicas, outros livros e apostilas (se permitido pela direção e coordenação escolar). Assim como já exposto, esse trabalho bibliográfico permite uma comparação desses materiais e cria um repertório mais amplo para a discussão que será feita em aula. Esse momento de pesquisa e estudo assistido pode ser feito tanto em casa quanto na própria escola (nesse caso, em espaços como a própria sala de aula ou a biblioteca da escola (se houver uma)). Após esse momento de estudo, cada grupo seria convidado à lousa no intuito de escrever e demonstrar o conteúdo estudado. Isso permitiria que todos os alunos (dos outros grupos) vissem as conclusões encontradas pelos colegas, de modo a estabelecer, com eles, comparações entre as conceituações.

A segunda etapa do projeto se iniciaria logo após a apresentação dos grupos: ainda inseridos no contexto de aula invertida, os alunos seriam motivados a questionar as conceituações encontradas (provavelmente muitas delas seguirão o proposto pela tradição gramatical em relação à CIPs), por meio de exemplos – selecionados previamente e expostos em lousa pelo professor – que se desviam de tais conceituações. Como exemplo, o professor poderia testar a mobilidade sintática de advérbios como feito em (23), reproduzido abaixo:

- (23) a. O adolescente *já* chegou.
 b. (?) O *já* adolescente chegou.
 c. *Já* o adolescente chegou.
 d. O adolescente chegou *já*.

Em (23a) temos o advérbio *já* funcionando como modificador do verbo *chegou* e indicando um aspecto temporal, o que também ocorre em (23d). Mas, quando testamos o conceito de mobilidade livre desse advérbio na oração, vemos que, a depender da posição, o termo que modifica mudará, mudança que também ocorrerá em sua classificação semântica. Em (23c), p.ex., o advérbio modifica o substantivo *adolescente* (o que demonstra, também, que advérbios são capazes de modificar qualquer termo passível de modificação dentro de uma oração (SOARES BARBOZA, 1881)) e pode ser classificado

⁴⁴ É esperado que os alunos tenham acesso a conceituações que seguem a proposta pela tradição gramatical: advérbios como classe de palavras que tem mobilidade sintática livre; que pode ser classificada em oito classes semânticas e que modifica somente verbos, adjetivos e outros advérbios. Essa conceituação é facilmente encontrada em sites de educação, gramáticas pedagógicas, LDs etc. A finalidade dessa “restrição” em relação à conceituação será justificada na segunda etapa do projeto.

como um advérbio focalizador (ILARI, 1992). Já sobre (23b), os alunos poderiam fazer duas leituras possíveis: entender a oração como mal formulada para o português brasileiro – o que indica que o advérbio *já* não consegue ocupar uma posição entre artigo e substantivo –; ou entender que o termo *já* modifica o substantivo *adolescente*, indicando um tempo presente em relação à característica de ser adolescente⁴⁵. A partir do trabalho com exemplos (como o exposto acima), é esperado que os alunos percebam que muitas das conceituações encontradas não são capazes de explicar, sem equívocos, o funcionamento dos termos arrolados como advérbios. Disso decorre a importância de levar os estudantes a consultarem materiais que conceituem a ClPs de acordo com a tradição gramatical. Além disso, ficaria claro que, a depender da posição, o mesmo termo poderia assumir sentidos distintos e até diferentes dos previstos pela classificação semântica proposta pela tradição gramatical. Pensando nisso, introduzir-se-ia a terceira etapa do projeto de investigação: a aprendizagem baseada em projeto.

No espírito do proposto por Tescari Neto e Perigrino (*a sair*), os alunos (ainda divididos nos grupos organizados na primeira etapa do projeto) analisariam a ocorrência de advérbios em diferentes gêneros textuais⁴⁶ e, na sequência, realizariam os testes de precedência e transitividade. Após consultarem os textos selecionados, os alunos elaborariam os testes, com o auxílio do professor, a fim de definir uma hierarquia de advérbios, como feito por Cinque (1999). Para isso, é interessante que os grupos combinem dois advérbios por vez (nas duas ordens possíveis: 1>2; 2>1, como apresentado no capítulo 2 nos exemplos (13), (14) e (15)) e que levem em conta a ordem relativa dos advérbios: por exemplo, advérbios predicativos ocupam a posição entre o sujeito e o verbo da oração ou entre verbo e o complemento, enquanto os advérbios oracionais tendem a se posicionarem antes do sujeito, em português brasileiro (TESCARI NETO, 2013). Para verificarem esse aspecto, os alunos poderiam avaliar a posição que advérbios predicativos ocupam na oração, comparando-os às posições de advérbios oracionais, por meio do teste de precedência e transitividade, como feito em (24):

(24) a. O Ronaldo *sempre* assiste *completamente* ao campeonato de futebol.

