

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Letras

Leandro Martins de Sousa

**PROPRIEDADES FORMAIS, FUNCIONAIS E SEMÂNTICAS DOS ADVÉRBIOS NO
PORTUGUÊS BRASILEIRO:
uma análise descritivo-comparativa em gramáticas e em livros didáticos**

Belo Horizonte
2024

Leandro Martins de Sousa

**PROPRIEDADES FORMAIS, FUNCIONAIS E SEMÂNTICAS DOS ADVÉRBIOS NO
PORTUGUÊS BRASILEIRO:
uma análise descritivo-comparativa em gramáticas e em livros didáticos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arabie Bezri Hermont

Área de concentração: Linguística

Belo Horizonte

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S725p	Sousa, Leandro Martins de Propriedades formais, funcionais e semânticas dos advérbios no português brasileiro: uma análise descritivo-comparativa em gramáticas e em livros didáticos / Leandro Martins de Sousa. Belo Horizonte, 2024. 187 f. : il. Orientadora: Arabie Bezri Hermont Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras 1. Língua portuguesa - Advérbio. 2. Linguística. 3. Livros didáticos. 4. Funcionalismo (Linguística). 5. Língua portuguesa - Gramática. 6. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Hermont, Arabie Bezri. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título. SIB PUC MINAS CDU: 806.90-56
-------	--

Leandro Martins de Sousa

**PROPRIEDADES FORMAIS, FUNCIONAIS E SEMÂNTICAS DOS ADVÉRBIOS NO
PORTUGUÊS BRASILEIRO:**
uma análise descritivo-comparativa em gramáticas e em livros didáticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Prof.^a Dr.^a Arabie Bezri Hermont - PUC Minas (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Marli Hermenegilda Pereira - UFRRJ (Banca Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Ev' Ângela Batista Rodrigues de Barros - PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Denise Queiroz Novaes - PUC Minas (Banca Examinadora - Suplente)

Belo Horizonte, 8 de fevereiro de 2024

Este trabalho é dedicado ao Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira, que, de alguma forma, contribuiu para a construção desta pesquisa e que vive por meio de seus escritos e ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte inesgotável de força e sabedoria, por guiar meus passos ao longo desta trajetória acadêmica. Sua graça e misericórdia foram fundamentais para superar os desafios e alcançar este importante marco em minha vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Arabie Bezri Hermont, expresso minha profunda gratidão. Sua orientação e incentivo foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Seu comprometimento com a excelência acadêmica inspirou-me a buscar o melhor de mim em cada etapa deste trabalho.

À minha família, alicerce fundamental que sustentou meu percurso acadêmico, expresso minha gratidão. Aos meus amados pais, Geraldo e Eva, que sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente, agradeço por serem os pilares da minha vida. Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, cuja presença alegre e positiva tornou esta etapa mais leve, agradeço imensamente não só pela alegria que trouxeram aos meus dias, mas também por fazerem parte de quem sou hoje.

Aos amigos de longos anos, que, com sua amizade sincera e apoio constante, foram como uma rede sólida que sustentou os desafios e as alegrias desta caminhada, meu mais profundo agradecimento. Cada encontro, sorriso compartilhado e momento de descontração foram combustíveis para minha jornada.

Aos estimados professores da pós-graduação, que compartilharam seu conhecimento e expertise, meu mais sincero agradecimento. Suas aulas instigantes, conselhos valiosos e comprometimento foram fundamentais para o enriquecimento da minha formação acadêmica.

Aos meus queridos colegas da pós-graduação, quero expressar minha sincera gratidão pela jornada acadêmica compartilhada. A troca de experiências e o convívio que cultivamos ao longo deste percurso enriqueceram significativamente nossa trajetória.

À dedicada equipe da secretaria da pós-graduação, agradeço pela eficiência e presteza nas questões administrativas, tornando todo o processo mais fluido e organizado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), manifesto meu reconhecimento pelo suporte financeiro e pela oportunidade concedida, que viabilizaram a realização deste estudo.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a execução desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo aborda as propriedades formais, funcionais e semânticas dos advérbios no português brasileiro. Neste trabalho, propôs-se discutir a definição e a classificação dos advérbios com base numa perspectiva da corrente funcionalista, que se volta para os estudos linguísticos que levam em consideração não só a estrutura gramatical, mas também os falantes, seus propósitos e o contexto discursivo a partir de dados reais da língua. Buscou-se, como objetivo geral, investigar as definições e as tipologias dos advérbios em gramáticas e em livros didáticos de Língua Portuguesa a partir de uma análise descritivo-comparativa. Para tal, objetivou-se descrever a definição de advérbios trazida nas gramáticas selecionadas, verificando os critérios semânticos, morfológicos e funcionais; comparar as categorias dos advérbios nas gramáticas, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre si e com a gramática funcional; analisar como os livros didáticos de Língua Portuguesa escolhidos tratam a definição da classe dos advérbios; examinar as categorias dos advérbios que cada livro didático de Língua Portuguesa apresenta, observando se o estudo se pauta no ensino isolado dessa classe (a partir de uma lista de palavras) ou se a explora em textos; e avaliar como as atividades das obras didáticas de Língua Portuguesa abordam os advérbios, verificando se tal exploração leva em conta o funcionamento dessa classe, tal como preconizam os preceitos da gramática funcional, e os efeitos de sentido ou mera identificação e classificação das palavras. Como metodologia, optou-se pelo método hipotético-dedutivo segundo Bunge, que envolve as etapas de colocação do problema, construção de um modelo teórico, dedução de consequências particulares, teste das hipóteses e adição ou introdução das conclusões na teoria. A análise dos *corpora* se constituiu de duas partes, sendo que, na primeira, foram analisadas seis gramáticas – Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Luft (1979) e Rocha Lima (2003) –, enquanto, na segunda, seis livros didáticos de Língua Portuguesa – Beltrão e Gordilho (2022), Costa, Nogueira e Marchetti (2022), Cereja e Vianna (2022), Bergamini *et al.* (2022), Ormundo e Siniscalchi (2022) e Morelli *et al.* (2022). Constatou-se, com a análise, a falta de consenso entre as gramáticas e os livros didáticos quanto à definição e à classificação dos advérbios, particularmente nos critérios semântico, morfológico e funcionais, revelando a heterogeneidade dessa classe e destacando a necessidade de uma abordagem funcionalista para entender adequadamente os advérbios em situações comunicativas reais no português brasileiro.

Palavras-chave: advérbio; linguística funcionalista; gramática; livro didático; português brasileiro.

ABSTRACT

This study addresses the formal, functional, and semantic properties of Brazilian Portuguese adverbs. In this work, the discussion revolves around the definition and classification of adverbs based on a functionalist perspective, which focuses on linguistic studies that consider not only grammatical structure but also speakers, their purposes, and discursive context using real language data. The overall objective of this study was to investigate the definitions and typologies of adverbs in Portuguese grammar books and textbooks through descriptive-comparative analysis. Considering this purpose, it aimed to describe the definition of adverbs provided in selected grammars, examining semantic, morphological, and functional criteria; compare adverb categories in grammars, highlighting similarities and differences among themselves and with Functional Grammar; analyze how selected Portuguese language textbooks approach the definition of the adverb class; examine the adverb categories presented in each Portuguese language textbook, observing whether the study focuses on isolated instruction of this word class (using a list of words) or explores it within texts; and evaluate how the activities in Portuguese language textbooks explore adverbs, indicating whether there is an exploration of functions, as advocated by Functional Grammar principles, and of semantic effects of this word class, or if it is limited to mere identification and classification of words. The chosen methodology follows Bunge's hypothetico-deductive method, involving the stages of problem framing, construction of a theoretical model, deduction of specific consequences, hypothesis testing, and addition or introduction of conclusions into the theory. The *corpora* analysis consisted of two parts: the first part analyzed six grammars – Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010), Cunha and Cintra (2013), Luft (1979), and Rocha Lima (2003) – and the second part analyzed six Portuguese language textbooks – Beltrão and Gordilho (2022), Costa, Nogueira e Marchetti (2022), Cereja and Vianna (2022), Bergamini *et al.* (2022), Ormundo and Siniscalchi (2022), and Morelli *et al.* (2022). The analysis revealed a lack of consensus among grammars and textbooks regarding the definition and classification of adverbs, particularly in semantic, morphological, and functional criteria, highlighting the heterogeneity of this word class and emphasizing the need for a functionalist approach to adequately understand adverbs in real communicative situations in Brazilian Portuguese.

Keywords: adverb; systemic functional linguistics; grammar; textbook; Brazilian Portuguese.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais diferenças entre os paradigmas formal e funcional	41
Quadro 2 - Exemplos de advérbios fóricos e não fóricos	85
Quadro 3 - Apresentação da definição de advérbio nas gramáticas	129
Quadro 4 – Tratamento dado aos três critérios por cada gramática para definir advérbio	133
Quadro 5 – Constituintes passíveis de modificação pelo advérbio em cada gramática.....	133
Quadro 6 – Classificação dos advérbios quanto ao critério semântico	136
Quadro 7 – Classificação dos advérbios quanto ao critério funcional.....	136
Quadro 8 – Relação tipológica: advérbio <i>versus</i> palavra denotativa.....	139
Quadro 9 – Comparação das categorias adverbiais entre a gramática funcional e as gramáticas analisadas.....	143
Quadro 10 – Apresentação da definição de advérbio nos livros didáticos	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade do livro A Conquista: Língua Portuguesa – questão 2.....	150
Figura 2 – Atividade do livro Segue a Trilha: Língua Portuguesa – questões 1 e 2.....	151
Figura 3 – Atividade do livro Português: Linguagens – questões 1, 2 e 3	152
Figura 4 – Atividade do livro Geração Alpha: Língua Portuguesa – questões 1 e 2.....	153
Figura 5 – Atividade do livro Trajetórias: Língua Portuguesa – questão 1b	154
Figura 6 – Atividade do livro Trajetórias: Língua Portuguesa – questão 2	154
Figura 7 – Proposição relacionada às questões 1, 2 e 3 do livro Se Liga na Língua	154
Figura 8 – Proposição relacionada ao trecho do texto de Amyr Klink no livro Se Liga na Língua	155
Figura 9 – Atividade do livro A Conquista: Língua Portuguesa – questão 3	158
Figura 10 – Atividade do livro A Conquista: Língua Portuguesa – questões 4, 5 e 6	159
Figura 11 – Atividade do livro A Conquista: Língua Portuguesa – questões 8 e 9	160
Figura 12 – Atividade do livro Português: Linguagens – questões 1, 2, 3 e 4	161
Figura 13 – Atividade do livro Português: Linguagens – questão 5	161
Figura 14 – Atividade do livro Português: Linguagens – questão 2	162
Figura 15 – Atividade do livro Português: Linguagens – questão 4	162
Figura 16 – Atividade do livro Português: Linguagens – questão 6	162
Figura 17 – Atividade do livro Geração Alpha: Língua Portuguesa – questão 1	163
Figura 18 – Atividade do livro Geração Alpha: Língua Portuguesa – questões 2 e 3	164
Figura 19 – Atividade do livro Geração Alpha: Língua Portuguesa – questão 1	165
Figura 20 – Atividade do livro Geração Alpha: Língua Portuguesa – questão 2	166
Figura 21 – Atividade do livro Geração Alpha: Língua Portuguesa – questões 3 e 4	166
Figura 22 – Atividade do livro Geração Alpha: Língua Portuguesa – questão 5	167
Figura 23 – Atividade do livro Se Liga na Língua – questão 1	168
Figura 24 – Atividade do livro Se Liga na Língua – questão 2d	169
Figura 25 – Atividade do livro Se Liga na Língua – questões 3f e 3g	169
Figura 26 – Atividade do livro Se Liga na Língua – questão 4b	169
Figura 27 – Atividade do livro Se Liga na Língua – questões 4e, 4f e 4g	169
Figura 28 – Atividade do livro Se Liga na Língua – questão 5	170
Figura 29 – Atividade do livro Se Liga na Língua – questão 6	171
Figura 30 – Atividade do livro Trajetórias: Língua Portuguesa – questão 1	172
Figura 31 – Atividade do livro Trajetórias: Língua Portuguesa – questões 2c e 2d	172

Figura 32 – Atividade do livro Trajetórias: Língua Portuguesa – questão 4	173
Figura 33 – Atividade do livro Segue a Trilha: Língua Portuguesa – questões 1 e 2.....	174
Figura 34 – Atividade do livro Segue a Trilha: Língua Portuguesa – questão 3.....	174
Figura 35 – Atividade do livro Segue a Trilha: Língua Portuguesa – questões 3c e 3d	175

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUNCIONALISMOS.....	19
2.1 A linguística e seu objeto de estudo	19
2.1.1 <i>Um panorama da linguística funcionalista</i>	22
2.1.2 <i>Taxonomia da linguística funcionalista</i>	24
2.2 História do funcionalismo	28
2.2.1 <i>O funcionalismo europeu</i>	29
2.2.2 <i>O funcionalismo norte-americano</i>	34
2.2.3 <i>O funcionalismo brasileiro</i>	36
2.3 Gramática funcional	38
2.4 Considerações parciais	43
3 CLASSE DOS ADVÉRBIOS NA VERTENTE FUNCIONALISTA	46
3.1 A complexidade da conceituação da classe dos advérbios	46
3.1.1 <i>Prototipicidade da classe dos advérbios</i>	47
3.1.2 <i>Crêterios formal, semântico e funcional</i>	48
3.1.3 <i>Advérbios com outra função e outras palavras com função de advérbio</i>	56
3.1.4 <i>Propriedades distribucionais dos advérbios</i>	61
3.2 Definição de advérbio: uma proposta funcionalista.....	63
3.2.1 <i>Advérbios de constituinte, de sentença e de discurso</i>	64
3.2.2 <i>Advérbios predicativos e não predicativos</i>	68
3.3 Categorização dos advérbios: uma proposta funcionalista	69
3.3.1 <i>Advérbios qualificadores</i>	70
3.3.2 <i>Advérbios aspectualizadores</i>	72
3.3.3 <i>Advérbios graduadores</i>	74
3.3.4 <i>Advérbios modalizadores</i>	74
3.3.5 <i>Advérbio de afirmação</i>	76
3.3.6 <i>Advérbios de negação</i>	77
3.3.7 <i>Advérbios de inclusão e de exclusão</i>	79
3.3.8 <i>Advérbios focalizadores</i>	80

3.3.9 Advérbios delimitadores.....	82
3.3.10 Advérbios aproximadores	83
3.3.11 Advérbios circunstanciais.....	84
3.3.11.1 Circunstanciais temporais	86
3.3.11.2 Circunstanciais locativos.....	88
3.4 Considerações parciais	91
 4 ENSINO DE GRAMÁTICA.....	 94
4.1 O ensino	94
4.1.1 Conhecimento gramatical.....	95
4.1.2 A gramática escolar.....	97
4.1.3 O ensino pautado na norma padrão e a desconsideração da norma popular	100
4.1.4 A disciplina de Língua Portuguesa para a BNCC	103
4.2 Três crises no ensino	104
4.2.1 A problemática dos objetivos da disciplina	105
4.2.2 Metodologias da disciplina	108
4.2.3 Carência de organização lógica da matéria.....	110
4.3 Conteúdo de estudo	111
4.3.1 A nomenclatura no ensino	112
4.3.2 O ensino de classes de palavras	113
4.4 Ensino com livro didático.....	116
4.4.1 O livro didático para o PNLD.....	117
4.5 Considerações parciais	119
 5 METODOLOGIA	 122
5.1 Questão de pesquisa e objetivos.....	122
5.2 Abordagem metodológica	123
5.3 Descrição dos corpora.....	124
5.4 Procedimentos de análise	125
 6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	 127
6.1 A classe dos advérbios nas gramáticas	128
6.1.1 Definição de advérbio nas gramáticas.....	129

6.1.2 As tipologias de advérbios oferecidas pelas gramáticas.....	133
6.1.3 Uma análise comparativa do advérbio entre as gramáticas selecionadas e a gramática funcional.....	140
6.2 A classe dos advérbios nos livros didáticos.....	144
6.2.1 Uma abordagem metalinguística e/ou epilinguística.....	145
6.2.2 Definição de advérbio nos livros didáticos.....	147
6.2.3 As tipologias de advérbios oferecidas pelos livros didáticos	150
6.2.4 O tratamento dado à classe dos advérbios nas atividades dos livros didáticos.....	158
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 176
 REFERÊNCIAS.....	 183

1 INTRODUÇÃO

A definição e a classificação da classe dos advérbios têm sido objeto de intensas discussões e divergências entre vários gramáticos e linguistas, dada a natureza heterogênea e opaca. Vale acrescentar também que a quantidade de categorias de advérbios varia de acordo com diferentes gramáticas, corroborando a heterogeneidade dessa classe de palavras. Tais apontamentos, no entanto, não se restringem às gramáticas, mas se estendem aos livros didáticos, os quais se baseiam em tais gramáticas, formando-se, então, um ciclo vicioso.

A partir da definição de advérbio como palavra invariável que modifica um verbo, um adjetivo ou um outro advérbio ou palavra que denota noção de circunstância, podem-se notar algumas incoerências. Com relação à noção de invariabilidade, esse critério não se refere a todos os advérbios, visto que há itens que podem variar em gênero e número, bem como em grau. No que tange à noção de modificador, consideramos esse atributo um tanto impreciso, posto que as gramáticas, em geral, não abordam como um determinado advérbio pode, de fato, modificar o constituinte com a qual ele se relaciona. Ainda sobre essa peculiaridade, a gramática tradicional considera que os advérbios modificam um verbo – o que é justificado pela sua etimologia, isto é, *adverbium* (“junto ao verbo”) –, um adjetivo ou outro advérbio. No entanto, é possível evidenciar advérbios que modificam outros constituintes da oração – numeral, substantivo, pronome e conjunção –, bem como um sintagma ou toda a sentença.

No que concerne à noção de circunstância, a gramática tradicional também se mostra imprecisa ao abordar esse aspecto, mas, geralmente, associa essa noção aos advérbios de tempo e aos de lugar. Nesse caso, trata-se de advérbios que não modificam nenhum elemento na oração, mas denotam circunstância temporal e circunstância locativa.

O problema, como dito anteriormente, não se restringe à definição de advérbio, mas se estende também às tipologias¹ que as gramáticas apresentam. De modo geral, os advérbios se dividem, gramaticalmente, em sete categorias: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo, classificações que apresentam diversas lacunas, as quais tornam a compreensão dos advérbios um desafio.

Para começar, as gramáticas apenas apresentam uma lista de advérbios pertencentes a cada tipo de categoria, sem explorar, de fato o funcionamento de tais elementos em situações de comunicação. A problemática se potencializa ainda mais quando se observam advérbios que são inseridos em categorias que, na verdade, não condizem com o sentido que eles dispõem.

¹ Entende-se por “tipologia” o estudo sistemático das classificações, em diferentes áreas, ou seja, neste trabalho, trata-se da classificação dos advérbios.