⁴⁵ Essa interpretação foi dada por professores da rede de ensino da Prefeitura de Taubaté, durante uma conversa sobre o tópico “mobilidade sintática dos advérbios” na oficina “Gramática e construção textual por meio de metodologias ativas”, ministrada por mim em 15 de outubro de 2019. Na ocasião, os professores interpretaram a oração da seguinte forma “A pessoa é agora adolescente, não mais uma criança”, inferindo que o advérbio *já* funcionava como indicador de tempo presente.

⁴⁶ Os gêneros que podem ser usados são diversos: textos jornalísticos, crônicas, contos, narrativas, sinopses etc. O ideal é que o professor selecione gêneros que despertem o interesse dos alunos.

b. *O Ronaldo *completamente* assiste *sempre* ao campeonato de futebol.

Como verificado em (24), o advérbio predicativo *sempre* pode ocupar uma posição entre Sujeito e o verbo (V) ou entre o V e o complemento; no entanto, o advérbio baixo *completamente* deve ser obrigatoriamente colocado depois do verbo. Essa análise possibilitaria que os alunos chegassem a um pequeno estrato da hierarquia de Cinque (1999), compreendendo que *sempre* está acima de *completamente*⁴⁷ numa representação hierárquica da frase, i.e., *sempre*>*completamente*. Com isso, evita-se que fatores externos à ordem relativa dos termos classificados como advérbios interfiram no experimento. Como resultado desse projeto investigativo sobre o comportamento sintático da CLPs, os grupos produzirão um estrato⁴⁸ da hierarquia feita por Cinque (1999), como visto na seção 2, o qual será apresentado em sala para os demais colegas e para o professor, como feito ao final da primeira etapa.

Com esse projeto de investigação, espera-se que os alunos compreendam de modo mais claro e objetivo o funcionamento da classe dos advérbios, entendendo que o comportamento sintático de um termo arrolado nessa classe influencia na classificação semântica que ele terá. Além disso, o projeto procura demonstrar como é possível inserir, com as adaptações necessárias, teorias linguísticas (como a teoria gerativista) em sala de aula, a fim de realizarmos um trabalho produtivo com determinado tópico gramatical, por meio de um projeto adequado ao nível escolar dos alunos. Isso, além de proporcionar um melhor entendimento sobre o conteúdo, possibilitará que os alunos resolvam quaisquer exercícios sobre o tópico estudado, sem que sejam induzidos a cometerem erros de classificação.

Ademais, essas propostas metodológicas ajudariam os alunos a desenvolverem o senso crítico, devolveriam o interesse de pensar o funcionamento da língua e contribuiriam para a autoestima “linguística” dos estudantes. Deste modo, ao serem estimulados a questionar, por meio de pesquisas, aspectos teóricos das descrições dos

⁴⁷ Vale ressaltar que o professor não precisa se ater à metalinguagem aqui exposta, podendo modificar expressões como “está acima” ou “ocupa uma posição mais alta” por expressões como “aparece *antes* na oração” ou “aparece *mais no início* da oração”. A ideia centra-se não no uso da metalinguagem, mas em mostrar ao aluno que cada advérbio terá posições específicas dentro da oração.

⁴⁸ É esperado que os resultados obtidos não tragam a totalidade de classes semânticas encontradas por Cinque (1999), uma vez que os alunos serão levados a identificarem as classes dos advérbios encontrados nos gêneros textuais selecionados e consultados. Vale ressaltar, no entanto, que é importante que a ordem que for encontrada tenha correspondência, ao menos parcialmente, com a hierarquia de Cinque (1999), no que concerne aos casos em que as categorias cinquenianas correspondam às categorias descritas pelos alunos.

livros didáticos, os alunos se sentirão mais seguros e mais estimulados a procederem da mesma forma diante de vários outros temas gramaticais ou mesmo diante de vários outros tópicos escolares de maneira geral. Além disso, essas propostas buscam inverter a ideia de que os alunos são incompetentes linguisticamente e que precisam ter sua “língua corrigida”, colocando-os na posição de protagonistas do processo de aprendizagem, em condições, portanto, de avaliar e recusar (depois de constatar por meio de fatos linguísticos reais) as avaliações e definições dos LDs.

A proposta metodológica aqui avançada buscou unir a metodologia de aprendizagem ativa às práticas pedagógicas aqui propostas, de modo que fosse possível tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno (FREIRE, 1987), rompendo com um modelo passivo que se baseia somente na transmissão de informação. Dessa forma, espera-se que os estudantes assumam uma postura mais participativa, por meio da resolução de problemas e do desenvolvimento de projetos, o que cria oportunidades para que o próprio aluno assuma um protagonismo no processo de construção do seu próprio conhecimento. Esse cenário também tem como objetivo permitir que os alunos aprendam como se tornar cidadãos críticos e ativos, o que está na base dos objetivos dos principais documentos nacionais sobre educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Considerações finais

Neste capítulo, busquei apresentar uma proposta metodológica para as aulas de análise linguística destinadas ao ensino de advérbios, sem, contudo, descartar a possibilidade de essa proposta poder ser utilizada em outros contextos do ensino de gramática. Meu objetivo era demonstrar como a inserção de teorias linguísticas contemporâneas pode beneficiar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, seja proporcionando conceituações dos tópicos gramaticais mais claras e objetivas, seja permitindo que o aluno assuma um protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, protagonismo que se fez sentir, no plano epistemológico, tanto quando se trazem concepções gerativistas ao contexto do ensino de gramática como quando se assumem metodologias ativas de aprendizagem.

Pensar em uma proposta metodológica tornou-se necessário ao constatar, no capítulo 3, que a conceituação de advérbios, apesar de, na maior parte dos casos, partir dos três critérios classificatórios, valorizar mais os critérios morfossêmanticos, gerando explicações impossibilitadas de abranger a totalidade de termos que fazem parte da classe

dos advérbios. Esse contexto pode induzir os alunos a cometerem erros de classificação, como foi visto na análise das ocorrências em (18), (19) e (20), por exemplo.

Partindo desse panorama, busquei embasar a minha proposta metodológica na Gramática Gerativa e em sua vertente cartográfica, mais especificamente do trabalho de Cinque (1999), a fim de demonstrar a possibilidade de inserção de teorias linguísticas em sala de aula. Para mais, visando ainda a esse mesmo propósito, embasei-me na vertente teórica das metodologias de aprendizagem ativa, que propõe aulas que diferem do modelo passivo tradicionalmente adotado, permitindo maior protagonismo do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para além de compreenderem mais claramente o tópico gramatical classe dos advérbios, os alunos seriam estimulados a desenvolver as habilidades de problematização e de busca por soluções para problemas possíveis, além de mobilizar diversas competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, indo ao encontro das propostas dos documentos oficiais brasileiros sobre educação (BRASIL, 2000, 2017).

Considerações finais

Pensar sobre o ensino de gramática é também pensar sobre as classes de palavras e sobre as questões que perpassam o modo como são ensinadas, visto serem elas um dos principais tópicos gramaticais das aulas de gramática (ocupando, como apontado por Neves (2010), quase 40% do total do conteúdo de gramática ensinado e sendo estudadas por quase 8 anos da vida escolar). O ensino de CIPs é, no entanto, norteado por conceitos da tradição gramatical – conforme a análise de seis LDs empreendida no capítulo 3 mostrou –, o que faz com que se privilegiem sobretudo os critérios morfossemânticos na conceituação das CIPs, gerando, assim, uma marginalização do critério sintático na classificação das palavras em classes. Esse cenário pode induzir os alunos a erros de classificação, como classificar, como adjetivo, um termo que é advérbio, em contextos em que advérbios modificam um substantivo, e não um verbo – como vimos na análise do exemplo (18) do capítulo 4 –; ademais, a desvalorização do critério sintático impede que os alunos tenham explícitos os conhecimentos implícitos que têm sobre sua língua.