Por exemplo, dentre os advérbios de intensidade, inserem-se itens que denotam não só “graduação para mais” (*muito, mais, demais, bastante, bem*), como também advérbios que denotam “graduação para menos” (*ligeiramente, pouco, um pouco/pouquinho, mal*), o que não se sustenta, posto que a terminologia “de intensidade” pressupõe advérbios que denotam “graduação para mais”. Ainda entre os de intensidade, são inseridos elementos que não possuem nenhum dos dois tipos de graduação, mas que expressam aproximação, tais como *quase* e *aproximadamente*, o que contribui para a problematização da classificação dessa classe. Dentre os advérbios de tempo, por sua vez, há palavras que localizam, na linha do tempo, as situações como anteriores, simultâneas ou posteriores ao momento da fala. Não obstante, também são inseridos, nesta categoria, palavras que não apresentam esse aspecto inerente aos advérbios temporais, mas que, na verdade, exprimem noções aspectuais associadas à frequência, à iteração e à duração, como *já, nunca, jamais, sempre, imediatamente, raramente, comumente, diariamente* etc.

Percebe-se, com isso, que a classe dos advérbios dispõe de definição e classificação, de certa forma, rígidas e inalteráveis. Contudo, é preciso ter em mente que, à medida que a língua evoluiu, novas perspectivas, como a gramática funcional, trouxeram à tona novas maneiras de analisar, neste caso, os advérbios, considerando não apenas suas funções tradicionais, mas também seus papéis na interação comunicativa e nas relações pragmáticas. Dessa forma, diferentemente da gramática normativa, a gramática funcional não expõe uma lista de cada tipo de advérbio, mas explora cada categoria trazendo exemplos de situações reais de uso, além de apresentar tipologias mais pertinentes com seu valor semântico. Por exemplo, em vez de inserir os advérbios de “graduação para menos” nos advérbios de intensidade, a gramática funcional sugere uma nova categoria para inserir os advérbios que possuem esse tipo de graduação; trata-se dos atenuadores, uma subclasse pertencente aos graduadores. Uma outra categoria proposta pela gramática funcional são os aspectualizadores, que englobam advérbios que exprimem noção de aspecto, para diferenciá-los dos temporais.

Dada toda essa problematização, depreende-se a necessidade de abordar a definição e a classificação dos advérbios não só nas gramáticas, como também nos livros didáticos. Isso se justifica pelo fato de estes, baseando-se naquelas, tornarem o processo de ensino-aprendizagem um desafio tanto para o professor de Língua Portuguesa quanto para os alunos. Embora a variação linguística faça parte das práticas didáticas, as aulas de Língua Portuguesa ainda privilegiam a norma padrão, a qual traz regras que, além de apresentarem incoerências – como as supramencionadas –, distanciam-se do uso real dos estudantes, o que corrobora o desinteresse por parte deles. Vale reforçar que não pretendemos defender que o ensino da norma padrão

deve ser ignorado, mas é preciso refletir sobre como essa prática tem sido feita nas escolas da educação básica.

Sendo assim, este trabalho é de extrema relevância, pois visa a refletir, de forma crítica, sobre problemas que precisam ser abordados em relação aos advérbios e, talvez, tenham passado despercebidos. É importante acrescentar, também, que este estudo objetiva tratar apenas dos advérbios simples (e não das locuções adverbiais)², visto que aqueles já rendem discussões infindáveis. Logo, vale salientar que esta pesquisa está longe de solucionar os problemas que serão discutidos, mas, pelo menos, contribuir para que a complexidade dessa classe gramatical possa atingir, no mínimo, uma coerência mais satisfatória do que a apresentada pelas gramáticas selecionadas e, conseqüentemente, pelos livros didáticos.

Nessa perspectiva, para ser mais específico, este trabalho aborda as propriedades formais, funcionais e semânticas dos advérbios no português brasileiro a partir de uma análise descritivo-comparativa entre algumas gramáticas e livros didáticos. Dessa forma, como objetivo geral, propomos investigar, à luz da gramática funcional, as definições e as tipologias dos advérbios em tais *corpora*, a partir de uma análise descritivo-comparativa. Com relação aos objetivos específicos, pretende-se

- descrever a definição de advérbios trazida nas gramáticas selecionadas, verificando os critérios semânticos, morfológicos e funcionais;
- comparar as categorias dos advérbios nas gramáticas, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre si e com a gramática funcional;
- analisar como os livros didáticos de Língua Portuguesa escolhidos tratam a definição da classe dos advérbios;
- examinar as categorias dos advérbios que cada livro didático de Língua Portuguesa apresenta, observando se o estudo se pauta no ensino isolado dessa classe (a partir de uma lista de palavras) ou se a explora em textos; e
- avaliar como as atividades das obras didáticas de Língua Portuguesa abordam os advérbios, verificando se tal exploração leva em conta o funcionamento dessa classe, tal como preconizam os preceitos da gramática funcional, e os efeitos de sentido ou mera identificação e classificação das palavras.

² De fato, as locuções adverbiais não são nosso foco de discussão; porém não é possível tratar sobre os advérbios, sem mencionar as perífrases adverbiais. Por isso, tais locuções, em certos momentos deste trabalho, também serão mencionadas tanto na fundamentação teórica, como na análise dos *corpora*.

Feita essa apresentação, faz-se necessário explicitar como este trabalho se organiza. No Capítulo 2, discute-se o funcionalismo linguístico, começando com uma discussão geral sobre linguística e, em seguida, explorando seu objeto de estudo e a taxonomia proposta por linguistas dentro dessa corrente. Também é apresentada a história do funcionalismo, desde sua origem na Europa até sua chegada ao Brasil. O Capítulo 3 concentra-se na classe dos advérbios na vertente funcionalista, destacando sua complexidade conceitual, critérios semânticos, formais e funcionais, bem como as propriedades distribucionais. Em adição, propomos uma definição e uma categorização dos advérbios sob a perspectiva funcionalista. No Capítulo 4, o foco é o ensino de gramática na escola, percorrendo questões como o conhecimento linguístico dos alunos, a relação entre as normas padrão, culta e popular, e o impacto da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, são abordadas as crises no processo de ensino-aprendizagem, incluindo a problematização dos objetivos da disciplina, das metodologias utilizadas e da carência de organização lógica da matéria. O Capítulo 5 detalha a metodologia empregada na análise, incluindo objetivos e procedimentos para a investigação analítica. No capítulo 6, dividido em duas partes, analisam-se os dados coletados. Na primeira seção, é explorada a definição e a classificação dos advérbios nas seis gramáticas selecionadas, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre elas, além de comparar as tipologias das gramáticas escolhidas com as da gramática funcional. Na segunda seção, além da definição e da classificação dos advérbios em seis livros didáticos, é explorado o ensino metalinguístico e epilinguístico em tais materiais, bem como uma análise de como as atividades exploram a classe de palavras em questão. Por fim, no capítulo 7, são expostas as considerações finais a que chegamos, sintetizando nossas observações acerca dos advérbios nos *corpora* analisados.

Em síntese, esta pesquisa busca lançar luz sobre as questões complexas relacionadas à definição e à classificação dos advérbios na gramática tradicional, destacando as incoerências e os desafios presentes nas gramáticas selecionadas e nos livros didáticos. Ao explorar a linguística funcionalista e a tipologia dos advérbios segundo essa vertente, visamos a contribuir para uma compreensão mais completa dessa classe gramatical. Ademais, analisamos como o ensino da gramática na educação básica pode ser repensado para melhor atender às necessidades dos estudantes e promover uma abordagem mais pragmática e funcional da língua. Esperamos que este trabalho estimule a reflexão e a discussão sobre a evolução do ensino do português brasileiro e a necessidade de adaptar as abordagens tradicionais para refletir, de maneira mais satisfatória, sobre a realidade linguística e as práticas comunicativas dos falantes.

2 FUNCIONALISMOS

Neste capítulo, é feita uma abordagem acerca do funcionalismo, vertente linguística que norteia esta pesquisa. Desse modo, o capítulo inicia-se com uma discussão mais geral do que é linguística. Em seguida, passamos a discutir especificamente sobre a linguística tratada à luz do funcionalismo, apresentando um panorama dessa vertente, explorando seu objeto de estudo e a taxonomia que alguns linguistas apresentam dessa corrente. Logo depois, relata-se a história do funcionalismo iniciando na Europa, onde surgiu, passando pelos Estados Unidos e chegando ao Brasil. Por fim, discute-se sobre a gramática funcional, além de concluir com uma síntese do que foi explorado ao longo de todo o capítulo.

2.1 A linguística e seu objeto de estudo

Antes de discutir sobre o funcionalismo, abordagem linguística em que ancora este trabalho, vimos a necessidade de tratar, primeiramente, acerca da linguística. Trata-se de uma ciência recente e tem como objeto de estudo a linguagem, ou, mais precisamente, “a capacidade da linguagem, que é observada a partir dos enunciados falados e escritos. Esses enunciados são investigados e descritos à luz de princípios teóricos e de acordo com a terminologia específica e apropriada” (Cunha; Costa; Martelotta, 2011, p. 20). Essa visão é explicitada por Croft (2001, p. 9, tradução nossa³), ao frisar que a “linguística é uma ciência empírica. Ou seja, qualquer teoria sintática deve ser desenvolvida em uma conversa com os fatos das línguas humanas. Assim, há duas questões básicas entrelaçadas da análise sintática, uma teórica e outra metodológica”.

No passado, o estudo da linguagem era submetido às investigações da Filosofia por meio da Lógica. A partir do século XX, Ferdinand de Saussure, mestre da Universidade de Genebra e pai da linguística moderna, instaura uma nova postura, buscando estudar, analisar e descrever as línguas utilizando-se de uma metodologia adequada. **O Curso da linguística geral**, publicado em 1916, “resulta de anotações de aulas reunidas e publicadas por dois de seus alunos: Charles Baily e A. Sechehaye. A publicação da obra teve suas dificuldades, porque esses alunos não puderam, na época, contar com os manuscritos do mestre, que os auxiliassem na reconstrução das aulas” (Orlandi, 2013, p. 19-20, grifos da autora).

³ No original, “Linguistics is an empirical science. That is to say, any syntactic theory must be developed in a conversation with the facts of human languages. Hence, there are two intertwined basic questions of syntactic analysis, one theoretical and one methodological.”

Com Saussure, a linguística ganha um objeto específico: a língua. Entretanto, os linguistas “não estão interessados apenas na estrutura particular dessas línguas, mas nos processos que estão na base da sua utilização como instrumentos de comunicação” (Cunha; Costa; Martelotta, 2011, p. 16). Assim sendo, para Dik (1997, p. 5), a língua não significa um instrumento que existe por si só como uma estrutura arbitrária de algum tipo, mas existe por ser usada para determinados propósitos, os quais dizem respeito à interação social entre os seres humanos. Por isso, os linguistas buscam, segundo Cunha (2011, p. 20), “sistematizar suas observações sobre a linguagem, relacionando-as a uma teoria linguística construída para esse propósito. A partir dessa teoria, criam-se métodos rigorosos para a descrição das línguas”.

A linguagem, segundo Givón (2018, p. xvi, tradução nossa⁴), “é um fenômeno vasto; saber tudo sobre ela é saber tudo sobre a humanidade, sua sociocultura e o universo que habita – o universo presumivelmente objetivo, assim como o universo acessível à mente humana”. A linguagem, como aponta Croft (2001, p. 364),

é um fenômeno fundamentalmente dinâmico e um fenômeno fundamentalmente interacional. A linguagem é a totalidade dos eventos de uso da linguagem, todo enunciado que foi ou será falado para alguém e toda experiência compartilhada entre os seres humanos que cada enunciado cria. A teoria da evolução dos enunciados é uma teoria da linguagem em todas as suas facetas (Croft, 2001, p. 364, tradução nossa⁵).

Nesse sentido, usamos a linguagem tanto para dar sentido à nossa experiência, quanto para realizar nossas interações com outras pessoas (Halliday, 2004, p. 24). Por isso, “ao procurar explicar a linguagem, o homem está procurando explicar algo que lhe é próprio e que é parte necessária de seu mundo e da sua convivência com os outros seres humanos” (Orlandi, 2013, p. 7). Dik (1997, p. 12), por sua vez, vai argumentar que

o objetivo mais elevado de uma gramática funcional de uma língua particular é dar uma explicação completa e adequada da organização gramatical do discurso conectado naquela língua. Tal gramática deve ser capaz de especificar todas as expressões linguísticas de uma língua por meio de um sistema de regras e princípios em que sejam incorporadas as generalizações mais significativas sobre a língua (Dik, 1997, p. 12, tradução nossa⁶).

⁴ No original, “is a vast phenomenon; to know all about it is to know all about humanity, its socioculture and the universe it inhabits – the presumably objective universe as well as the universe accessible to the human mind.”

⁵ No original, “is a fundamentally dynamic phenomenon and a fundamentally interactional phenomenon. Language is the totality of the events of language use, every utterance that has or ever will be spoken to someone, and every shared experience among human beings that each utterance creates. The theory of the evolution of utterances is a theory of language in all of its facets.”

⁶ No original, “the highest aim of a functional grammar of a particular language is to give a complete and adequate account of the grammatical organization of connected discourse in that language. Such a grammar should be able to specify all the linguistic expressions of a language by means of a system of rules and principles in which the most significant generalizations about the language are incorporated.”

Outra observação que se pode pontuar refere-se à distinção entre linguística e gramática tradicional. Esta foi criada e desenvolvida por filósofos gregos, sendo uma tradição que se iniciou em Aristóteles, o qual estabeleceu uma relação entre linguagem e lógica,

buscando sistematizar, através da observação das formas lingüísticas, as leis de elaboração do raciocínio. Essa tradição tem, portanto, suas raízes na filosofia e predominou na base dos estudos gramaticais até o século XIX, quando se desenvolveram novas teorias sobre a linguagem que caracterizam o surgimento de uma nova ciência: a linguística (Cunha; Costa; Martelotta, 2011, p. 25).

Enquanto a gramática tradicional se interessa pela modalidade escrita, considerando-a primária, a linguística, “apesar de se interessar também pela escrita, apresenta interesse especial pela fala, uma vez que é nesse meio que a linguagem se manifesta de modo mais natural” (Cunha; Costa; Martelotta, 2011, p. 21). Além disso, a linguística, segundo Orlandi (2013, p. 10), “não tem, como essa gramática, o objetivo de prescrever normas ou ditar regras de correção para o uso da linguagem. Para a linguística, tudo o que faz parte da língua interessa e é matéria de reflexão”. Cunha, Costa e Martelotta (2011) compartilham dessa visão, ao considerar que, enquanto na gramática tradicional busca-se instituir uma maneira correta de usar a língua, na linguística “não há formas de expressão corretas ou erradas, mas adequadas ou não aos diferentes contextos de uso” (Cunha; Costa; Martelotta, 2011, p. 26) e, por isso, ela propõe analisar e descrever estrutura e funcionamento do sistema de língua, e não prescrever regras de uso para esse sistema. Em outras palavras, os linguistas “estão interessados no que é dito, e não no que alguns acham que deveria ser dito. Eles descrevem a língua em todos os seus aspectos, mas não prescrevem regras de correção” (Cunha 2011, p. 25). Com isso, a linguística

tende a ser empírica, e não especulativa ou intuitiva, ou seja, tende a basear suas descobertas em métodos rígidos de observação. Ou seja, a maioria dos modelos lingüísticos contemporâneos trabalha com dados publicamente verificáveis por meio de observações e experiências (Cunha; Costa; Martelotta, 2011, p. 20).

Em suma, a linguística tem como objeto de estudo

a linguagem humana através da observação de sua manifestação oral ou escrita (ou gestual, no caso da língua dos sinais). Seu objetivo final é depreender os princípios fundamentais que regem essa capacidade exclusivamente humana de expressão por meio de línguas. Para atingir esse objetivo, os lingüistas analisam como as línguas naturais se estruturam e funcionam. A investigação de diferentes aspectos das diversas línguas do mundo é o procedimento seguido para detectar as características da faculdade da linguagem: o que há de universal e inato, o que há de cultural e adquirido, entre outras coisas (Cunha; Costa; Martelotta, 2011, p. 21).

Contudo, a linguística, como defendem Cunha, Costa e Martelotta (2011), está longe de ser uma disciplina homogênea, uma vez que se trata de um campo de estudo com muitas noções e orientações teóricas em competição. Essa ciência “oferece muitas opções para a pesquisa aplicada, e muitos ramos ou teorias linguísticas são fortemente orientados para resolução de questões práticas que envolvem a linguagem” (Cunha; Costa; Martelotta, 2011, p. 27). Com isso, podemos citar algumas abordagens linguísticas, a saber: estruturalismo, gerativismo, sociolinguística, funcionalismo, linguística cognitiva e linguística textual. A seguir, discorreremos sobre o funcionalismo, vertente que, como já dito anteriormente, norteia esta pesquisa.

2.1.1 Um panorama da linguística funcionalista

Em oposição ao estruturalismo, sobretudo, norte-americano – que considera a língua como sistema mais propenso a regularidades que anomalias, que não abarca as alterações do âmbito individual, da fala – e ao gerativismo – que compreende a língua como decorrente de potencialidades inatas, focada na competência e não no desempenho linguístico –, o funcionalismo “se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (Cunha, 2011, p. 157). Em outras palavras, o funcionalismo leva em consideração não só a estrutura gramatical, mas também o interlocutor e seus propósitos e o contexto discursivo, analisando as regularidades observadas no uso da língua e as condições em que se verifica esse uso (Cunha, 2011). Em razão disso, os funcionalistas, conforme Givón (1995, p. 309), devem encontrar alguma maneira de observar o uso da gramática em seu habitat natural, isto é, na comunicação natural.

Sob esse viés, como defende Butler (2003), alguns funcionalistas reconhecem que há uma distinção a ser feita entre conhecimento de regras e regularidades, por um lado, e o uso que esse conhecimento é feito, por outro. Eles argumentam que o conhecimento linguístico não se limita apenas às regras sintáticas, semânticas, morfológicas e fonológicas, mas também abrange a habilidade de usar essas regras de maneira apropriada em contextos específicos. Sendo assim, o ponto de partida para os funcionalistas é a percepção de linguagem como um instrumento de comunicação entre os seres humanos, e que esse fato é central para explicar por que as línguas são como são.

Givón (2018, p. 23), por sua vez, aponta que a linguística funcionalista busca entender os fatos da linguagem em uma estrutura explicativa-teórica e, por isso, a descrição e a explicação andam de mãos dadas. Nessa lógica, Neves (2004) reitera que, no funcionalismo, há

a preocupação com as relações ou com as funções entre as línguas como um todo e “as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; [os funcionalistas] frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas” (Neves, 2004, p. 41).

Podemos considerar também, como explana Halliday (2004, p. 23), que a linguagem é um recurso para criar significado, e este reside em padrões sistêmicos de escolha. Por isso, a língua deve ser entendida, segundo Martelotta e Areas (2003, p. 19), como um sistema funcional, no sentido de que ela é usada para determinada finalidade. Assim, a linguística funcionalista deve, como defende Butler (2003, p. 4), tomar como objeto de estudo todo o complexo de padronização multinível que constitui uma linguagem, bem como relacionar esse complexo de padrões ao seu uso em atividades comunicativas.