A partir desse cenário, esta dissertação teve como objetivo primeiro analisar como seis livros didáticos brasileiros destinados ao Ensino Médio conceituam a classe dos advérbios, a fim de identificar a relevância de critérios sintáticos na classificação dessa CIPs, bem como verificar a presença ou não de teorias linguísticas contemporâneas. Para cumprir tal objetivo, analisou-se: (i) os critérios utilizados na classificação (morfológicos: se a palavra varia ou não; semânticos: relacionados à representação do universo biopsicofísicosocial feito pelos termos; e sintáticos (distribucionais): a posição que a palavra ocupa na estrutura oracional); e (ii) a presença (ou não) de teorias linguísticas, como a gerativista no tratamento teórico dado à classe. O empreendimento detalhado em (ii) foi feito com apoio na metodologia do historiador italiano Carlo Ginzburg ([1981] 1991), conhecida pelo nome de *paradigma indiciário*, metodologia de cunho qualitativo que se pauta na análise de indícios e de dados marginais que permitem que se remonte a uma realidade complexa ou a eventos não experienciados pelo observador. Por propor a análise de detalhes e pormenores, o paradigma indiciário é considerado bastante produtivo para investigação de dados e fatos concernentes à relação sujeito/linguagem, como apontam Abaurre *et al.* (2012). Outro objetivo estabelecido nesta dissertação foi apresentar uma proposta metodológica para aulas de análise linguística; pautei-me, para isso, na epistemologia da Gramática Gerativa e em sua vertente cartográfica, mais especificamente no trabalho de Cinque (1999) – conforme vimos sobretudo nos capítulos

2 e 4. Além disso, busquei unir, a essa vertente, as propostas da metodologia de aprendizagem ativa, que prevê um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno assume o papel de protagonista ativo – capítulos 1 e 4.

Conforme demonstrado no capítulo 1, um primeiro aspecto que precisamos analisar – quando estudamos o ensino de gramática e desejamos (re)pensar práticas pedagógicas que permeiam esse contexto – é quais as visões que se tem sobre gramática e seu ensino e como elas podem impactar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A primeira visão sobre a qual discorreremos foi a do “senso comum”, que considera que gramática, língua, linguagem e saberes linguísticos se reduzem a um conjunto de regras que devem ser seguidos por todo e qualquer aluno, o que pode gerar um afastamento do aluno em relação ao objeto de ensino das aulas de gramática. Já a segunda visão, a gerativista, considera que não há língua correta e língua errada, mas a língua falada e escrita por cada indivíduo em contextos sociais diferentes. Para os partidários dessa visão teórica, os alunos não são tábulas rasas à espera de ensinamentos que os preencham, mas indivíduos com vastos conhecimentos implícitos sobre a língua (no espírito de Chomsky (1994)). Essa visão, então, gera uma aproximação entre aluno e objeto de estudo, estimulando-os ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, tendo em vista os efeitos que a inserção da visão gerativista poderia gerar no ensino, optei por assumir essa visão sobre gramática e sobre o ensino de gramática para embasar as análises e propostas posteriormente apresentadas.

Mais adiante, ainda no capítulo 1, busquei discorrer um pouco sobre os modelos de ensino presentes nas escolas do Ensino Básico, focando as metodologias de aprendizagem ativa, que propõem uma nova forma de se pensar o ensino, o papel do aluno e o do professor. Nesse modelo, o ensino é dinâmico e parte do uso de elementos diversos, como tecnologias, jogos, diferentes materiais (didáticos ou não) e atividades. Além disso, o aluno passa a atuar mais ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem, já que é visto como protagonista ativo desse processo. Assim, considerando que as propostas das metodologias de aprendizagem ativa condizem, em certos aspectos, com a visão gerativista de gramática e seu ensino (p.ex., ao considerar que o aluno deve assumir maior protagonismo e que deva atuar ativamente no processo de ensino-aprendizagem), optei por assumi-las também como embasamento teórico.

O capítulo 2, por sua vez, abordou como a conceituação da classe dos advérbios é feita, a fim de apresentar as questões que perpassam o ensino dessa ClPs. A tradição gramatical costuma conceituar os advérbios com base principalmente em critérios

semânticos (os advérbios são palavras que indicam circunstâncias – sendo que a NGB propõe em torno de oito classes semânticas) e morfológicos (os advérbios são palavras invariáveis). Já em relação ao critério sintático, diz-se que a CIPs dos advérbios se caracteriza por uma flexibilidade posicional e por uma opcionalidade na oração. Além disso, a tradição define que as únicas classes de palavras modificadas por advérbios são verbos, adjetivos ou outros advérbios. O problema dessa conceituação é, então, o de transmitir a ideia de uma CIPs homogênea e composta de palavras com o mesmo comportamento sintático, o que pode induzir os alunos a erros de classificação, ao definirem, por exemplo, como adjetivo um advérbio que modifica um substantivo (caso do exemplo (18), discutido no capítulo 4). Se se revisa o modo como tal conceituação é feita, valorizando mais o critério distribucional e analisando o comportamento sintático de cada classe semântica de advérbios, evitar-se-iam os erros de classificação – pela comprovação da possibilidade de um advérbio modificar um substantivo – e se permitiria que os alunos, além de identificarem outras classes semânticas, tivessem maior conhecimento sobre a estruturação dos enunciados da língua.

Na sequência, o capítulo 3 apresentou a análise do modo como os seis LDs selecionados fazem a transposição didática da classe dos advérbios. Constatei que os LDs partem, em quase sua totalidade, dos três critérios classificatórios, apresentando os advérbios a partir de suas características morfológicas, semânticas e sintáticas. Os autores, no entanto, acabam por privilegiar os critérios morfossemânticos ao longo do capítulo, aprofundando as análises das propriedades morfológicas e semânticas dos advérbios, pouco falando de seu comportamento sintático. Observei, também, por fim, que a quase totalidade dos livros apresenta um apagamento de teorias linguísticas contemporâneas, como a gerativista, pautando-se, portanto, nas conceituações propostas pela tradição gramatical.

Em vista do cenário da análise dos LDs empreendida no capítulo 3, apresentei, no capítulo 4, minhas propostas metodológicas para o ensino de advérbios. Meu objetivo era demonstrar que a inserção de teorias linguísticas contemporâneas poderia beneficiar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que proporcionam conceituações mais claras e objetivas e permitem a realocação do aluno como protagonista do processo todo. As propostas apresentadas se embasaram na Gramática Gerativa, em sua vertente cartográfica, mais especificamente no trabalho de Cinque (1999), para que ficasse claro como ocorre a inserção de teorias linguísticas em sala de aula. No plano didático-pedagógico, embasei-me também na vertente teórica das metodologias de aprendizagem

ativa, que, ao proporem aulas que diferem do modelo passivo tradicionalmente adotado, permitem maior protagonismo do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Com essas minhas propostas, espero favorecer uma maior compreensão dos alunos sobre tópicos gramaticais, sobretudo da classe dos advérbios, além de possibilitar um desenvolvimento de diversas habilidades e competências (sejam intelectuais ou emocionais, por exemplo) no alunado. Isso iria ao encontro das principais propostas dos documentos oficiais brasileiros sobre educação (BRASIL, 2000, 2017).