Nesse viés comunicativo, Dik (1986, p. 21 *apud* Butler, 2003, p. 2) reitera que o objetivo primário das línguas naturais é estabelecer a comunicação inter-humana e considera os outros objetivos como secundários ou derivados. Foley e Van Valin (1984, p. 9 *apud* Butler, 2003, p. 2) fazem uma observação ao se referirem à comunicação:

Pode muito bem haver casos de comportamento verbal que não são comunicativos, mas isso de forma alguma enfraquece o princípio fundamental funcionalista de que uma compreensão da estrutura da linguagem requer uma compreensão das funções que a linguagem pode desempenhar, [sendo a comunicação a principal] (Foley; Van Valin, 1984, p. 9 *apud* Butler, 2003, p. 2; Van Valin, 2003, p. 321, tradução nossa⁷).

Sendo assim, o modelo funcionalista de análise linguística caracteriza-se, como expõe Cunha (2011, p. 158), por duas propostas básicas: “a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si” e “as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico”. Segundo a autora, a língua não constitui um conhecimento autônomo do comportamento social, mas uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas. Por isso, para os linguistas funcionais, a frequência do comportamento é de suma importância, pois, como defende Givón (1995, p. 195), acredita-se que a competência gramatical seja refletida e moldada pela frequência da experiência. Assim, como defendem Cunha e Tavares (2016), a cada troca comunicativa,

as gramáticas individuais estão sujeitas a sofrer modificações pela inclusão de novos modos de organizar o discurso, ou, ao menos, por alterações na frequência com que o indivíduo passa a optar por certo modo de organização. Os padrões gramaticais

⁷ No original, “There may well be instances of verbal behavior which are non-communicative, but this in no way undermines the fundamental functionalist tenet that an understanding of language structure requires an understanding of the functions language can serve.”

emergem, portanto, da rede formada pela experiência de um usuário com a língua (Cunha; Tavares, 2016, p. 37-38).

Nesse sentido, conforme Givón (1995, p. 405), a gramática atua como um meio de codificar tanto a informação semântica proposicional, relacionada a orações, quanto a coerência discursiva-pragmática, associada ao discurso. Castilho (2012, p. 20) diz algo semelhante ao esclarecer que, no funcionalismo, elege-se ora o discurso, ora a semântica como componentes centrais de uma língua, analisando como o funcionamento da língua se dá nesses ambientes. Essa visão destaca a interconexão entre a estrutura gramatical das sentenças individuais e a coesão necessária para a compreensão global do discurso. Dessa forma, a gramática desempenha um papel essencial não apenas na formação de frases, mas também na facilitação da expressão clara e significativa em diversos contextos comunicativos.

Em síntese, como afirmam Cunha e Tavares (2016, p. 37),

a abordagem funcionalista argumenta a favor de uma lingüística baseada no uso, considerando a língua do ponto de vista do contexto lingüístico e da situação extra-lingüística. Acolhe a hipótese de que a linguagem se adapta às necessidades de comunicação dos seus usuários e as gramáticas refletem essas adaptações. Nesse sentido, a forma da língua deve refletir a função que exerce ou ser restringida por ela. A língua é tida como uma estrutura maleável, emergente, uma vez que está sujeita às pressões do uso. A codificação morfossintática é, em grande parte, resultado do uso da língua. A evolução das estruturas morfológicas e sintáticas acontece através da fixação de estratégias discursivas. Em outras palavras, há um forte vínculo entre discurso e gramática, de tal modo que a morfossintaxe tem sua origem no discurso (Cunha; Tavares, 2016, p. 37).

Em conclusão, a linguística funcionalista representa uma perspectiva dinâmica e centrada no uso da linguagem. Ao priorizar a interação social, o contexto comunicativo e a competência comunicativa dos falantes, os funcionalistas reconhecem que a linguagem é um instrumento vivo e flexível para a comunicação humana. Isso contrasta abordagens mais formalistas, como o estruturalismo e o gerativismo, que tendem a analisar a língua como um sistema autônomo e isolado. Dessa forma, o funcionalismo enfatiza a importância da observação do uso real da língua, reconhecendo que as gramáticas individuais estão em constante evolução, moldadas pela experiência e pela negociação de significados em contextos comunicativos variados.

2.1.2 Taxonomia da linguística funcionalista

Ao levar em consideração o que foi dito acerca da corrente funcionalista até o momento, devemos compreendê-la não no singular, mas no plural, haja vista que não há apenas um

funcionalismo, mas, sim, vários funcionalismos. Com base nisso, vale retomar as palavras de Neves (2004, p. 1), a qual afirma que

caracterizar o *funcionalismo* é uma tarefa difícil, já que os rótulos que se conferem aos estudos ditos “funcionalistas” mais representativos geralmente se ligam diretamente aos nomes dos estudiosos que os desenvolveram, não a características definidoras da corrente teórica em que eles se colocam. Prideaux (1994) afirma que provavelmente existem tantas versões do funcionalismo quantos lingüistas que se chamam *funcionalistas*, denominação que abrange desde os que simplesmente rejeitaram o formalismo até os que criam uma teoria. A verdade é que, dentro do que vem sendo denominado – ou autodenominado – “funcionalismo”, existem modelos muito diferentes (Neves, 2004, p. 1, grifos da autora).

Ainda nesse viés, Bechara (1991, p. 1 *apud* Neves, 2004, p. 55) considera complexa a tarefa de definir a disciplina a que se vai aplicar a denominação “funcionalista”, “uma vez que esse nome vem servindo para rotular várias modalidades de descrição lingüística e de aplicação pedagógica no estudo e ensino de línguas”.

Essa mesma visão é defendida por Van Valin (2003, p. 336), o qual aponta que o rótulo “lingüística funcional” é um termo que abrange uma rede complexa de ideias e metodologias, muitas das quais estão mais distantes umas das outras do que de muitas ideias formalistas. O linguista também menciona Elizabeth Bates (1987), para quem o funcionalismo é como o protestantismo, um grupo de seitas em guerra que concordam apenas na rejeição da autoridade do papa. Dito isso, faz-se pertinente explorar a taxonomia da lingüística funcionalista sugeridas por alguns linguistas.

Frederick Newmeyer (1998), que estudou extensivamente formalismo *versus* funcionalismo de uma perspectiva formalista, começa excluindo um grupo que ele rotula de “funcionalistas formais”. Para Newmeyer (1998), esse grupo compreende linguistas que não se qualificam estritamente como funcionalistas, haja vista que aceitam doutrinas formalistas essenciais, como a autonomia da sintaxe, além de serem mais propensos a reconhecer o Círculo de Praga como uma inspiração para seu trabalho.

Deixando de lado os “funcionalistas formais”, Newmeyer (1998) define três subgrupos de funcionalistas propriamente ditos: externos, integrativos e extremos. Os funcionalistas externos são aqueles que aceitam o que o linguista chama de “a ideia de um sistema semiótico sincrônico”, isto é, as línguas compreendem elementos formais que estão ligados a elementos semânticos/pragmáticos. Com relação ao funcionalismo integrativo, Newmeyer (1998) não se debruça sobre esse subgrupo, mas comenta que alguns funcionalistas não aliados a uma das teorias de marca podem expressar um compromisso com ele, enquanto realizam seu trabalho sobre as práticas do funcionalismo externo. Nesse subgrupo, Newmeyer (1998) cita apenas Paul

Hopper (1987), que adota uma visão “emergente” da gramática, em que a gramática não é um conjunto de regras abstratas e mentalmente representadas às quais os falantes têm acesso, mas um sistema adaptativo complexo que emerge em uma base provisória e dependente do contexto no curso da comunicação para atender às necessidades dos falantes. Já o “funcionalismo extremo” apresenta apenas um membro atestado, o linguista norte-americano William Diver (1921–1995). Nessa escola, considera-se a linguagem como composta de signos e sinais pares individuais, além de negar a existência de um componente sintático independente e explicar os padrões gramaticais como propriedades de signos lexicais e morfológicos influenciados pelo discurso e pelo processamento.

Por sua vez, Anna Siewierska (1955–2011), linguista polonesa, distingue, primeiramente, a linguística funcional – que enfatiza a base comunicativa da linguagem – da linguística cognitiva – que ressalta como a linguagem reflete a conceitualização humana. Entre os funcionalistas, Siewierska menciona o Círculo de Praga e Martinet como precursores. Entre os expoentes modernos do funcionalismo, a linguista posiciona, num extremo, os funcionalistas formais de Newmeyer e, no outro, inclui Givón e Hopper como membros de um grupo da “costa oeste”. Entre esses dois extremos, estão o que Siewierska considera os tipos de funcionalismo mais bem desenvolvidos, que ela chama de gramáticas “estruturalista-funcionalistas”: “A gramática de papel e referência e gramática funcional de Dik (que ela distingue como tendo fortes compromissos linguístico-tipológicos); e a gramática funcional sistêmica de Halliday” (Thomas, 2020, p. 54, tradução nossa⁸).

Johanna Nichols (1984), linguista estadunidense, primeiramente, faz uma análise apurada dos múltiplos sentidos em que a discussão do funcionalismo usa a palavra “função”: “‘função’ no sentido do que os falantes fazem com a linguagem (pedir; insultar; questionar); ‘função’ da linguagem no sentido do contexto do evento de fala; etc.” (Thomas, 2020, p. 54, grifos do autor, tradução nossa⁹). Ela discerne três tipos de funcionalismos: o conservador, o moderado e o extremado. O tipo conservador aponta somente a inadequação do formalismo ou do estruturalismo, sem propor uma análise da estrutura. Já o tipo moderado não só aponta essa inadequação, como também propõe uma análise funcionalista de estrutura. O tipo extremado (ou mais radical) nega a realidade da estrutura e considera que as regras consistem internamente na função, não havendo, desse modo, restrições sintáticas.

⁸ No original, “Role and Reference Grammar and Dik’s functional grammar (which she distinguishes as both having strong language-typological commitments); and Halliday’s systemic functional grammar.”

⁹ No original, “‘function’ in the sense of what speakers do with language (request; insult; query); ‘function’ of language in the sense of the context of the speech event; etc.”

Já Bates e MacWhinney (1982) discernem pelo menos quatro níveis de funcionalismo, sendo que cada nível exige tipos de evidência qualitativamente diferentes.

As quatro posições respectivas envolvem (1) afirmações sobre correlações diacrônicas ou históricas entre forma e função, (2) correlações sincrônicas ou contínuas entre forma e função no processamento em tempo real, (3) uso dessas correlações forma-função na aquisição da linguagem pelas crianças e, finalmente, (4) uma abordagem funcionalista para a gramática ou sistema de representação que media a relação entre forma e função (Bates; Macwhinney, 1982, p. 178 *apud* Butler, 2003, p. 29, tradução nossa¹⁰).

Com base no postulado de Bates e MacWhinney (1982), evidencia-se que, na análise linguística funcionalista, as formas são analisadas em relação às funções comunicativas a que servem, e as funções são investigadas em relação aos dispositivos formais que são usados para realizá-los. Assim, não só as funções são analisadas, como também as formas, levando-se em consideração que a interação entre forma e função na linguagem é muito complexa e é o foco principal da linguística funcionalista (Van Valin, 2003, p. 324).

Além desses, há também a tipologia mais detalhada das abordagens funcionalistas elaborada por William Croft (1995), o qual parte das distinções entre autonomia da sintaxe e autonomia da gramática, e entre arbitrariedade e autocontenção. Na autonomia da sintaxe, os fenômenos sintáticos são vistos como independentes de funções semânticas, pragmáticas e discursivas e, na autonomia da gramática, esta – abrangendo padrões semânticos, pragmáticos e discursivos – é considerada independente de fatores externos relacionados ao uso da linguagem em contextos sociais. Em relação à arbitrariedade, no caso da autonomia da sintaxe, os elementos ou regras sintáticas não derivam de propriedades semânticas e/ou discursivas e, no caso da autonomia da gramática, as propriedades gramaticais não são previsíveis a partir das funções comunicativas e sociais. No que se refere à autocontenção, no caso da autonomia da sintaxe, o sistema sintático de uma língua conteria elementos e regras que interagem estreitamente entre si, sem depender de propriedades semânticas e/ou discursivas e, no caso da autonomia da gramática, esta é autossuficiente no que diz respeito a fatores comunicativos e sociais.

Diante disso, nota-se que o funcionalismo “não é uma abordagem monolítica; ao contrário, ele reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das

¹⁰ No original, “The four respective positions involve (1) claims about diachronic or historical correlations between form and function, (2) synchronic or ongoing correlations between form and function in real-time processing, (3) use of these form-function correlations in the acquisition of language by children, and finally (4) a functionalist approach to the grammar or system of representation that mediates the relationship between form and function.”

estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua” (Castilho, 2012, p. 21). Todavia, “qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente” (Neves, 2004, p. 2). Todos os funcionalistas assumem o postulado da não autonomia, ou seja, a língua, assim como a gramática, não pode ser descrita nem explicada adequadamente como um sistema autônomo (Givón, 1995, p. xv). Van Valin (2003, p. 336, tradução nossa¹¹) também expõe que “todos os funcionalistas concordam que a linguagem é um sistema de formas para transmitir significado na comunicação e, portanto, para entendê-la, é necessário investigar a interação de estrutura, significado e função comunicativa”.

2.2 História do funcionalismo

Mackenzie (2006a *apud* Neves, 2018, p. 27) considera difícil apontar o ponto de partida de qualquer tradição intelectual, em especial a linguística funcional, pois suas grandes linhas se desenvolveram em diferentes países e em diferentes épocas, com traços, muitas vezes, distintivos que refletiam as características ideológicas e culturais mais gerais dos contextos em que surgiram. Além disso, a noção de “função”, como defendem Martelotta e Areas (2003, p. 19), é um pouco mais problemática, haja vista que vários autores a usam para caracterizar suas análises, que, nem sempre, apresentam características semelhantes.

Há, entretanto, uma aceitação geral de que o que marca o início do que se compreende como linguística funcional são as Teses do Círculo de Praga e o artigo “Funkční lingvistika”, do tcheco Vilém Mathesius, fundador do Círculo Linguístico de Praga em 1926, que deu origem à Escola de Praga. No entanto, a aplicação dos termos “funcionalismo” e “abordagem funcional” não se restringe apenas à Escola de Praga. Esses termos são usados para se referir a “qualquer abordagem ligada aos fins a que as unidades lingüísticas servem, isto é, ligada às funções dos meios lingüísticos de expressão” (Neves, 2004, p. 17-18).

Com base nisso, a seguir discutiremos o percurso histórico do funcionalismo na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, bem como a contribuição de alguns funcionalistas, para a disseminação dessa vertente linguística, a qual, apesar de apresentar abordagens variadas, contribui para o estudo da linguagem.

¹¹ No original, “All functionalists agree that language is a system of forms for conveying meaning in communication and therefore that in order to understand it, it is necessary to investigate the interaction of structure, meaning and communicative function.”

2.2.1 O funcionalismo europeu

No Círculo Linguístico de Praga, eram feitas reuniões para discussão informal entre Vilém Mathesius e os emigrados russos Nikolaj Trubetzkoy e Roman Jakobson¹². Os três linguistas compartilhavam uma insatisfação com os neogramáticos histórico-comparativistas de Leipzig, que afirmavam a ausência de exceção mecânica das leis sonoras. Eles também compartilhavam uma atração pela afirmação de Saussure de que as línguas podem ser estudadas como sistemas coerentes a qualquer momento.

Segundo Van Valin (2003, p. 328), Mathesius e seus sucessores desenvolveram a teoria da perspectiva funcional da sentença. Eles foram os primeiros a observarem que os elementos que expressam informações mais estabelecidas – o que antes era chamado de “tópico” e os praguenses chamavam de “tema” – precedem os elementos que expressam novas informações – o que, muitas vezes, é chamado de “foco” e os praguenses chamavam de “rema”. Além da influência de Saussure, a linguística funcionalista teve outras influências que levaram os linguistas a se dedicarem ao estudo da lógica interna do sistema da língua, tais como o filósofo Husserl e, principalmente, a teoria da Gestalt, que se deu mediante seu frequente contato com o psicólogo alemão Karl Bühler (Martelotta; Areas, 2003, p. 18).

Para os estudiosos da Escola de Praga,

a linguagem, acima de tudo, permite ao homem reação e referência à realidade extralingüística. As frases são vistas como unidades comunicativas que veiculam informações, ao mesmo tempo que estabelece ligação com a situação de fala e com o próprio texto lingüístico. Nesse sentido, o que se analisa são as frases efetivamente realizadas, para cuja interpretação se atribui especial importância ao contexto, tanto verbal como não-verbal (Neves, 2004, p. 17).

A Escola de Praga alcançou maior destaque na área dos estudos fonológicos, tendo como representantes os russos Roman Jakobson e Nikolaj Trubetzkoy. A concepção pessoal de funcionalismo de Jakobson, que havia sido influenciada pelos círculos de Moscou e São Petersburgo nos quais ele havia sido instruído, ganhou nova ênfase por sua introdução ao clima formalizador da América do Norte e sua exposição aos modelos emergentes da teoria matemática da comunicação. Já no caso de Trubetzkoy, deve-se a ele “a teoria estruturalista do fonema, a noção de contraste funcional utilizada na distinção entre fonética e fonologia, a teoria dos sistemas fonológicos desenvolvida com Jakobson e o conceito de traços distintivos”

¹² Embora tenha se tornado conhecido internacionalmente na linguística do Círculo de Praga, Roman Jakobson demonstrou maior destaque na história do funcionalismo norte-americano, com sua influência recaindo principalmente sobre um subgrupo chamado de “funcionalistas formais”.

(Cunha, 2011, p. 160), o qual foi incorporado, em 1960, à teoria da fonologia gerativista por Chomsky e Halle, discípulo e colaborador de Jakobson. A função distintiva defende que os fonemas, definidos como menor elemento do sistema linguístico, não são elementos mínimos em si, mas conjuntos de traços distintivos simultâneos (Cunha, 2011, p. 160). Por exemplo, /p/ e /b/ se diferem quanto à sonoridade, traço que distingue pares mínimo, como nas palavras *pata* e *bata* ou *pico* e *bico*, posto que o fonema /p/ é oclusivo, bilabial, surdo; e o fonema /b/ é oclusivo, bilabial, sonoro. Nesse caso, também, evidencia-se o conceito de marcação, uma vez que /b/, caracterizado pelo traço [+ sonoro], é marcado; enquanto /p/, caracterizado pelo traço [- sonoro], é não marcado.

Também se atribui a Trubetzkoy e seus seguidores a função demarcadora e a função expressiva dos fonemas. A função demarcadora serve para marcar a fronteira entre uma forma e outra na cadeia da fala, como o acento tônico das palavras *sábia*, *sabia* e *sabiá*, sendo o primeiro um adjetivo ou um substantivo (dependendo do contexto), o segundo a forma verbal de *saber*, e o terceiro um substantivo. Já a função expressiva dos fonemas indica o estado de espírito, os sentimentos ou as atitudes do falante, como a pronúncia de uma palavra, com o alongamento da vogal, como *liiiiindo* (Cunha, 2011, p. 160). Jakobson, por sua vez, introduz o conceito de marcação na morfologia, como se pode evidenciar no aspecto de número de nomes, como as palavras *menino* [- plural] e *meninos* [+ plural], em que o primeiro não é marcado, e o segundo é marcado por -s, sufixo de plural.