O resultado dessa dissertação foi, então, o de propor que professores (e autores de LDs) se embasem mais em critérios sintáticos para classificar os vocábulos em CIPs. A maior presença desses critérios permitiria aos alunos uma tomada de consciência sobre o conhecimento implícito (Chomsky, 1994) que têm do funcionamento e estruturação de sua própria língua. O trabalho com esse conhecimento faria com que os alunos fossem capazes de, com a ajuda do professor, descobrirem mais classificações semânticas de advérbios – do que o proposto pela tradição gramatical –, e perceberem que, como ocorre no uso cotidiano da língua, cada classe se caracteriza por um comportamento sintático próprio. Dessa forma, busquei demonstrar como o professor de português pode unir, nesse trabalho de classificação, os saberes técnicos a um conjunto de atividades que tornam o aluno protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo todo se faria acompanhar, como argumentado sobretudo no capítulo 4, de uma ativação dos seus saberes inconscientes dos alunos sobre a gramática de sua língua e, conseqüentemente, de uma mudança na concepção de língua e seu ensino. O aluno então, ao exercitar sua criticidade, se empodera enquanto ser humano e cidadão, um dos principais objetivos de todo professor e educador.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.; & GERALDI, J. W. 2012. *Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual*. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 25. Recuperado de <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639237>>. Acesso em 29 de março de 2020.
- ABAURRE, M. L. M. (org). 2010. *Gramática: texto: análise e construção de sentido*. 2 ed. São Paulo: Moderna. p. 331 – 343.
- ALMEIDA, N. M. 1969. *Gramática Metodológica da Língua Portuguesa*. 22. ed. São Paulo: Editora Saraiva.
- AVELAR, J. O. 2017. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo, SP: Parábola.
- BAGNO, M. 2003. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. [27. ed.] São Paulo: Loyola.
- BARBOSA, A. G. 2007. *Saberes gramaticais na escola*. In: *Ensino de gramática: descrição e uso*. Organização de Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto. p. 32 – 50.
- BARBOZA, J. S. 1881. *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias.
- BECHARA, E. [1928] 2009. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 357 – 366.
- _____. 1970. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. pp. 83 – 88.
- BOMFIM, E. R. M. 1988. *Advérbios*. São Paulo: Ática.
- BRASIL. 2000. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio: partes I e II*. Brasília: SEB/MEC.
- _____. 2017. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.
- CÂMARA Jr., M. J. 1957. *Erros escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro*. *Romanistiches Jahrburg*, 8. p. 279-86.
- _____. 1970. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes.

- CASTILHO, A. T. 1998. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto. p. 9 – 14.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. 2010. *Português linguagens*: volume 2. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva. p. 176 – 185.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- _____. 1994. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho.
- CINQUE, G. 1999. *Adverbs and Functional Heads: a Cross-linguistic Perspective*. New York: Oxford University Press.
- _____. 2004. *Issues in adverbial syntax*. “Lingua”.
- _____. 2013. *Cognition, Universal Grammar, and typological generalizations*. *Lingua* 130. p. 50-65. Disponível em: <<http://lear.unive.it/jspui/handle/11707/153>>. Acesso em 28 de março de 2020.
- CORTESÃO, A. A. *Nova Gramática Portuguesa*. Disponível em: <<http://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/26051>>. Acesso em: 04 de setembro de 2019.
- COSTA, A.; COSTA, J. 2001. *O que é um advérbio?* Edições Colibri: Cadernos de Língua Portuguesa.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. 2013. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon.
- DEWEY, J. 1959. *Vida e Educação*. São Paulo: Nacional.
- DONATI, C. 2008. *La sintassi: regole e strutture*. Bologna: il Mulino.
- FARACO, C. E. (org). 2013 *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 2 ed. São Paulo: Ática. p. 175-176.
- FRANCHI, C. [1932 – 2001] 2006. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo, SP: Parábola Editorial. p. 7 – 34.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GINZBURG, C. [1981] 1991. *Sinais – Raízes de um Paradigma Indiciário*. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo, SP: Companhia das letras. p 143 – 179.
- GONÇALVES, C. A. 2010. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português*. São Paulo: Contexto.

- GUY, G.; ZILLES, A. M. S. 2006. *O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística*. Calidoscópio, vol. 4, n. 1. p. 39-50.
- ILARI, R. (org.). 2014. *Palavras de classe aberta*. São Paulo: Editora Contexto.
- _____.1985. *Português e ensino de gramática*. Coautoria de Sírio Possenti. São Paulo, SP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (Projeto IPÊ. Língua portuguesa, 2).
- _____.1992. *Advérbios focalizadores*. In: Castilho, A.T. Gramática do português falado, vol. 2. SP: Editora da UNICAMP.
- JACKENDOFF, R. 1972. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. MIT Press.
- LAENZLINGER, C. 2011. *Elements of Comparative Generative Syntax: A Cartographic Approach*. Padova: Unipress.
- LIMA, R. 2011. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- LUFT, C. P. 1998. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 6. ed. São Paulo: Ática. p. 33 – 49 e p. 87 – 95.
- LYONS, J. 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACIEL, M. 1914. *Grammatica Descritiva baseada nas doutrinas modernas*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia; Lisboa/Paris: Aillaud, Alves & Cia.
- MARTELOTTA, M. E. 2012. *Advérbios – Conceito e tendências de ordenação*. In: OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. (org.). *Adverbiais: Aspectos Gramaticais e Pressões Discursivas*. Rio de Janeiro: Eduff.
- MENDONÇA, M. 2006. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MIOTO, C. (org). 2016. *Novo manual de sintaxe*. 1 ed. São Paulo: Contexto. p. 47 – 119.
- MODESTO, M. 2000. *On the Identification of Null Arguments*. PhD Dissertation, USC.
- MORAIS, E. F. C. L. 2019. *Livro do professor: Gramática – 1ª série*. 3 ed. revista e atualizada para 2018. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2017. (Coleção Integrada). p. 36 – 49.
- MORAN, J. 2013. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em 28 de novembro de 2019.
- NEVES, M.H. [1990] 2010. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.

- NICOLA, J. 2014. *Gramática e texto*: volume único. São Paulo: Scipione. p.343 – 353.
- NOVACK, J. D.; GOWIN, D. B. 1999. *Aprender a aprender*. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. 2016. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes (Coleção Linguística).
- PERIGRINO, M. 2019. O tratamento de advérbios em livros didáticos brasileiros. Anais do VII SIMELP. Porto de Galinhas. (*a sair*).
- _____. 2020. *Gramática Gerativa em sala de aula: (re)pensando o ensino da classe de palavras dos advérbios*. Ms. Unicamp.
- PERINI, M. A. 2006. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 131-135.
- PILATI, E. 2017. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2. ed.
- PINILLA, M. A. M. 2007. *Classes de palavras*. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, p. 169-183.
- POSSENTI, S. 1996. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras.
- PRENSKY, M. 2010. *O aluno virou o especialista*. Revista Época, 08 jul. 2010. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>>. Acesso em 07 de março de 2020.
- RABELLO, C. R. L. 2012. *Aprendizagem na era digital – o papel da tecnologia no contexto escolar*. **Revista ABT**, Rio de Janeiro, v. 31. pp. 7 – 19.
- ROGERS, C. 1973. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Ed. Interlivros.
- SANTANA, M. S. 2005. *A sintaxe dos advérbios em português*. Dissertação (Mestrado), UFRJ.
- SARMENTO, L. L. 2012. *Gramática em textos: volume único*. 3 ed. São Paulo: Moderna. p. 295 – 310.
- SAUSSURE, F. 1977. *Curso de Linguística geral*. SP: Cultrix.
- SENNA, L. A. G. 2011. *Complexidade lexical e teoria de classes de palavras*. Curitiba, PR: IBPEX.
- SHEEHAN, M. 2017. *Basic word order in brazilian portuguese: a hybrid extended projection principle (EPP)*. Estudos Linguísticos e Literários, Nº 58, NÚM. ESP, Salvador: pp. 104-129.

- SILVA, G. V. 2001. *Word order in Brazilian Portuguese*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- TESCARI NETO, A. 2013. *On Verb Movement in Brazilian Portuguese: a Cartographic Study*. Tesi (Dottorato di Ricerca in Scienze del Linguaggio). Università di Venezia, Itália.
- _____. 2016. *Verb raising, impoverishment of the verbal paradigm and weakening of tense in brazilian portuguese*. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 75-106.
- _____. 2017. *Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor*. *Working Papers in Linguistics*, vol. 18, n. 2, pp. 129-152.
- _____. 2018. *Gramática(s) e discurso(s): análise linguística na Educação Básica com ambiguidade*. In: Lucas Nascimento et al. (Org.). *Gramática(s) e Discurso(s): ensaios críticos*. Editora Mercado das Letras.
- TESCARI NETO, A.; PERIGRINO, M. 2018. *O verbo e o substantivo em livros didáticos: contribuições da gramática gerativa às aulas de português*. *Revista da Abralín*, v.17, n. 1, p. 152-191.
- _____. *A sair. A Cartografia Sintática nas aulas de gramática: por uma metodologia de ensino da classe dos advérbios*. Ms. Unicamp.
- TOSQUI, P; LONGO, B. N. O. 2003. *A distribuição dos advérbios modalizadores na sentença: uma análise de base gerativa*. *Alfa*, São Paulo, vol. 47(1). p 85-97.
- TRAVAGLIA, L. C. 2000. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus*. 5 ed. São Paulo, SP: Cortez.
- VALENTE, J. 2014. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em 28 de março de 2020.