No início da década de 1960, Jan Firbas, seguindo a tradição da Escola de Praga, desenvolveu um modelo da estrutura informacional da sentença buscando analisar sentenças efetivamente enunciadas a fim de determinar sua função comunicativa. Nesse modelo,

a frase é reconhecida, desse modo, como uma unidade susceptível de análise não apenas nos níveis fonológicos, morfológico e sintático, mas também no nível comunicativo. Essa análise biparte a frase em um elemento comunicativamente estático, o tema, e um elemento comunicativamente dinâmico, o rema ou comentário. O tema tem baixa informatividade porque tem sua referência já estabelecida (ou facilmente recuperável), e o rema, nas condições opostas, tem maior informatividade (Neves, 2004, p. 18).

André Martinet – estudioso que emigrou para Nova York durante a Segunda Guerra Mundial, assim como Jakobson – retornou posteriormente para Paris para construir uma importante vertente da linguística funcionalista. Baseado em uma leitura crítica de Saussure, que integrou alguns toques da linguística praguense e, até mesmo, hjelmsleviana, o princípio-chave da obra de Martinet é o da “relevância” (ou “relevância comunicativa”), pelo qual o linguista pretende identificar os elementos portadores de significado da linguagem. Por

exemplo, Martinet aponta que a ordem é altamente relevante no nível dos fonemas: as palavras *clay*, *lake* e *kale* compreendem os mesmos três fonemas, mas instanciados em três ordens diferentes, enquanto na sintaxe o linguista afirma que “a relevância da ordem está longe de ser geral: é bastante irrelevante se eu digo que *aquele de quem eu gosto é Paulo ou que Paulo é aquele de quem eu gosto* (Martinet, 1962, p. 41 *apud* Thomas, 2020, p. 26, grifo do autor, tradução nossa¹³), afirmação que alguns funcionalistas podem contestar. Martinet trouxe seu funcionalismo para os padrões sonoros da linguagem em uma discussão sobre fonética e mudança fonética, entonação, tom e estrutura silábica, mas também abordou tópicos de morfossintaxe, tipologia da linguagem, linguística diacrônica e dialetologia.

Após a Segunda Guerra Mundial, em várias universidades do leste europeu, a pesquisa linguística com a tradição funcionalista continuou desempenhando um papel central. Os estudos ocorriam sob isolamento, o que contribuiu para a preservação e o desenvolvimento independente de várias ideias que foram fundamentais para o primeiro período de Praga, sobretudo aquelas provenientes de Mathesius. Assim, mesmo que os estudos tenham ocorrido à distância, os estudiosos da chamada segunda escola de Praga, tais como Daneš, Firbas, Hajičová, Sgall, Svoboda, Vachek, entre outros, contribuíram para o desenvolvimento das ideias funcionalistas na Europa Ocidental da início do século XX.

O funcionalismo não se limitou à Escola de Praga, mas foi disseminado para toda a Europa. Na Dinamarca, por exemplo, o Círculo Linguístico de Copenhague foi fundado a partir da influência do Círculo Linguístico de Praga. Louis Hjelmslev, figura central do círculo de Copenhague, desenvolveu uma teoria gramatical no modelo da matemática, que ele chamou de “glossemática”, que tinha o objetivo de deduzir, de declarações formais, um inventário de categorias para a análise, em um nível rigorosamente alto de abstração, tanto de sons quanto de formas em qualquer língua (Thomas, 2020, p. 23).

O funcionalismo também se faz presente em algumas outras correntes linguísticas, tal como a Escola de Genebra, cujos principais representantes são Charles Bally, Albert Sechehaye e Henri Frei (Cunha, 2011; Martelotta, Areas, 2003, p. 21). Como participantes dessa escola, Dirven e Fried (1987, p. xi *apud* Neves, 2004, p. 40) também mencionam – além de Bally – Saussure e Tesnière, sendo este influenciado por Helbig e Martinet. Enquanto Sechehaye limitou-se basicamente a discutir as ideias de Saussure, Bally, interessado na relação entre o pensamento e sua expressão linguística, deu novo impulso à estilística, que definiu como o

¹³ No original, “the relevancy of order is far from general: it is fairly immaterial whether I say *the one I like is Paul or Paul is the one I like*.”

estudo dos elementos afetivos da linguagem, atentando-se para os desvios que o uso individual (a fala) é levado a impor ao sistema (a língua).

Henri Frei, conhecido por sua análise dos desvios da gramática normativa, propõe que os desvios não são uma coincidência, mas refletem tendências decorrentes da necessidade de comunicação e, por isso, constituem uma fonte de estudos linguísticos. Ele se tornou promotor da linguística de base funcional, que associa os fatos linguísticos a determinadas funções a eles relacionadas (Cunha, 2011, p. 162; Martelotta, Areas, 2003, p. 21). Martinet, que mantinha contato frequente com os principais linguistas da Escola de Praga, especialmente Trubetskoy, foi influenciado pelas ideias de Frei.

A análise da linguagem numa perspectiva funcional também pode ser vista na Escola de Londres, por meio, principalmente, das ideias de Michael K. Halliday, Firth, Vachek, Sgall, entre outros. Halliday desenvolveu uma teoria linguística internacionalmente influente que teve impacto particular no estudo da linguagem na educação, desenvolvimento da linguagem infantil, linguagem e classe social, análise textual e estilística. A teoria funcional de Halliday, que surge na década de 1970, concentra-se, como expõe Cunha (2011, p. 162), em um amplo conceito de função, que abrange tanto as funções da fala e do texto como as funções das unidades dentro das estruturas. Baseado na tradição etnográfica de Boas-Sapir-Whorf e Bronislaw Malinowski e influenciado pelo linguista britânico John Firth – que compreende a linguagem como parte de um processo social –, Halliday argumenta que a natureza da linguagem, como um sistema semiótico, e seu desenvolvimento em cada indivíduo devem ser examinados no contexto dos papéis sociais que o indivíduo assume. Halliday estudou várias especificidades da linguagem, sempre sob a suposição do que ele chama de “lexicogramática”:

Existe um outro nível de organização na linguagem ao qual estão relacionados tanto o sistema de som quanto o sistema de escrita, ou seja, o nível de palavras, ou ‘lexicogramática’. (Geralmente nos referiremos a isso simplesmente como ‘gramática’ [...]; mas é importante esclarecer desde o início que a gramática e o vocabulário não são dois componentes separados de uma língua – eles são apenas as duas extremidades de um único continuum). O sistema de som e o sistema de escrita são os dois modos de expressão pelos quais a lexicogramática de uma língua é representada, ou realizada (para usar o termo técnico) (Halliday, 2004, p. 7, grifos do autor, tradução nossa¹⁴).

¹⁴ No original, “There is another level of organization in language to which both the sound system and the writing system are related, namely the level of wording, or ‘lexicogrammar’. (We shall usually refer to this simply as ‘grammar’, [...]; but it is important to clarify from the start that grammar and vocabulary are not two separate components of a language – they are just the two ends of a single continuum). The sound system and the writing system are the two modes of expression by which the lexicogrammar of a language is represented, or realized (to use the technical term).”

Outra manifestação funcionalista pode ser vista no chamado grupo holandês, tendo como representantes Simon Dik e Reichling. Dik e seus seguidores, no final da década de 1970, desenvolveram um modelo de sintaxe funcional que analisava funções em sentenças em três níveis diferentes. Por exemplo, na sentença *Pedro comeu o bolo*, o constituinte *Pedro* desempenha função sintática de sujeito, função semântica de agente e função pragmática de tema. Ao separar as funções de sujeito, agente e tema,

podemos mostrar que a oração é uma entidade composta. Ela é constituída não de uma dimensão de estrutura, mas de três, e cada uma das três constrói um significado distinto. Nós os rotulamos de ‘cláusula como mensagem’, ‘cláusula como troca’ e ‘cláusula como representação’. Na verdade, o padrão tríptico de significado não é simplesmente característico da oração; esses três tipos de significado percorrem toda a linguagem e, em um aspecto fundamental, determinam a maneira como a linguagem evoluiu. Eles são referidos nas explicações sistêmicas da gramática como metafunções [...], e o conceito de ‘metafunção’ é um dos conceitos básicos em torno dos quais a teoria é construída (Halliday, 2004, p. 60 grifos do autor, tradução nossa¹⁵).

Segundo Dik (*apud* Cunha, 2011, p. 163; Martelotta, Areas, 2003, p. 22), “o principal interesse de uma linguística funcionalista está nos processos relacionados ao êxito dos falantes ao se comunicarem por meio de expressões linguísticas”, podendo estas ser

compreendidas adequadamente apenas quando são consideradas como funcionando em contextos cujas propriedades são codeterminadas pelas informações contextuais e situacionais disponíveis para falantes e destinatários. A linguagem não funciona isoladamente: é parte integrante de uma realidade humana (psicológica e social) viva (Dik 1997, p. 6, tradução nossa¹⁶).

Além dos autores mencionado, há, na Alemanha, um grupo de funcionalistas europeus – tais como Bernd Heine, na universidade de Colônia, e Tânia Kuteva, em Dusseldorf – que trabalha com questões de mudança linguística, gramaticalização e empréstimo.

¹⁵ No original, “we have been able to show that the clause is a composite entity. It is constituted not of one dimension of structure but of three, and each of the three construes a distinctive meaning. We have labelled these ‘clause as message’, ‘clause as exchange’ and ‘clause as representation’. In fact, the threefold pattern of meaning is not simply characteristic of the clause; these three kinds of meaning run throughout the whole of language, and in a fundamental respect they determine the way that language has evolved. They are referred to in systemic accounts of grammar as metafunctions [...], and the concept of ‘metafunction’ is one of the basic concepts around which the theory is constructed.”

¹⁶ No original, “understood properly only when they are considered as functioning in settings, the properties of which are codetermined by the contextual and situational information available to speakers and addressees. Language does not function in isolation: it is an integrated part of a living human (psychological and social) reality.”

2.2.2 O funcionalismo norte-americano

Segundo Cunha (2011, p. 163), a partir do estruturalismo, a linguística norte-americana foi influenciada por uma tendência formalista que se enraizou com Leonard Bloomfield e se mantém, atualmente, com a linguística gerativa. Não obstante, desenvolve-se, paralelamente, uma tendência para o funcionalismo sob influência dos trabalhos de etnolinguistas, como Franz Boas, Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf. Van Valin (2003, p. 324) expõe que, nos EUA,

o desenvolvimento da linguística funcionalista tem caminhado de mãos dadas com a expansão do estudo da tipologia e dos universais da linguagem. Embora existam tipologistas que não são funcionalistas, a combinação de tipologia e funcionalismo não é apenas uma associação acidental de empreendimentos não relacionados. Muitas das principais figuras no desenvolvimento da linguística funcional nos Estados Unidos trabalharam em línguas nas quais a marcação gramatical das funções comunicativas é mais óbvia e direta do que no inglês, a língua com base na qual a maioria das teorizações em linguística em os EUA foi feita até o final da década de 1970 (Van Valin, 2003, p. 324, tradução nossa¹⁷).

Figura importante da linguística norte-americana do início a meados do século XX e um dos alunos mais proeminentes de Boas, Edward Sapir – que via a linguagem como uma prática cultural psicologicamente enraizada, que molda a experiência dos falantes – realizou um trabalho de campo linguístico-etnográfico no noroeste do Pacífico, mostrando poderes incomuns de observação e análise. Trabalhando com Tony Tillohash, um jovem falante de Southern Paiute que o Bureau of Indian Affairs havia deslocado de sua casa em Utah para frequentar a Carlisle Indian School em Carlisle, Pensilvânia –, Sapir desenvolveu sua concepção da realidade psicológica do fonema e descobriu que Tillohash percebia os sons do paiute do sul como distintos, não com referência às suas propriedades acústicas perceptíveis, mas com referência ao seu sentimento por seus papéis no sistema de som da língua. Em outras palavras, Tillohash priorizou a função de um som sobre suas propriedades estruturais.

Bollinger, citado por Cunha (2011), apesar de não ter dado uma visão completa da gramática funcional, desenvolveu o funcionalismo com suas análises de fenômenos específicos, sobretudo seu trabalho pioneiro acerca da pragmática da ordem das palavras nas orações. A partir da década de 1960, quando a questão da iconicidade torna-se novamente de interesse dos

¹⁷ No original, “the development of functional linguistics has gone hand in hand with the expansion of the study of language typology and universals. While there are typologists who are not functionalists, the combination of typology and functionalism is not just an accidental pairing of unrelated endeavors. Many of the major figures in the development of functional linguistics in the United States have worked on languages in which the grammatical marking of communicative functions is more obvious and direct than it is in English, the language on the basis of which most theorizing in linguistics in the US was done up through the end of the 1970s.”

linguistas, Joseph Greenberg (1966), interessado na variação tipológica entre as línguas, volta-se para os estudos tipológicos e os universais linguísticos.

No entanto, por volta de 1975, as análises funcionalistas – em oposição aos estudos do formalismo, isto é, nas pesquisas do estruturalismo e do gerativismo – começam a difundir na literatura norte-americana. Para os funcionalistas norte-americanos, uma determinada estrutura da língua não pode ser estudada, descrita ou explicada de forma produtiva, sem levar em conta sua função comunicativa, ideia essa que é defendida por todos dessa corrente.

Considerado pioneiro no desenvolvimento das ideias do funcionalismo norte-americano, o texto “The Origins of Syntax in Discourse”, publicado por Gillian Sankoff e Penelope Brown em 1976, evidencia “as motivações discursivas geradoras das estruturas sintáticas do tok pisin, língua de origem pidgin de Papua-Nova Guiné, ilha ao norte da Austrália” (Cunha, 2011, p. 164; Martelotta, Areas, 2003, p. 24). Talmy Givón, sob influência das descobertas de Sankoff e Brown, publica, em 1979, “From Discourse to Syntax”, segundo o qual, a sintaxe existe para desempenhar uma função específica, que determina como ela deve ser. Vale citar também os trabalhos de Givón (1984, 1990, 1995, 2001, entre outros *apud* Cunha, 2011, p. 164), que são caracterizados pela busca de parâmetros substantivos, isto é, motivados comunicativa ou cognitivamente, para a explicação de fatos gramaticais. Para Givón (2018), “explicação” e “compreensão” implicam necessariamente fatores como pragmática do discurso, processamento, cognição, percepção e visão de mundo dos oradores.

Thompson produziu vários estudos considerados marcos na análise funcionalista, tendo destaque seu estudo sobre as passivas em inglês. Em **Transitivity ingrammar and discourse** (1980), Thompson, em coautoria com Paul Hopper, reinterpreta o conceito tradicional de transitividade

como uma propriedade escalar constituída de dez parâmetros sintático-semânticos independentes e covariantes. De acordo com a presença ou ausência desses parâmetros, a cláusula pode ser mais ou menos transitiva. O complexo de transitividade e seus parâmetros individuais se associam a uma função discursivo-comunicativa: a de assinalar as porções centrais e periféricas de um texto narrativo. Fatores discursivos, portanto, interferem na codificação da transitividade (Cunha, 2011, p. 164).

O linguista norte-americano Kenneth Pike desenvolveu uma ambiciosa teoria gramatical sintética, a “tagmêmica”, palavra cunhada por Bloomfield, mas desenvolvida por Pike no modelo de “fonêmica” para rotular o elemento gramatical mínimo. Uma sequência de tagmemes compõe um “sintagmeme”, e assim por diante até níveis cada vez mais altos.

2.2.3 O funcionalismo brasileiro

Os estudos funcionalistas no Brasil passam a ter grande repercussão a partir da década de 1990, especialmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, tendo como pioneiros Evanildo Bechara, Rafael Hoyos-Andrade, Ataliba Teixeira de Castilho e Rodolfo Ilari.

Bechara, seguindo a linha estruturalista-funcionalista de E. Coseriu, apresenta, em 1954, um estudo sobre os meios de expressão do pensamento concessivo em português, no qual é abordada a questão da concessão num enfoque da interação, antecipando, em suas formulações, o próprio modelo de interação verbal que o funcionalismo apresenta atualmente. Nesse estudo, há, como temas, a incorporação das diversas funções na gramática, a fluidez de categorias e a gramaticalização. O linguista

delimita o objeto da gramática funcional, segundo Coseriu, como o estudo da estruturação idiomática dos significados proposicionais de uma língua, tanto gramaticais quanto léxicos. Para Coseriu, o que a gramática funcional se propõe é estabelecer os significados gramaticais que uma língua distingue bem como as oposições que estabelece entre esses significados, remetendo para um segundo plano os tipos de emprego desses mesmos significados (Neves, 2018, p. 72).

Hoyos-Andrade, seguindo a linha de André Martinet e da Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle (SILF), organizou, em 1985, no Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, um grupo de trabalho sobre funcionalismo. Embora não tenha atingido o objetivo esperado, o linguista propôs discutir os pontos comuns aos diferentes funcionalismos na época. Vale mencionar outras abordagens feitas pelo linguista e que foram mencionadas por Neves (2018): o princípio da autonomia sintática de inspiração martinetiana, aplicando-a a um enunciado em português; estudo contrastivo dos sistemas vocálicos do espanhol e do português, com base no preceito fonológico do funcionalismo de Martinet; os aspectos sintáticos do modelo funcionalista de inspiração martinetiana; os princípios e as características da sintaxe funcional e da metodologia para uma análise sintática de enunciados; o signo sintático; a conveniência da distinção entre os valores das unidades linguísticas (objeto da axiologia) e as variantes de significado dessas unidades, em função dos contextos, (objeto da semântica); a noção de sílaba a partir de critérios funcionalistas; a “criação” de um alfabeto fonológico para o português; o sistema fonológico do português brasileiro e a sua transcrição, com base em Martinet e em Mattoso Câmara Jr.; e problemas de interferência entre sistemas fonológicos, com base na fonologia funcionalista.

Castilho, embora não especifique com que linha do funcionalismo trabalha, dedica-se a “teoria multissistêmica”, isto é, uma interface entre a sintaxe, a semântica e a pragmática, aspecto que perpassa qualquer teoria de cunho funcionalista. Na interface sintaxe/semântica, o linguista situa, na década de 1960, trabalhos classificados sob a rubrica de estudos onomasiológicos. Já na interface sintaxe/pragmática, duas vertentes são detectáveis, a saber, (i) uma que entende a pragmática dentro da linguística do texto e (ii) outra que a considera dentro da análise da conversação. Castilho coordenou o projeto Gramática do Português Falado (GPF), que reúne funcionalistas de todo o país, produzindo análises do *corpus* do projeto NURC (Norma Urbana Culta) do Rio de Janeiro desde 1990. Nesse projeto, propõe-se descrever e analisar as características gramaticais presentes na linguagem falada em oposição à linguagem escrita. A ideia é compreender as variações linguísticas, as formas coloquiais, os aspectos fonéticos e sintáticos que são característicos da fala cotidiana dos falantes nativos de uma determinada língua.

Rodolfo Ilari, por sua vez, na sua tese de doutorado pela Universidade de Campinas em 1975, fazendo referência à Escola de Praga, apresenta um estudo acerca dos recursos que expressam a perspectiva funcional da frase no português do Brasil, sendo publicado em 1986. Além disso, até 1993, o linguista coordenou Sintaxe I, um dos cinco grupos que formam o projeto GPF, fazendo análises com integração dos componentes sintático, semântico e pragmático. Além da publicação de um trabalho sobre a ordem dos advérbios na frase, Ilari, em um trabalho coletivo, dedicou-se ao estudo dos pronomes pessoais. Já individualmente, o funcionalista estudou os advérbios aspectuais e os advérbios focalizadores.

Além dos linguistas mencionados, é essencial mencionar Maria Helena de Moura Neves, quem contribuiu para os estudos da corrente funcionalista no Brasil. Posteriormente a Ilari, Neves coordenou o grupo Sintaxe I dedicando-se a vários estudos, tais como a função interacional de marcação de papéis discursivos, a expressão ou a não-expressão do pronome sujeito de primeira pessoa em português, os advérbios circunstanciais, a classe dos possessivos, a classe dos nomes, os verbos-suporte, e as construções modalizadas. Neves estudou as palavras fóricas (alguns pronomes e o artigo definido), as conjunções coordenativas, as palavras gramaticais em geral e as palavras de relação, os substantivos comuns, os verbos de ligação. A autora também produziu algumas obras, como a **Gramática de Usos do Português**, em que Neves parte da observação dos usos da língua no Brasil; o **Dicionário de Usos do Português**, em que se discute a vantagem de definir itens lexicais e gramaticais com base nas possibilidades construcionais para determinar o significado, o que contrasta com a tradição lexicográfica, que geralmente adota uma perspectiva mais estática na definição das palavras e estruturas

gramaticais; e **A Gramática Funcional**, a qual aborda a gramática funcional como uma gramática de uso, buscando verificar como se processa a comunicação em uma determinada língua, sem descrever a língua como sistema autônomo.

2.3 Gramática funcional

Em geral e de forma bastante sucinta, compreende-se por gramática um conjunto de regras de uma língua. No entanto, quando se faz referência a esse termo, é habitual que as pessoas pensem em gramática normativa, como se essa fosse a única que existe. Contudo, além da gramática normativa (ou gramática tradicional ou gramática prescritiva), há também várias outras, como a gramática funcional, a qual nos restringimos abordar nesta seção.

Segundo Neves (2004, p. 15),

por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso (Neves, 2004, p. 15).

Com base nessa definição, podemos compreender que a gramática funcional se preocupa não só com a estrutura gramatical, mas também, como defende Nichols (1984, p. 97 *apud* Neves, 2004, p. 3), com o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo, ideia que já vimos abordando desde o início deste capítulo. Givón (2018, p. 93), por sua vez, sugere que a gramática codifica, principalmente, se não exclusivamente, várias funções discursivas-pragmáticas, ou seja, a gramática não é primariamente sobre representação mental, mas, sim, sobre comunicação. O autor acrescenta também que a gramática

é um mecanismo de tradução que ajuda a contextualizar a informação oracional em seu contexto comunicativo atual: situação de fala atual, objetivos atuais, perspectiva atual, texto atual, estrutura temática atual. Mas uma vez armazenada, a informação é sempre – por definição – recuperada e reutilizada em outro contexto comunicativo (Givón, 1995, p. 388, tradução nossa¹⁸).

Para entender o que é a gramática, e como e por que ela vem a ser assim, é preciso, como explana Givón (1995) “fazer referência aos parâmetros naturais que moldam a linguagem e a gramática: cognição e comunicação, cérebro e processamento da linguagem, interação social

¹⁸ No original, “is a translation mechanism that helps contextualize clausal information in its current communicative context: current speech situation, current goals, current perspective, current text, current thematic structure. But once stored, the information is always — by definition — retrieved and re-used in another communicative context.”

e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução” (Givón, 1995, p. XV, tradução nossa¹⁹). Na mesma direção, Croft (2001) explicita que

o falante é exposto a enunciados em sua comunidade de fala, e seu conhecimento de sua língua evolui ao longo dessa exposição. O conhecimento que o falante tem de sua língua é adquirido indutivamente pela compreensão dos enunciados que ouviu e pela categorização das estruturas linguísticas dos enunciados em construções. Esse processo de categorização produz a organização taxonômica das construções na mente do falante, ou seja, sua gramática (Croft, 2001, p. 367, tradução nossa²⁰).

Já Halliday (2004, p. 21, tradução nossa²¹) explicita que “a gramática é a unidade central de processamento da linguagem, a usina onde os significados são criados; é natural que os sistemas de som e de escrita por meio dos quais esses significados são expressos reflitam o arranjo estrutural da gramática”.

Dessa forma, a gramática funcional leva em consideração a capacidade que as pessoas têm não só de codificar e decodificar expressões, mas também de usá-las e interpretá-las de forma satisfatória. Essa gramática apresenta como pontos centrais (i) o uso (em relação ao sistema); (ii) o significado (em relação à forma); e (iii) o social (em relação ao individual), como expõe Neves (2018, p. 32). Nessa mesma linha de raciocínio, Halliday (1973) aclara que

uma abordagem funcional da linguagem significa, antes de tudo, investigar como a linguagem é usada: tentar descobrir quais são os propósitos que a linguagem serve para nós e como podemos alcançar esses propósitos por meio da fala e da audição, da leitura e da escrita. Mas também significa mais do que isso. Significa procurar explicar a natureza da linguagem em termos funcionais: ver se a própria linguagem foi moldada pelo uso e, se sim, de que maneiras – como a forma da linguagem foi determinada pela função que ela desenvolveu para servir (Halliday, 1973, p. 7 *apud* Givón, 2018, p. 27, tradução nossa²²).

Dito isso, a linguística, segundo Dik (Dik, 1997, p. 3; Neves, 2004, p. 21; Cunha, 2011, p. 162-163), tem que lidar com dois tipos de sistemas de regras: (i) as que regem a constituição

¹⁹ No original, “make reference to the natural parameters that shape language and grammar: cognition and communication, the brain and language processing, social interaction and culture, change and variation, acquisition and evolution.”

²⁰ No original, “the speaker is exposed to utterances in her speech community, and her knowledge of her language evolves over the course of that exposure. The speaker’s knowledge of her language is inductively acquired by comprehending utterances she has heard, and categorizing the linguistic structures of the utterances into constructions. This categorization process produces the taxonomic organization of constructions in the speaker’s mind, that is, her grammar.”

²¹ No original, “Grammar is the central processing unit of language, the powerhouse where meanings are created; it is natural that the systems of sound and of writing through which these meanings are expressed should reflect the structural arrangement of the grammar.”

²² No original, “A functional approach to language means, first of all, investigating how language is used: trying to find out what are the purposes that language serves for us, and how we are able to achieve these purposes through speaking and listening, reading and writing. But it also means more than this. It means seeking to explain the nature of language in functional terms: seeing whether language itself has been shaped by use, and if so, in what ways – how the form of language has been determined by the function it has evolved to serve.”

de expressões linguísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas); e (ii) as que regem os padrões de interação verbal em que essas expressões linguísticas são usadas (regras pragmáticas). Para o linguista, que trabalha com uma concepção teleológica de linguagem, o principal interesse da linguística funcional reside nos processos de comunicação dos falantes, mediante expressões verbais, de forma satisfatória.

Mackenzie (1992, *apud* Neves, 2004, p. 22; Neves, 2018, p. 34), que segue a linha funcionalista de Dik, atesta que a gramática funcional tem, como hipótese fundamental, a existência de uma relação não arbitrária entre o funcional (o uso da língua, como instrumento) e a gramática (a estrutura da língua, como sistema). O objetivo da gramática funcional é explicar as regularidades dentro das línguas, dada a recorrência de expressões linguísticas que as pessoas usam.

A gramática normativa, de certo modo, tenta estabelecer a relação entre os falantes em determinados contextos, como o uso de pronomes de tratamento; porém, a questão vai muito além disso. Por exemplo, enquanto é reconhecido que a estrutura do português é SVO (sujeito, verbo e objeto), quando há alteração nessa ordem, a gramática normativa não consegue dar conta de explicar a real mudança da estrutura sintática. Para compreender isso melhor, vejamos dois exemplos trazidos por Cunha (2011, p. 157-158) e que refletem um fenômeno relativamente comum no nosso dia a dia:

- a) Você é desonesto.
- b) Desonesto é você.

Como explicar a diferença entre essas duas sentenças? Certamente, uma análise que observasse apenas seu caráter sintático não daria conta de indicar por que o falante usaria a sentença exemplificada em (a), em lugar da exemplificada em (b). Ocorre que, ao contrário do que acontece em (a), que constitui uma afirmativa, a sentença (b) está relacionada a uma situação comunicativa típica de réplica, marcada pela inversão do predicado *desonesto*, que vai para o início da frase. Isso significa que essa sentença só faz sentido em um contexto em que o interlocutor tenha feito anteriormente o mesmo insulto. Esse exemplo demonstra a essência da análise funcionalista, que amplia seu campo de visão, recorrendo ao contexto de uso o qual, por hipótese, motiva as diferentes estruturas sintáticas (Cunha, 2011, p. 157-158, grifo da autora).

Relembrando que o funcionalismo se contrapõe ao formalismo, faz-se relevante retomar Dik (1997), que faz uma discussão acerca das características do paradigma formal e do paradigma funcional:

No paradigma formal, uma linguagem é considerada como um objeto formal abstrato (por exemplo, como um conjunto de sentenças), e uma gramática é conceituada principalmente como uma tentativa de caracterizar esse objeto formal em termos de

regras de sintaxe formal a serem aplicadas independentemente dos significados e usos das construções descritas.

No paradigma funcional, por outro lado, a linguagem é, em primeiro lugar, conceituada como um instrumento de interação social entre os seres humanos, utilizada com a intenção de estabelecer relações comunicativas. Dentro desse paradigma, tenta-se revelar a instrumentalidade da linguagem com relação ao que as pessoas fazem e alcançam com ela na interação social. Uma linguagem natural, em outras palavras, é vista como parte integrante da competência comunicativa de ULN (Dik, 1997, p. 2-3, tradução nossa²³).

Neves (2004) também apresenta as características tanto do paradigma formal quanto do paradigma funcional, como demonstramos no Quadro 1, em que a autora evidencia, de forma sucinta, os pontos de divergência entre eles:

Quadro 1 – Principais diferenças entre os paradigmas formal e funcional

	Paradigma formal	Paradigma funcional
Como definir a língua	Conjunto de orações.	Instrumentos de interação social.
Principal função da língua	Expressão dos pensamentos.	Comunicação.
Correlato psicológico	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações.	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação.	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso.
Língua e contexto/situação	As orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação.	A descrição das expressões deve fornecer dados para descrição de seu funcionamento num dado contexto.
Aquisição da linguagem	Faz-se com uso das propriedades inatas, com base em <i>input</i> restrito e não-estruturado de dados.	Faz-se com ajuda de um <i>input</i> externo e estruturado de dados apresentados no contexto natural.
Universais linguísticos	Propriedades inatas do organismo humano.	Explicados em função de restrições: comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais.

²³ No original, “In the formal paradigm a language is regarded as an abstract formal object (e.g., as a set of sentences), and a grammar is conceptualized primarily as an attempt at characterizing this formal object in terms of rules of formal syntax to be applied independently of the meanings and uses of the constructions described. Syntax is thus given methodological priority over semantics and pragmatics.

In the functional paradigm, on the other hand, a language is in the first place conceptualized as an instrument of social interaction among human beings, used with the intention of establishing communicative relationships. Within this paradigm one attempts to reveal the instrumentality of language with respect to what people do and achieve with it in social interaction. A natural language, in other words, is seen as an integrated part of the communicative competence of NLU.”

Relações entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as propriedades vão da pragmática à sintaxe, via semântica.
---	--	---

Fonte: Neves (2004, p. 46-47).

Podemos acrescentar a essa discussão que, segundo Halliday (1985 *apud* Neves, 2004, p. 47-48), enquanto as gramáticas formais têm orientação primariamente sintagmática, as gramáticas funcionais têm orientação primariamente paradigmática. Dessa forma, as gramáticas formais interpretam a língua como um conjunto de estruturas entre as quais podem ser estabelecidas relações regulares, tendendo a enfatizar os traços universais da língua, tomar a sintaxe como base da língua (gramática arbitrária) e organizá-la, por fim, em torno da frase. Já as gramáticas funcionais interpretam a língua como uma rede de relações, entrando as estruturas como a realização das relações, tendendo-se a enfatizar variações entre línguas diferentes, tomar a semântica como base (gramática natural) e organizá-la, enfim, em torno do texto ou do discurso. Feita essa distinção, vale retomar Givón (2018), o qual afirma que o que se deve fazer agora “é separar nosso conceito de gramática como um **código estrutural** concreto do conceito mais sutil que tem sido implícito, mas amplamente submerso na discussão funcionalista tradicional, de gramática como um instrumento de codificação da **função comunicativa**” (Givón, 2018, p. 33, grifos do autor, tradução nossa²⁴). Assim, Givón (2018, p. 35) defende que a gramática tem pouco a ver com orações verbais atômicas (proposição), mas, sim, com seu contexto discursivo, isto é, função comunicativa.

Logo, “considerar a gramática como um organismo maleável, que se adapta às necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes, implica reconhecer que a gramática de qualquer língua exibe padrões morfossintáticos estáveis, sistematizados pelo uso, ao lado de mecanismos de codificação emergentes” (Cunha, 2011, p. 164). Dito de outro modo, a linguística funcional busca analisar os processos de variação e de mudança linguística, havendo a necessidade de se observar a língua como ela é falada, haja vista que as regras da gramática se modificam pelo uso.

²⁴ No original, “is untangle our concept of grammar as a concrete **structural code** from the more subtle concept that has been implicit but largely submerged in the traditional functionalist discussion, of grammar as an instrument of coding **communicative function**.”

2.4 Considerações parciais

Neste capítulo, fizemos uma discussão dos estudos ancorados no funcionalismo. Primeiramente, discorremos sobre a linguística, que se estabelece a partir de Ferdinand de Saussure. Essa área do conhecimento não se preocupa somente com a estrutura particular das línguas, mas com os processos que possibilitam a interação comunicativa e, por isso, a língua é vista como instrumento de comunicação e usada para determinados propósitos comunicativos.

Fizemos também uma distinção entre a gramática tradicional e a linguística. A primeira privilegia o estudo da língua escrita e prescreve regras de como se deve falar ou escrever, voltando-se para o sistema a partir, geralmente, de frases isoladas ou inventadas. Já a segunda tem como foco o estudo da língua falada (ou gestual, no caso da língua dos sinais) por considerar que essa se manifesta de forma mais natural, além de não estabelecer regras ou julgar o que é certo ou errado, mas busca analisar por que certos fenômenos tendem a ocorrer em uma língua, levando em consideração não só o sistema, mas também o falante, o contexto comunicativo e outros fatores que contribuem para a interação comunicativa.

Em seguida, passamos a discorrer especificamente sobre o funcionalismo, vertente na qual este trabalho se ancora, por estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. Dessa forma, além da estrutura gramatical, essa vertente também se preocupa com o interlocutor e seus propósitos e o contexto discursivo, analisando as regularidades observadas no uso da língua e as condições em que se verifica esse uso a partir de dados reais da língua. Além disso, a língua não constitui um conhecimento autônomo do comportamento social, mas uma adaptação às diferentes situações comunicativas por parte dos falantes.

A definição da disciplina denominada “funcionalista” também foi explorada neste capítulo, evidenciando que há vários funcionalismos. Os rótulos que se conferem aos estudos ditos “funcionalistas” se referem mais aos nomes dos estudiosos que os desenvolveram do que as características que definem a corrente teórica em que eles se colocam. Contudo, apesar de haver vários funcionalismos, qualquer abordagem funcionalista compreende a linguagem como instrumento comunicativo e se interessa na verificação de como os falantes se comunicam de forma eficiente, além de assumir o postulado da não autonomia da língua e da gramática. Também foi abordada a história do funcionalismo, perpassando pelos funcionalismos europeu, norte-americano e, por fim, brasileiro.

Por fim, discorremos acerca da gramática funcional – que se preocupa, além da estrutura gramatical, com o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo –

diferentemente da gramática normativa, que leva em consideração apenas o sistema, sobretudo, escrito, e propõe regras gramaticais. Ademais, constatamos os pontos centrais da gramática funcional, a saber, o uso, o significado e o social, tendo ela que lidar com dois tipos de sistemas de regras: (i) as regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas e (ii) as regras pragmáticas.

Exploramos também a distinção entre o paradigma formal e o paradigma funcional. No primeiro, considera-se a língua como conjunto de orações, as quais devem descrever-se independentemente do contexto, além de compreendê-la como um sistema autônomo. No segundo, a língua é compreendida como instrumento de interação social, em que a descrição das expressões deve fornecer dados para descrição de seu funcionamento num dado contexto. Assim, a linguística funcional busca analisar os processos de variação e de mudança linguística, observando como a língua é falada, pois as regras da gramática se modificam pelo uso.

A discussão sobre o funcionalismo nos leva a compreender a língua como um meio dinâmico de comunicação, moldado pelo uso e pelos propósitos comunicativos dos falantes em contextos variados. Nesse sentido, a linguística funcionalista desafia as abordagens tradicionais, como a gramática normativa, ao considerar o significado, o uso e o contexto social como elementos fundamentais na compreensão da linguagem.

Halliday introduz, em sua teoria, o conceito de “metafunções” para descrever diferentes tipos de significado que percorrem toda a linguagem. Nesse sentido, ao longo do capítulo, notou-se que o conceito de “função”, na perspectiva funcionalista, é abordado de maneira dinâmica e adaptativa, enfatizando a correlação entre forma e função na análise linguística. Assim, destaca-se que a língua se adapta às necessidades de comunicação, sendo moldada pelo seu uso real. Desse modo, as formas linguísticas são analisadas em relação às funções comunicativas que desempenham, e vice-versa, com uma atenção especial à complexa interação entre forma e função na linguagem. Em suma, o termo “função” na linguística funcionalista reflete uma compreensão abrangente das relações dinâmicas entre a forma da linguagem, seu uso e as funções que desempenha na comunicação.

É fulcral salientar, diante disso, que este trabalho se identifica com os postulados de Halliday, pertencente ao funcionalismo moderado, por concentrar-se em um amplo conceito de função, abrangendo funções não só da fala e do texto, como também das unidades dentro das estruturas. Nesse sentido, além de apontar a inadequação do formalismo ou do estruturalismo, busca-se propor uma análise funcionalista da estrutura. Logo, admite-se “uma interação entre forma e função, de modo que as funções externas atuam concomitantemente com a organização formal inerente ao sistema lingüístico, influenciando-a em certos pontos, sem

fundamentalmente definir suas categorias básicas” (Cunha, 2011, p. 159). Sob esse viés, Halliday propõe a incorporação da semântica e da pragmática à análise sintática, o que vai ao encontro deste trabalho, que visa a explorar a classe dos advérbios a partir de aspectos semânticos e pragmáticos em situações reais de comunicação.

Feito esse panorama do funcionalismo, no próximo capítulo, será tratado sobre a classe dos advérbios na vertente funcionalista.

3 CLASSE DOS ADVÉRBIOS NA VERTENTE FUNCIONALISTA

Neste capítulo, ancorado na vertente linguística funcionalista, é feita uma abordagem acerca da classe dos advérbios, objeto estudo deste trabalho. Assim, aborda-se a complexidade da conceituação dos advérbios, evidenciando questões de prototipicidade dessa classe; critérios formal, semântico e funcional; possibilidade de advérbios assumirem outras funções, bem como outras palavras assumirem função de advérbio; além das propriedades distribucionais dos advérbios. Na sequência, discorremos sobre uma proposta de definição e categorização dos advérbios à luz da linguista funcionalista, proposta essa que se faz mais pertinente por se sustentar a partir de uma análise teórico-empírica dessa classe. Por fim, propomos uma consideração parcial, na qual retomamos, de forma sucinta, o que foi abordado ao longo do capítulo.

3.1 A complexidade da conceituação da classe dos advérbios

O conceito de advérbio nas gramáticas e manuais tradicionais, de um modo geral, é bastante uniforme, uma vez que essa classe é definida a partir da sua função de “modificador”, sobretudo, de verbo, de adjetivo ou de outro advérbio – palavras que o advérbio toma por escopo e sobre as quais ele opera – e a partir da noção de “circunstância”. No entanto, lidar com o conceito de advérbio, assim como o conceito de qualquer objeto de análise, talvez, torna-se um procedimento perigoso e, provavelmente, não daríamos conta de discutir acerca dessa classe de palavras, solucionando todas as lacunas que se apresentam, dada sua heterogeneidade morfológica, funcional e semântica.

Com base nisso, vale a pena recuperar a etimologia da palavra “advérbio”, isto é, *adverbium* (palavra latina), que significa “junto/próximo ao verbo” e, por isso, trata-se, a princípio, de uma “palavra que se aplica ao verbo em condições paralelas à aplicação do adjetivo ao nome, e que nos permite dizer que o advérbio ‘predica do verbo’ assim como adjetivo ‘predica do nome’, ou ainda que advérbio é um ‘predicado de predicados’; portanto, ‘predicado de segunda ordem’” (Castilho *et al.*, 2014, p. 271-272, grifos dos autores). Pottier, citado por Bomfim (1988), compartilha da mesma ideia, ao sustentar que “o princípio de que o advérbio é para o verbo o que o adjetivo é para o substantivo. Com isso restringe a classe apenas aos modificadores de verbo, ou melhor, de *representantes verbais* (verbo ou incidência de natureza verbal: epíteto e atributo)” (Bomfim, 1988, p. 22, grifo da autora).

Dessa forma, a aplicação do advérbio, como explanam Castilho *et al.* (2014, p. 271, grifo dos autores), “consiste em acrescentar ao verbo propriedades semânticas de que ele não dispõe se, por um artifício de análise, o considerarmos ‘enquanto palavra em estado de dicionário’”. Contudo, como já mencionamos, os advérbios operam não só com o verbo, mas também com o adjetivo e com o outro advérbio (e, como veremos nas seções seguintes deste capítulo, com outros constituintes da oração e, inclusive, com toda a oração).

Dito isso, é pertinente retomar Martelotta (2012, p.13), o qual afirma que “advérbio designa um conjunto muito diferenciado de elementos, constituindo uma categoria fluida, que tende a se adaptar às intenções comunicativas envolvidas no discurso”.

Castilho *et al.* (2014), por sua vez, expõem que

os Advs são sempre palavras que “operam” sobre outras palavras ou expressões, vale dizer que “incorporam” essas palavras ou expressões formando a partir delas novas expressões com uma significação mais complexa e articulada. Entre as tantas operações realizadas pelo Adv, está de “qualificação” de verbos (Castilho *et al.*, 2014, p. 271, grifos dos autores).

Os autores acrescentam também que

não é verdade que a classe dos advérbios é bem delimitada; há áreas cinzentas entre os Advs propriamente ditos (isto é, itens que integram uma classe morfológica configurada) e os adverbiais (isto é, os sintagmas nominais e os sintagmas preposicionados que assumem funções de Adv), assim como entre os advérbios e os adjetivos, e entre os advérbios e os operadores de discurso (Castilho *et al.*, 2014, p. 267).

Em razão dos problemas que a classe dos advérbios apresenta, o melhor a fazer, como defendem Castilho *et al.* (2014, p. 269), é reconhecer que as expressões que tradicionalmente são chamadas de advérbios não constituem uma classe homogênea, mas um conjunto de expressões que funcionam de forma semelhante.

3.1.1 Prototipicidade da classe dos advérbios

Partindo do pressuposto de que a categoria dos advérbios é muito diferenciada, englobando tradicionalmente elementos de natureza bastante diversificada, uma teoria que leve em consideração o uso dinâmico da linguagem parece ser uma forma ideal para propor descrição dessa classe de palavras. Essa teoria, explicita Givón (2005 *apud* Martelotta, 2012, p.45), “deve levar em conta as noções de gradualidade e *continuum*: se há movimentos de mudança, é impossível que haja fronteiras específicas facilmente delimitadas entre os usos linguísticos”, e, em consequência, essa teoria deve adotar a noção de prototipicidade.

Nesse sentido, para que determinadas palavras sejam consideradas advérbios e/ou locuções adverbiais, a gramática tradicional relaciona-as com determinados atributos prototípicos, isto é, o advérbio é uma palavra invariável que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e de outro advérbio ou que denota noção de circunstância. Com relação a esses atributos, Martelotta (2012) faz a seguinte observação:

os membros dessa categoria não se caracterizam por apresentar um único e básico atributo, mas se estruturam em uma rede de similaridades entrelaçadas. Se X, Y e Z são membros de uma mesma categoria, pode acontecer de X compartilhar atributos com Y, que, por sua vez, compartilha atributos com Z, que, entretanto, pode não apresentar atributos comuns com X (Martelotta, 2012, p. 23-24).

Dessa forma, a noção de prototipicidade indica que não há um traço definidor dos advérbios, mas, como defende Martelotta (2012),

um conjunto de atributos que caracteriza o advérbio prototípico e a ausência de um ou de outro desses atributos apenas afasta o elemento do seu centro prototípico. A invariabilidade caracteriza o advérbio prototípico, mas, como se dá com todos os outros atributos dessa categoria, a invariabilidade pode não ocorrer. Nesses casos, a concordância é evidenciada pela proximidade entre modificador e modificado e o contexto essencialmente adjetivo-nome interfere, analogicamente, na construção em questão (Martelotta, 2012, p. 31).

Com efeito, as categorias gramaticais não devem ser compreendidas como absoluta,

mas como um conjunto de indivíduos que gravitam em torno de um – ou mais de um – elemento prototípico, que funciona como o exemplar da categoria. Existem, portanto, elementos prototípicos, que apresentam um conjunto de atributos mais básicos da categoria a que pertencem. Esses elementos, mais facilmente identificáveis pelos usuários da língua, funcionam como ponto de referência que exerce uma força de atração de natureza funcional sobre os não prototípicos, o que propicia que eles sejam identificados como membros da mesma categoria. Na medida em que os representantes da categoria vão perdendo esses atributos, se tornam, cada vez mais, imprecisos, em termos de suas características funcionais e mais distanciados do centro prototípico (e mais próximos funcionalmente da outra classe) (Martelotta, 2012, p. 32).

Apoiado nisso, na próxima subseção, será discutida a noção de prototipicidade dos advérbios, levando em consideração os atributos prototípicos dessa classe, que se baseiam em critérios formal, semântico e funcional.

3.1.2 Critérios formal, semântico e funcional

Assim como todas as categorias gramaticais, a classe dos advérbios também apresenta atributos prototípicos para que os advérbios sejam considerados como tal. Dito isso, é relevante,

primeiramente, levarmos em consideração três critérios para classificar as palavras, em especial os advérbios. Segundo Basílio (2004, p. 49), “já é quase uma tradição em estudos da linguagem dizer-se que as classes de palavras (também conhecidas como partes do discurso ou categorias lexicais) podem ser definidas por critérios semânticos, sintáticos²⁵ e morfológicos”. Acerca desses três critérios, Câmara Jr. (2004) considera que há

em princípio, três critérios para classificar os vocábulos formais de uma língua. Um é o de que eles de maneira geral significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua; é o critério semântico. Outro, de natureza formal ou mórfica, se baseia em propriedades de forma gramatical que podem apresentar. Um terceiro critério, que teve muita acolhida na gramática descritiva norte-americana, orientada pela LINGÜÍSTICA sincrônica de Bloomfield, é o funcional, ou seja, a ‘função’ ou papel que cabe ao vocábulo na sentença. (Câmara Jr. 2004, p.77, grifos do autor).

Com base na definição de advérbio, tentaremos abordar os três critérios separadamente, embora seja difícil discuti-los de forma separada, dado que eles inter-dependentemente se relacionam e se complementam. Para abrir essa discussão, iniciamos com o critério morfológico ou formal, que é entendido como “a atribuição de palavras a diferentes classes, a partir das categorias gramaticais que apresentem, assim como das características de variação de forma que se mostrem em conjunção com tais categorias” (Basílio, 2004, p. 52). Sendo assim, relaciona-se ao critério morfológico dos advérbios a noção de invariabilidade. Embora esse atribuído seja um requisito para diferenciar os advérbios dos adjetivos, torna-se um obstáculo para diferenciar o advérbio de preposições, conjunções e interjeições, haja vista que a noção de invariabilidade também se refere a essas três classes.

Além disso, apesar de a invariabilidade ser um critério formal atribuído aos advérbios, reconhece-se que há algumas exceções. Raemdonck (2005 *apud* Martelotta, 2012, p. 29), por exemplo, “chama a atenção para alguns casos em que a invariabilidade pode não ocorrer, caracterizando esse critério de identificação como não suficiente e não necessário, acabando por descartá-lo como um atributo definidor da classe dos advérbios”. Em conformidade com essa visão, Neves (2011, p. 233) afirma que há “casos restritos de advérbios flexionado em gênero e número. Esses usos, que se referem a quantificadores, pertencem a um registro mais distenso e são considerados erros pela gramática normativa”, como se evidencia em (1) e (2).

²⁵ Em vez de considerarmos “critério sintático” conforme Basílio (2004), preferimos usar, ao longo deste trabalho, “critério funcional” conforme Câmara Jr. (2004), posto que os advérbios podem apresentar funções que não se restringem à sintaxe. Além disso, o termo “função” apresenta concepções diferentes entre a gramática normativa e a linguística funcionalista; porém, a perspectiva de ambas as áreas se faz pertinente nesta pesquisa, dado que, de acordo com a visão de Halliday, o conceito de “função” é bastante abrangente.

(1) É que ela tá **meia** doente, já não tem vontade. (Neves, 2011, p. 234)

(2) Huns caem **meios** mortos. (Martelotta, 2012, p. 29)

Barreto (1980 *apud* Martelotta, 2012, p. 29-30) “chama ainda a atenção para o fato de que, mesmo na norma padrão atual, não é incomum adjetivos se encontrarem com força de advérbio, modificando adjetivo ou verbo, e concordarem com o seu alvo”. Isso pode ser verificado em (3), em que o item *toda*, que pode ser empregado com valor semelhante ao de *totalmente*, tem como escopo o adjetivo *estragada*. Nesse caso, o item *toda* funciona como um adjetivo adverbializado, isto é, trata-se de um adjetivo que sofreu gramaticalização, uma vez que ele apresenta, de certo modo, características funcionais de outra classe de palavras, embora ele não apresente o critério de invariabilidade dos advérbios.

(3) A casa está **toda** *estragada*. (Martelotta, 2012, p. 30)

Tendo em vista o caso dos adjetivos adverbializados, vale recuperar o que Votre (1992) chama de “pontos de conflito entre forma e função”, os quais tornam impossível caracterizar o elemento como pertencendo a uma ou a outra classe, isto é, “usos que não se adaptam às características prototípicas de nenhuma das categorias gramaticais estipuladas pela tradição gramatical” (Votre, 1992, p. 124 *apud* Martelotta, 2012, p. 31). Entretanto,

categorizar uma entidade não é uma questão de saber se ela possui um determinado atributo ou não, mas de considerar o quanto as características da categoria observada se aproximam das características estruturais e pragmático-discursivas ideais para aquela categoria (Martelotta, 2012, p. 31).

Ainda nessa perspectiva da invariabilidade, podemos explicitar os itens considerados advérbios que sofrem grau diminutivo ou aumentativo a partir do acréscimo de sufixos como *-inho* e *-ão*. Tal processo pode ser evidenciado em advérbios como *devagarinho*, *agorinha*, *nunquinha*, *loguinho*, *cedinho* ou *cedão*, *tardinha* ou *tardão*, *rapidinho* ou *rapidão*, entre outros. Neves (2011, p. 234) explicita que “alguns advérbios são empregados com sufixo diminutivo, mas, em geral, o sufixo adquire outro valor que não o de diminuição de tamanho, especialmente o de intensificação”²⁶, como podemos perceber nas sentenças a seguir:

(4) **Agorinha** mesmo. (agorinha = neste exato instante) (Neves, 2011, p. 234)

²⁶ É importante lembrar que o grau diminutivo também pode apresentar valor afetivo ou pejorativo.

(5) Os castigos vinham **depressinha**. (depressinha = bem depressa) (Neves, 2011, p. 234)

(6) O povo esquece **loguinho**. (loguinho = bem logo) (Neves, 2011, p. 234)

Dito isso, se considerarmos o grau diminutivo e aumentativo como processo de derivação, podemos afirmar que os advérbios supracitados podem ser, sim, considerados advérbios que sofrem variação, o que vai de encontro ao atributo de invariabilidade, mas que deixa claro que os advérbios não devem apresentar necessária e absolutamente os mesmos atributos entre si. Nessa linha de raciocínio, Ilari *et al.* (2002, p. 62) defendem que

as classes de palavras devem ser entendidas não como recortes categóricos do léxico, e sim como um conjunto de pontos nítidos separados uns dos outros por faixas sem nitidez. Palavras como *bastante*, *meio* e *extra* caem numa dessas faixas intermediárias. Uma questão pendente será verificar para que lado esses itens estão se encaminhando, numa perspectiva histórica (Ilari *et al.*, 2002, p. 62, grifos dos autores).

Partindo do pressuposto de que o critério morfológico leva em consideração a forma/estrutura da palavra, faz-se necessário evidenciarmos dois aspectos da estrutura dessa classe mencionados por Martelotta (2012):

Um deles diz respeito à distinção entre a noção de advérbio, que focaliza a natureza do termo como único vocábulo (*hoje*, *bem*, *aqui*, *rapidamente* etc.) e o conceito de sintagma ou locução adverbial, caracterizada pela estrutura sintagmática de algum tipo (*de manhã*, *na noite passada*, *todo dia*, *muitas vezes* etc.) (Martelotta, 2012, p. 26, grifos do autor).

A partir disso, aqui nos interessa o primeiro aspecto, isto é, os advérbios expressos por vocábulos simples. Nesse caso, podemos mencionar os advérbios terminados com o sufixo *-mente*, os adjetivos adverbializados (falar *bonito*, falar *alto*) – os quais são compreendidos, como propõe Barbosa (2006 *apud* Martelotta, 2012, p. 47), como o “resultado de uma gramaticalização que se desenvolveu na direção adjetivo > advérbio” – e os casos de *bem* e *mal*, provenientes, por apócope, dos advérbios latinos *bene* e *male*. Além desses, vale acrescentar também os advérbios nominais e pronominais, como expõe Martelotta (2012):

Dizer que os advérbios apresentam base nominal ou pronominal implica considerações de caráter formal, além, é claro, de alguns fatores de ordem semântica. A base nominal dos advérbios parece ser consequente da possibilidade de se formar locuções adverbiais em estruturas como as mencionadas. Já a base pronominal relaciona os advérbios a uma categoria de palavras que, segundo Câmara Jr. (1983), caracterizam-se semanticamente por nada sugerirem acerca das propriedades intrínsecas dos seres, limitando-se a mostrar o ser no espaço, visto esse espaço em função do falante e em diferentes dimensões (espaço do discurso: eu, tu, ele; espaço físico: isso, isto, aquilo). No caso específico da função adverbial, o evento é comunicado no espaço ou no tempo, sempre em relação à

posição espacial ou temporal dos participantes do ato de comunicação (Martelotta, 2012, p. 27, grifos do autor).

Abordado o critério morfológico, passemos agora para o critério semântico ou nocional. As classes de palavras são definidas a partir do critério semântico quando se estabelecem tipos de significados como base para a atribuição de palavras a classe (Basílio, 2004, p. 50). A respeito desse critério, Ilari *et al.* (2002) fazem a seguinte observação:

Como no caso de outras classes gramaticais (“designação de seres” para o substantivo, “expressão de qualidade” para o adjetivo etc.), também se utilizam critérios nocionais na caracterização dos advérbios. Um desses critérios recorre à noção de modificação: segundo a gramática tradicional, as relações sintáticas têm por correlato semântico a modificação do sentido das palavras. Assim, normalmente, se define o advérbio como modificando a idéia expressa pelo verbo ou denotando as “circunstâncias” em que se dá o processo a que ele faz referência (Ilari *et al.*, 2002, p. 56, grifos dos autores).

Partindo do pressuposto da definição que a gramática tradicional apresenta em relação ao critério semântico dos advérbios, faz-se necessário abordarmos alguns problemas que tal conceituação apresenta relacionados (i) à noção de “modificador” e (ii) à noção de “circunstância”.

No que concerne à função de “modificador”, a gramática tradicional não explora como um advérbio modifica a palavra que ele toma por escopo e sobre a qual ele opera. Por exemplo, nas sentenças a seguir, o item *muito*, considerado como advérbio de intensidade, modifica as formas verbais *amo* e *demorou*, mas não o faz da mesma forma. Em (7), *muito* assume valor intensificador e, em (8), indica a duração do evento.

(7) Amo **muito** meu marido. (Martelotta, 2012, p. 70)

(8) A reunião demorou **muito**. (Martelotta, 2012, p. 70)

Dada essa capacidade que um mesmo advérbio apresenta, Ilari (2009) propõe a realização de um artifício de raciocínio em três etapas, a fim de marcar essa diferença: “(i) considerar o verbo ou o adjetivo ‘em estado de dicionário’; (ii) refletir sobre sua definição lexical, chegando a um núcleo significativo; (iii) verificar de que modo esse núcleo significativo foi afetado pelo advérbio” (Ilari, 2009, p. 158, grifo do autor). Acerca dessas etapas, Martelotta (2012) argumenta que “o núcleo significativo do verbo, por exemplo, é afetado por advérbios qualitativos (falou *lentamente*), mas não por advérbios circunstanciais (Falou *ontem*; Falou *aqui*)” (Martelotta, 2012, p. 38, grifos do autor).

A partir da ideia expressa por Martelotta (2012), percebe-se que a noção de “modificador”, grosso modo, está relacionada à categoria (qualificadores, aspectualizadores, modalizadores, intensificadores, ...) a que ele pertence.

Definida a noção de “modificador”, resta-nos tratar da noção de “circunstância”, a qual também apresenta imprecisão na gramática tradicional. Antes de mais nada, vale a pena também recuperar a etimologia da palavra “circunstância”, proveniente do latim a partir de *circum* (“em redor”) e *stare* (“estar”), ou seja, “o que está em redor ou em torno”. Logo, essa noção pode ser definida como “a condição particular que acompanha o fato, o acidente que o atenua ou agrava” (Garcia, 1997, p. 48 *apud* Martelotta, 2012, p. 40). Essa definição de “circunstância” apresentada por Garcia (1997) coloca, como defende Martelotta (2012),

igualmente essa noção no âmbito da inter/subjetividade (TRAUGOTT; DASHER, 2005), já que o que atenua ou agrava um fato não está no fato em si, mas na visão dele que os falantes constroem. Ou mais especificamente, no jogo argumentativo que se estabelece, em situações comunicativas específicas, entre falante e ouvinte (Martelotta, 2012, p. 42-43).

Garcia (1997) ainda acrescenta que se entende por “circunstância”

a própria ação (o que?), a pessoa (quem?), o lugar (onde?), o tempo (quando?), a causa (por que?), o modo (como?) e os meios (com que?). No âmbito da sintaxe, entretanto, *ação* e *pessoa* deixam de constituir circunstâncias, correspondendo respectivamente ao verbo e ao sujeito (ou ao objeto) e se acrescentam àquelas as noções de fim ou consequência, oposição, condição, entre outras. Todas, exceto *ação* e *pessoa*, assumem formas de elementos adverbiais (simples ou oracionais) (Martelotta, 2012, p. 40, grifos do autor).

Dito isso, Martelotta (2012) argumenta que, se os dados circunstanciais não são exigidos pelo verbo, eles são utilizados pelos falantes com o fito de dar uma direção argumentativa ao seu enunciado. Assim, retomando Garcia (1997), o autor questiona se se deve retirar a ação (o que?) e a pessoa (quem) da noção de circunstância, uma vez que “o verbo parece fundamental na construção da cena que se quer transmitir, e a menção ou não dos elementos argumentais reflete a adoção de outros enquadramentos ou diferentes perspectivas na construção dessa cena” (Martelotta, 2012, p. 41).

Dada toda essa abordagem, consideram-se “circunstanciais”

dados que parecem apresentar um continuum de abstratização, que vai dos elementos que ajudam a formar o cenário em que ocorrem as ações: lugar, tempo, passando por dados mais semanticamente associados à consecução da ação como instrumento, meio e modo, até atingir noções mais abstratas, como causa, consequência, fim, oposição, condição, entre outras, que indicam a direção argumentativa que o falante quer dar ao seu enunciado. [...] a noção de circunstância pode englobar um conjunto muito

diferenciado de informações, o que dificulta a sua utilização como uma marca inquestionável dos advérbios como uma categoria unificada (Martelotta, 2012, p. 42).

Dessa maneira, tendo em vista os termos “modificador” e “circunstância” a que nos propomos, faz-se necessário ou rever a definição de advérbios, ou rever as categorias que pertencem a essa classe, para que não haja incoerências. Isso se justifica pelo fato de que, como argumenta Neves (2002, p. 250),

se o advérbio se define como o *modificador* do verbo (ou, ainda, do adjetivo e do advérbio), como ocorre tradicionalmente, os circunstanciais não pertencem à classe, já que nenhum advérbio de tempo ou de lugar realmente *modifica* o expresso no verbo. Por outro lado, se o advérbio se define como a palavra que indica circunstância, conforme também ocorre tradicionalmente, os circunstanciais são advérbios por excelência (Neves, 2002, p. 250, grifos da autora).

Com isso, evidencia-se que, embora seja fundamental para a definição das classes de palavras, o critério semântico não é, conforme Basílio (2004, p. 51), “suficiente, pelo menos nos termos até agora encontrados em definições, já que noções igualmente rotuladas podem ser expressas por mais de uma das classes estabelecidas”. Logo, a limitação desse critério é destacada ao afirmar que noções que recebem o mesmo rótulo podem ser expressas por mais de uma das classes previamente estabelecidas. Isso implica que a simples consideração do significado das palavras pode não ser adequada para criar categorias vocabulares distintas, pois há sobreposição e ambiguidade na relação entre significado e classe.

O terceiro critério, mas não menos importante, pelo qual podemos também definir as classes de palavras é o critério funcional ou sintático. “Nesse caso, atribuímos palavras a classes a partir de propriedades distribucionais (em que posições estruturais as palavras podem ocorrer)²⁷ e/ou funcionais (que funções podem exercer na estrutura sintática)” (Basílio, 2004, p. 52-53). Sob esse viés, com relação às propriedades funcionais, os advérbios, em sua essência, exercem função de adjunto adverbial na oração. Apesar de que se deve levar em consideração a estrutura sintática para, efetivamente, classificar uma palavra pertencente a uma determinada classe, não pretendemos trazer uma abordagem especificamente dos adjuntos adverbiais, já que isso não é o foco deste trabalho. Entretanto, na subseção “3.1.3 Advérbios com outra função e outras palavras com função de advérbio”, pretendemos demonstrar que os advérbios podem assumir outros papéis, bem como outras palavras que não são, a princípio, consideradas advérbios podem funcionar como tal.

²⁷ Com relação à propriedade distribucional, há uma subseção que trata especificamente desta propriedade.

A partir dos critérios utilizados na gramática tradicional para estabelecer a classe dos advérbios, vale retomar a fala de Basílio (2004), segundo a qual,

uma questão que às vezes se coloca em relação às classes é uma questão da multiplicidade de critério de classificação. [...] há teorias que classificam palavras em termos puramente sintáticos; existem propostas de classificação exclusivamente morfológica; e a gramática tradicional privilegia, embora sem exclusividade, a noção semântica.

[...]

Em princípio, um item lexical é um complexo de propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas. Assim, sua pertinência a classes deve ser estabelecida em termos morfológicos, semânticos e sintáticos (Basílio, 2004, p. 54).

Diante disso, compreende-se que

os três critérios tradicionais permanecem válidos. Mas, como outros critérios da tradição gramatical, sua aplicação surte efeitos claros e não contraditórios apenas em um pequeno número de casos exemplares. Na prática, o gramático defronta-se com inúmeros exemplos em que eles levam a classificações conflitantes; e às dificuldades da aplicação dos próprios critérios a gramática tradicional tem acrescentado as de um tratamento até certo ponto inconsequente, pelo hábito de enquadrar entre os advérbios uma quantidade enorme de *palavras* que, apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem àqueles critérios. Tratar do “advérbio” é, antes de mais nada, tomar consciência desses equívocos, constatando a diversidade de emprego dessas expressões (Ilari, 2009, p. 152, grifos do autor).

Nesse sentido, segundo Ilari *et al.* (2002, p. 65), os três critérios tradicionais “não identificam, nem mesmo aproximativamente, as expressões que a mesma tradição gramatical tem apontado como advérbios; por conseguinte, os critérios tradicionais não são imediatamente aproveitáveis para uma análise rigorosa”. Entretanto, embora essa classe apresente atributos que caracterizam o advérbio prototípico, a ausência de um ou de outro atributo apenas afasta o elemento do seu centro prototípico. Dito isso, para reforçar essa ideia, faz-se relevante retomar Martelotta (2012), o qual diz que,

quando ouvimos alguém dizer que a classe dos advérbios é um saco de gatos (e ouvimos isso com certa frequência), podemos concordar com a afirmação, mas sem perder de vista o fato de que os gatos nos sacos são da mesma família, apresentando, como indivíduos aparentados em geral, uma série de semelhanças entre si: um é preto e tem as patas brancas; outro tem as patas brancas, mas é acinzentado; já um terceiro é acinzentado e não tem as patas brancas; e assim por diante (Martelotta, 2012, p. 33).

Em conclusão, a análise dos critérios formal, semântico e funcional na classificação dos advérbios revela a diversidade dessa classe gramatical. Embora tradicionalmente os advérbios sejam definidos como palavras invariáveis que modificam o sentido do verbo, adjetivo ou outro advérbio, os critérios apresentados demonstram a complexidade dessa classe de palavras.

Enquanto o critério semântico se concentra no significado das palavras, o critério formal considera a morfologia, incluindo a invariabilidade, que pode ser desafiada em certos contextos. Além disso, o critério funcional destaca o papel dos advérbios como adjuntos adverbiais na oração, apesar de eles também poderem assumir outras funções, sintáticas ou não.

3.1.3 Advérbios com outra função e outras palavras com função de advérbio

Na subseção anterior, ao abordar a prototipicidade dos advérbios, foi mencionado acerca dos “pontos de conflito entre forma e função”, abordagem proposta por Votre (1992). Esses pontos de conflito nos levam “à noção de gramática centrada no uso, que busca levar em conta os efeitos de variação e mudança consequentes da datação do uso ao contexto” (Martelotta, 2012, p. 32).

Esse processo de mudança linguística pelo qual palavras de valor lexical passam a assumir outro valor gramatical denomina-se, na linguística, gramaticalização. Com base nisso, para complementar a complexidade que a classe dos advérbios apresenta, é relevante tratarmos sobre palavras de outras classes gramaticais que passam a assumir função de advérbio, bem como advérbios que passam a assumir outra função que não propriamente de advérbio. Antes de mais nada, vale ressaltar que a discussão que pretendemos aqui não se ancora numa perspectiva diacrônica (abordagem da evolução da língua no tempo), mas, sim, sincrônica (abordagem da língua em um momento específico no tempo sem levar em conta sua história). Além disso, aqui pretendemos trazer alguns casos que foram tratados nos textos que fundamentam este capítulo e, por isso, é preciso compreender que esse processo de mudança gramatical não se esgota nas ocorrências que serão aqui discutidas.

Dito isso, podemos começar mencionando os adjetivos que passam a funcionar como advérbio, os adjetivos adverbializados, como já mencionado na subseção anterior e exemplificado a seguir:

(9) a Kombi dá pra fazer isso de modo que vou **tranquilo** (Castilho *et al.*, 2014, p. 279)

(10) eu aproveito e vou **junto** (Castilho *et al.*, 2014, p. 279)

(11) eu fiz o [registro] macrobiótico... cinco meses... mas não deu muito... vim **ligeiro** pra carne (Castilho *et al.*, 2014, p. 279)

Outro item que se enquadra nesse processo de gramaticalização é a partícula *nem*. A princípio, trata-se de uma conjunção que equivale “e não”, mas pode também funcionar como

elemento adverbial, mais precisamente advérbio de negação. Tal assertiva pode ser comprovada na sentença seguinte:

(12) A patroa quer dar umas voltinhas, **nem** quer saber de jogo. (Neves, 2011, p. 287)

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos mencionar também o item *até*, que, a princípio, é uma preposição, mas pode funcionar como advérbio de inclusão²⁸, como se percebe em (13):

(13) Eu soube **até** que ele vai usar palmatória em quem quer agir contra os interesses do município. (Neves, 2011, p. 240)

Além de palavras de outras classes gramaticais poderem funcionar como advérbio, é possível encontrarmos advérbios com outras funções que não de advérbio. Nesse caso, podemos citar, primeiramente, os advérbios *bem* e *mal*. Segundo Castilho *et al.* (2014, p. 278), esses dois advérbios podem se comportar como clíticos verbais, no sentido de que é difícil afastá-los do verbo da sentença. Acerca disso, Martelotta (2012), ao tratar dos advérbios qualitativos *bem* e *mal* como afixos, comprova a afirmação de Castilho *et al.* (2014) com as palavras *bendizer* e *maldizer*. “Esse desenvolvimento está associado às mudanças nas tendências de ordenação de advérbios qualitativos (*bem*, *mal*, assim como formados em *-mente*) da posição essencialmente pré-verbal latina à posição basicamente pós-verbal do português atual” (Martelotta, 2012, p. 67, grifos do autor). Com isso,

percebe-se o desaparecimento igualmente gradual dessas ocorrências pré-verbais também nas cláusulas gramaticalizadas, ficando essas ocorrências restritas a construções altamente formais e cristalizadas, como *a arte de bem falar*, *se bem me lembro*, ou em lexicalizações do tipo *bem-querer*, *bem-estar*, *bem-fazer*, *bendizer*, *benzer*, entre outras como elemento *bem*; e *malconfiar*, *maldizer*, *mal-estar*, *malfazer*, *malferir*, *malparar*, *malquerer*, *mal-usar*, entre outras com *mal*. A existência dessas lexicalizações, desenvolvidas a partir de processos de regularização de estruturas sintáticas *adv + verbo (inf.)*, sustenta a proposta de Givón (1971) de que a morfologia de hoje é a sintaxe de ontem. Além disso, aponta para uma relação mais estreita entre léxico e sintaxe, ressaltando a importância da noção de construção, que enfoca a interface entre os planos fonológico, morfossintático e conceptual (Martelotta, 2012, p. 67-68, grifos do autor).

²⁸ Para a gramática normativa, trata-se de palavra denotativa de inclusão; porém, para a gramática funcional, trata-se de advérbio de inclusão, que se integra aos advérbios não predicativos.

O uso de *bem* e *mal* como afixo, ou melhor, prefixo não se restringe aos verbos, uma vez que esses itens fazem parte de adjetivos, como *bem-agradecido*, *bem-feito*, *bem-educado*, *bem-acostumado*, *bem-vindo*, *bem-visto*, *bendito*, *mal-acabado*, *mal-acostumado*, *mal-amado*, *mal-educado*, *maltratado*, *maldito* etc.

Ainda sobre *bem*, esse item também pode ser usado como iniciador de turno, contexto em que ele “por um lado, dá tempo para o falante organizar seus pensamentos, e, por outro, liga a fala à expectativa do ouvinte, funcionando como um introdutor ou um instaurador do contato com audiência” (Martelotta, 2012, p. 69), o que é demonstrado no exemplo a seguir:

(14) **Bem**, o assunto da aula de hoje será o conceito de advérbio. (Martelotta, 2012, p. 69)

Ainda nesse enfoque, também evidenciamos a partícula *não*, que, embora mantenha seu valor de negação, também passa pelo processo de gramaticalização, posto que, além de advérbio de negação, também funciona como prefixo nominal, como se percebe em (15):

(15) bem, eu poderia, dividir a, uma coleção de livros em livros didáticos e **não didáticos** (Castilho *et al.*, 2014, p. 315)

Nessa ocorrência, *não* “realiza uma operação que poderia ser descrita, em termos da teoria dos conjuntos, como a identificação do conjunto complementar” (Castilho *et al.*, 2014, p. 315). Supondo, por exemplo, que a palavra *didáticos*, em (15), recorte certo conjunto de livros, *não didático* indica os livros que ficam excluídos desse primeiro conjunto. Essa função de prefixo do item *não* também é discutida por Campos e Bandeira (2014), que afirmam que,

ao observarmos alguns dos princípios da gramaticalização [...], nos certificaremos de que pelo princípio da *paradigmatização* o termo *não* tende a, progressivamente, se integrar no paradigma dos prefixos que é menor e homogêneo que o do advérbio. Consequentemente, em função do princípio da *obrigatoriedade* a nova forma, isto é o *não*, gramaticalizado passa a obedecer às regras e princípios desse paradigma, que, basicamente, consiste na *fixação* que explica sua impossibilidade de deslocamento, ou seja, o *não* gramaticalizado como prefixo perde liberdade tanto na sintaxe, quanto na morfologia (Campos; Bandeira, 2014, grifos dos autores).

Baseado nisso, Campos e Bandeira (2014) defendem que o prefixo *não* vem sendo eficientemente empregado “em situações nas quais se necessita estabelecer uma referência restritiva a alguns segmentos sociais”, como em (16); “quando essa restrição refere-se a grupos

que se caracterizam por alguma prática”, como em (17); e “ainda para a indicação de especificidades”, como em (18):

(16) Entrevistas com ... e com **não-comunistas** brasileiros. (Campos; Bandeira, 2014)

(17) os **não-fumantes** não devem torcer o nariz. (Campos; Bandeira, 2014)

(18) Para agricultores (...) e empreendimentos **não-agrícolas**. (Campos; Bandeira, 2014)

Existem, também, alguns casos que devem ser tratados como desenvolvimento de advérbios em conjunções. Trata-se dos advérbios conjuntivos – ou juntivos, na terminologia de Neves (2011) –, uma vez que esses advérbios passam a assumir, como expõe Martelotta (2012, p. 65), “função de relacionar sentenças, organizando argumentativamente o texto”, como se verifica nos seguintes casos:

(19) Se ele vier aqui, **fatalmente** falará comigo. (Martelotta, 2012, p. 65)

(20) Ele tomou muita chuva, **consequentemente** ficou gripado. (Martelotta, 2012, p. 65)

(21) **Primeiramente** você deve lembrar que dinheiro não traz felicidade, mas compra. (Martelotta, 2012, p. 65)

Nos casos (19) e (20), os modalizadores *fatalmente* e *consequentemente*, de valor, respectivamente, deôntico e epistêmico, estabelecem, entre dois períodos, uma relação de obrigatoriedade em (19) e consequência entre fatos que, de acordo com o conhecimento de mundo do falante, estão relacionados em (20). Já no caso (21), *primeiramente* “indica a prioridade de uma informação, que deve ser tomada como base para possíveis informações que virão em seguida, dando uma organização retórica ou argumentativa ao enunciado” (Martelotta, 2012, p. 65). Nessas três ocorrências, os advérbios, explica Martelotta (2012, p. 65), começam “a perder características prototípicas de sua categoria, assumindo a função de organizar sentenças no texto. Esse processo caracteriza a gramaticalização de alguns advérbios em direção ao surgimento de conectivos”.

Outro processo de gramaticalização em que o advérbio assume função de conjunção pode ser demonstrado nos exemplos (22), (23) e (24), em que os advérbios qualificadores *bem*, *mal* e *apenas* passam a funcionar como conjunção temporal:

(22) **Nem bem** saí de casa, começou a chover. (Martelotta, 2012, p. 66)

(23) **Mal** saí de casa, começou a chover. (Martelotta, 2012, p. 66)

(24) **Apenas** saí de casa, começou a chover. (Martelotta, 2012, p. 66)

Ilari *et al.* (2002, p. 59) afirmam que os elementos dêiticos possuem propriedades sintáticas e distribucionais próprias, que os diferem de outros advérbios e, por isso, aqueles – chamados, tradicionalmente, de advérbios de lugar e de tempo – admitem usos bastante variados (Ilari *et al.*, 2002, p. 59). Por exemplo, *assim* assume, em (25), função de predicativo, característica típica de substantivos e adjetivos. Os itens *aqui* e *agora* exercem função de determinativos em (26) e (27), em que *aqui* parece determinar o substantivo *supermercados* e *agora* parece determinar o substantivo *pesquisa*. Os advérbios também podem assumir função argumental, como em (28) e (29), em que *aqui* e *hoje* assumem função de sujeito²⁹, e *lá* assume função de objeto indireto em (30):

(25) ... não que eu deseje a liberdade, deseje estar **assim** sem obrigações para com as crianças (Ilari *et al.*, 2002, p. 116)

(26) Mas a cadeia de supermercados **aqui** é do Recife (Ilari *et al.*, 2002, p. 59)

(27) Você não desconhece, uma pesquisa **agora** da ONU determinou o seguinte... (Ilari *et al.*, 2002, p. 59)

(28) **Aqui** tem brisa marinha (Ilari *et al.*, 2002, p. 59)

(29) **Hoje** tem o sistema financeiro de habitação (Ilari *et al.*, 2002, p. 59)

(30) Eu gosto demais **de lá** e gostaria de morar, então eu estive vendo preços de aluguel (Ilari *et al.*, 2002, p. 59)

Ainda sobre o item *lá*, Ilari *et al.* (2002, p. 60) também afirmam que se torna difícil analisar os casos desse elemento, uma vez que, em algumas situações, ele não parece ser nem determinativo, nem argumental, nem advérbio de lugar, como se vê nos exemplos que se seguem:

(31) Ele tem **lá** seus defeitos (Ilari *et al.*, 2002, p. 60)

(32) Eu sei **lá** o que isso quer dizer. (Ilari *et al.*, 2002, p. 60)

(33) E assalariado **lá** tem escolha? (Ilari *et al.*, 2002, p. 60)

²⁹ Para Ilari *et al.* (2002), *aqui* e *hoje* assumem função de sujeito em (27) e (28), pois aparentemente eles ocupam uma posição de argumento, neste caso, de sujeito, exigida pelo verbo “ter”. No entanto, trata-se de advérbios deslocados de sua posição usual (final de sentença), assumindo, na verdade, função pragmática de tópico. Em ambos os casos, o verbo “ter” apresenta o mesmo comportamento que o verbo “haver”, que equivale a “existir”.

(34) Isso é **lá** com ele. (Ilari *et al.*, 2002, p. 60)

Em relação aos exemplos (32) e (33), Ilari *et al.* (2002, p. 60) defendem que “a melhor caracterização é talvez como marcadores de distância do locutor em relação ao conteúdo de sua asserção, acrescentando um elemento de atenuação que [...] talvez pela presença do predicado epistêmico *sei* ou da interrogação, resulta num efeito de negação”.

Essas ocorrências evidenciam o que já foi dito anteriormente: “as categorias linguísticas não devem ser compreendidas como absoluta, mas como um conjunto de indivíduos que gravitam em torno de um – ou mais de um – elemento prototípico, que funciona como o exemplar da categoria” (Martelotta, 2012, p. 32). Além disso, as palavras aqui exploradas, assim como outras, podem perder atributos que as enquadram numa categoria e, por isso, tornam-se, cada vez mais, imprecisas, “em termos de suas características funcionais e mais distanciados do centro prototípico (e mais próximos funcionalmente da outra classe)” (Martelotta, 2012, p. 32). Por essa razão, não basta apresentar uma lista de palavras pertencentes a uma categoria sem levar em consideração, de fato, seu uso/contexto, dada a possibilidade de elas apresentarem atributos que a coloquem em uma classe diferente daquela que, *a priori*, ela foi colocada.

3.1.4 Propriedades distribucionais dos advérbios

“As expressões que a gramática tradicional denominou ‘advérbios’ constituem uma classe extremamente heterogênea, e caracterizam-se pelo caráter extremamente variado das funções sintáticas que exercem e dos ambientes sintáticos em que ocorrem” (Ilari *et al.*, 2002, p. 113, grifo dos autores). Com base nisso, outra questão relacionada à heterogeneidade dos advérbios diz respeito à sua distribuição na sentença, ou seja, à posição que eles ocupam relativamente aos outros elementos da oração. Antes de mais nada, não pretendemos abordar de forma detalhada todas as possibilidades que os advérbios podem assumir na sentença, mas demonstrar um panorama mais geral dessas possibilidades. Dito isso, Martelotta (2012, p. 87) sustenta que alguns gramáticos veem a posição pós-verbal o lugar básico dos advérbios. No entanto, inferimos que essa visão leva em consideração a relação entre advérbio e verbo, e não os demais elementos que ele pode tomar como escopo.

Ao tratar das tendências de ordenação dos advérbios, Martelotta (2012) defende que

cada tipo de advérbio parece ter suas próprias tendências de ordenação e a colocação efetiva que um determinado advérbio vai assumir em uma sentença determinada parece depender de vários fatores. Alguns deles estão relacionados ao *status* informacional dos advérbios no enunciado [...], à memória [...] e até mesmo fatores estruturais (Martelotta, 2012, p. 88).

A afirmação de Martelotta (2012) correlaciona com o que Ilari *et al.* (2002) afirmam sobre a posição dos advérbios, isto é, que ela é não aleatória. Dessa forma, o autor apresenta uma proposta que se baseia no contexto de que a colocação dessa classe de palavras está relacionada ao princípio de iconicidade, mais especificamente ao subprincípio da proximidade, o qual propõe que

(a) Entidades que estão próximas funcional, conceptual ou cognitivamente serão colocadas uma próxima da outra no nível da qualificação, isto é, temporal e espacialmente.

(b) Operadores funcionais serão colocados próximos, temporal e espacialmente, no nível da codificação, às unidades conceituais às quais eles são mais relevantes (Martelotta, 2012, p. 88).

Em relação ao ponto (a), Martelotta (2012, p. 90) afirma que, “entre os advérbios que gravitam em torno do verbo, os predicativos, que modificam o verbo, tendem a ocorrer próximos a ele. Ao passo que os circunstanciais, que não modificam o verbo, tendem a ter maior mobilidade, podendo ocupar posições distanciadas do verbo”. Já o ponto (b) “reflete a tendência geral de colocar os operadores gramaticais próximos aos elementos sobre os quais operam” (Martelotta, 2012, p. 90).

Castilho *et al.* (2014), por sua vez, ao tratar sobre as alternativas de distribuição dos advérbios, asseveram que “normalmente, o Adv está próximo da frase sobre a qual opera (seu escopo), mas este é apenas um princípio geral, cuja aplicação dá margem a várias alternativas que podem mudar de classe para classe” (Castilho *et al.*, 2014, p. 271). Assim, os advérbios podem se posicionar relativamente a um sintagma ou a uma sentença. Quando os advérbios se localizam relativamente ao sintagma, podem se posicionar antes ou depois de seu núcleo; quando se localizam relativamente à sentença, eles podem se posicionar antes da sentença; depois da sentença; entre o sujeito e o verbo da sentença; e entre o verbo e o argumento que vem imediatamente depois do verbo.

Portanto, a posição que os advérbios ocupam na sentença

corresponde a alguns paradigmas (advérbios sentenciais, advérbios predicativos intra-sentenciais, operadores discursivos) que se definem funcionalmente e que correspondem a várias propriedades de ordem sintática e semântica. Para cada paradigma há geralmente uma posição preferencial, sendo outras posições disponíveis por “deslocamento” (mais raro é o caso em que uma única posição é possível), o deslocamento dessa posição preferencial para as outras posições obedece

principalmente à necessidade de precisar o escopo do advérbio, mas pode eventualmente explicar-se por razões de informatividade ou de interesse discursivo; um mesmo “advérbio” (como *não*, *normalmente* ou *basicamente*) pode aparecer nos vários paradigmas, assumindo as funções características de cada um; pode-se falar neste sentido de polissemia da maioria dos advérbios e, numa outra ótica, de economia da língua (já que a língua reutiliza os mesmos meios lexicais multiplicando as suas funções); a posição depende, em cada caso, da função que o advérbio exerce ao mesmo tempo que contribui para identificar essa função (Ilari *et al.*, 2002, p. 113-114, grifos dos autores).

Em suma, a distribuição dos advérbios na sentença revela a complexidade inerente a essa classe gramatical. As tendências de ordenação propostas por Martelotta (2012) e a associação ao princípio de iconicidade contribuem para uma compreensão mais abrangente das escolhas posicionais dos advérbios. As observações de Castilho *et al.* (2014) reforçam que a proximidade do advérbio à frase sobre a qual opera é uma tendência geral, embora sujeita a diversas alternativas. Em última análise, a polissemia e a economia da língua emergem como elementos significativos na compreensão da posição dos advérbios, evidenciando a flexibilidade e a adaptabilidade dessa classe gramatical diante de diferentes contextos e necessidades comunicativas.

3.2 Definição de advérbio: uma proposta funcionalista

Quando a gramática tradicional afirma que o advérbio modifica o sentido do verbo, do adjetivo e de outro advérbio, percebe-se que ela busca manter uma “coerência gramatical”, posto que ela relaciona uma classe gramatical (advérbio) com outras classes gramaticais (verbo, adjetivo e advérbio). Para que essa relação de (in)coerência gramatical fique mais clara, trazemos dois exemplos:

(35) Não se separa sujeito e predicado por vírgula.

(36) Não se separa sujeito e verbo por vírgula.

Em (35), verifica-se uma coerência gramatical, posto que se relaciona sujeito (aspecto sintático) com o predicado (aspecto também sintático). Em contrapartida, em (36), nota-se uma incoerência gramatical, pois se relaciona sujeito (aspecto sintático) com o verbo (aspecto morfológico). Com relação à classe dos advérbios, embora a gramática tradicional busque manter essa coerência, empiricamente ela tende a ser incoerente. Isso porque, ao estabelecer uma relação entre o advérbio e as três classes que ele pode modificar (verbo, adjetivo e outro

advérbio), a gramática deixa de fora outros constituintes, que, muitas vezes, vão para além das classes gramaticais, como alguns sintagmas.

Com o objetivo de amenizar os problemas dessa classe de palavras, principalmente em relação a suas incoerências, Ilari *et al.* (2002, p. 77) propõem que a análise dos advérbios deva se dar mediante uma matriz com duas entradas: uma dessas entradas classifica essas ocorrências pelo tipo de unidade sintáticas a que se aplicam, a começar pela distinção entre advérbios de constituintes e de sentença; a outra classifica essas ocorrências pela sua função, a começar pela distinção predicativos/ não predicativos.

3.2.1 Advérbios de constituinte, de sentença e de discurso

“Na concepção tradicional o advérbio é apresentado com uma ‘parte da oração’, sugerindo-se que seu papel se esgota quando é aplicado ao constituinte da oração. É sabido, ao contrário, que o advérbio pode aplicar-se também à oração como um todo” (Ilari *et al.*, 2002, p. 66-67; Ilari, 2009, p. 156, grifo dos autores). Esse posicionamento também é defendido por Basílio (2004), a qual assevera que, em relação aos advérbios, a concepção tradicional “não cobre todos os casos, naturalmente, já que as palavras que consideramos como advérbios podem se referir à frase como um todo, entre outras possibilidades que necessitam de um estudo detalhado” (Basílio, 2004, p. 53-54). Além disso, embora Ilari (2002) não tenha incluído os dêiticos na matriz proposta por ele, o autor também acrescenta que “alguns advérbios, particularmente os dêiticos, podem aplicar-se a unidades cujas dimensões ultrapassam não só os limites dos constituintes, como também da sentença” (Ilari *et al.*, 2002, p. 70; Ilari, 2009, p. 156). Castilho *et al.* (2014, p. 270) compartilham dessa ideia, ao esclarecer que os advérbios de constituinte tomam por escopo um constituinte da sentença e os advérbios de sentença tomam por escopo a sentença toda e, em razão disso, são passíveis de paráfrases em que a sentença é tratada como um bloco. Nessa lógica, Traugott (1995) e Traugott e Dasher (2005), citados por Martelotta (2012, p. 34), “demonstraram a relação entre esses usos, através da trajetória de gramaticalização advérbio interno à cláusula advérbio > advérbio sentencial > marcador discursivo”.

Os advérbios de constituinte, como o próprio nome já diz, são aqueles que se referem a um constituinte da oração. Nesse sentido, além do verbo, do adjetivo e do advérbio, Neves (2011, p. 234-235) sustenta que os advérbios podem modificar outras classes gramaticais, como é possível perceber nas sentenças a seguir, nas quais os advérbios modificam, nessa ordem, um numeral, um substantivo, um pronome e uma conjunção:

(37) O destino do Hospital do ex-IAPI também mudou, só que para o pior para a contrariedade de seus **quase** 1.500 habitantes. (Neves, 2011, p. 235)

(38) Ninguém atenta que uma *viagem* **assim** com cheiro de derradeira não pode ser encaminhada enquanto dura um suspiro. (Neves, 2011, p. 235)

(39) E quem sabe se tudo que pudesse fazer, se entre todas as reações possíveis, não era **justamente** isto – ceder, pagar. (Neves, 2011, p. 235)

(40) Alguns inquéritos solicitados pelo Saps à polícia arrastam-se morosamente sem chegar à apuração policial dos crimes, **muito embora** as autoridades da mais hierarquia se empenhem nisso. (Neves, 2011, p. 235)

Sobre o advérbio poder modificar um substantivo, é pertinente trazer um exemplo sobre o qual Bomfim (1988) faz uma observação:

(41) Gonçalves Dias era **verdadeiramente** poeta. (Bomfim, 1988, p. 9)

Bomfim (1988), citada por Martelotta (2012), critica a proposta de o advérbio poder modificar um substantivo, afirmando que

o termo *poeta*, no caso, não pode ser entendido substantivamente, mas como um conjunto de qualidades atribuídas ao elemento que recebe a referência. Assim, segundo a autora, esses elementos funcionariam, na realidade, como intensificadores de *poeta* [...]. De fato, nos exemplos apresentados pelos autores que afirmam ser os substantivos passíveis de modificação por advérbio, o substantivo sempre apresenta função de predicativo (do sujeito ou, menos comumente, do objeto). Pensar em advérbios modificando elementos de função predicativa é uma tarefa menos problemática, já que a modificação de adjetivos (essência funcional dos predicativos) está prevista na caracterização dessa classe de palavras. Além disso, alguns autores classificariam esses usos como focalizadores, advérbios que, por definição, não modificam nenhum elemento da oração, mas implicam uma intenção do falante de identificar o sujeito com uma noção básica e prototípica do que seja um *poeta* [...] (Martelotta, 2012, p. 35, grifos do autor).

Jackendoff (1972 *apud* Martelotta, 2012, p. 36) aponta que existem advérbios voltados para o sujeito (*Subject-oriented adverbs*). Segundo o autor, “o advérbio funciona como uma espécie de predicado com dois argumentos: um ligado ao sujeito da sentença; o outro, à própria sentença” (idem), como se evidencia no seguinte exemplo:

(42) João **inteligentemente** deixou cair a xícara de café. (Martelotta, 2012, p. 36)

Partindo do pressuposto de que é difícil pensar em uma forma inteligente de deixar a xícara cair, em (42), o advérbio *inteligentemente* não modifica a ação verbal, mas caracteriza a atitude do sujeito.

Os advérbios sentenciais (ou de sentença), por sua vez, são aqueles que se referem, como o nome sugere, a toda a sentença. Não se trata de modificadores do verbo, mas, como defende Martelotta (2012, p. 39), marcam a proposição com a atitude epistêmica, afetiva ou pragmática do falante, isto é, ocorre uma atitude ou um posicionamento do falante em relação ao que ele fala, como em (43), (44) e (45):

(43) **Certamente**, vai chover amanhã. (Martelotta, 2012, p. 34)

(44) **Felizmente**, não choveu. (Martelotta, 2012, p. 34)

(45) **Francamente**, eu não gosto de chuva. (Martelotta, 2012, p. 34)

Assim, além de modificar vários constituintes da oração, como vimos anteriormente, os advérbios podem, de fato, modificar também toda a sentença. Com base nisso, inferimos que a gramática tradicional não leva esse aspecto dos advérbios em consideração pelo fato de que ela se preocupa, grosso modo, apenas com o código em si, sem levar em conta o falante. Dessa forma, os advérbios sentenciais são discutidos em outras áreas da linguística que dão importância ao falante, como no tratamento dos modalizadores discursivos.

Além dos advérbios de constituinte e dos de sentença, há também os advérbios de discurso, que, segundo Ilari *et al.* (2002, p. 70) e Ilari (2009, p. 156), são aplicados a unidades cujas dimensões transpassam os limites dos constituintes e da sentença, como em (46):

(46) A- **Agora** que estão todos maiores, quer dizer, cada um fica mais ou menos responsável por si. B- já se cuidam A- de higiene, de trocar de roupa, todo esse negócio. Quer dizer, já é alguma coisa que ele fazem porque... B- Ajuda demais, né? A- Já ajudam bem. A- **Agora**, tem sempre [...] numa família grande há sempre um com tarefa de supervisor... por instinto, não é por obrigação. (Ilari, 2009, p. 156)

No exemplo anterior, o advérbio *agora* ocorre duas vezes. Enquanto o primeiro estabelece uma referência temporal em relação ao momento da fala, o segundo introduz um novo “momento de discurso”, que se difere do anterior devido a uma mudança de tópico e de orientação discursiva. No trecho anterior, a iniciativa das crianças era descrita de maneira positiva; no entanto, no trecho iniciado com *agora*, esse otimismo é enfatizado. No trecho

seguinte, as atitudes repressivas da filha mais velha em relação aos irmãos se tornarão o assunto da conversa (Ilari, 2009, p. 156). Acerca desses advérbios, Ilari (2009) afirma que

não causa estranheza encontrar em funções discursivas precisamente os elementos dêitico-anafóricos. Entre a dêixis propriamente dita e anáfora, e entre anáfora e operações discursivas, há um progressivo esvaziamento da dimensão espaço-temporal, na medida em que o discurso se torna a dimensão de referência. À sequência e referências de espaço-temporal se submetem assim outras séries, que incluem a continuidade temática, a continuidade do tópico e a continuidade e ordenação da argumentação (Ilari *et al.*, 2002, p. 71; Ilari, 2009, p. 156).

No entanto, Ilari *et al.* (2002, p. 71) acrescentam também que o uso discursivo dos advérbios não se restringe aos dêitico-anafóricos, como se evidencia com o uso de *inclusive* e *exatamente* nos exemplos (47) e (48):

(47) O endocrinologista proibiu terminantemente que eu tenha mais filhos, **inclusive** ele disse que se eu tiver vai ser necessário um aborto. (Ilari *et al.*, 2002, p. 72)

(48) _ ... já expirou o prazo mas está havendo ainda eles estão... eles têm uma esperança.

_ certo, quem não arrisca.

_ ...

_ não petisca, não é?

_ **exatamente**, então vamos tentar. (Ilari *et al.*, 2002, p. 72)

Segundo Ilari *et al.* (2002, p. 72), o advérbio *inclusive*, em (47), indica “uma conclusão aceitável, para a qual os interlocutores já dispõem de outros argumentos” e *exatamente*, em (48), “marca o assentimento àquilo que o interlocutor afirmou no turno anterior, e permite, facultativamente, acrescentar uma nova evidência, uma paráfrase pessoal da primeira afirmação, algo como ‘é isso mesmo’, dizendo à minha maneira” (Ilari *et al.*, 2002, p. 72, grifo dos autores).

Castilho *et al.* (2014, p. 270), por sua vez, afirmam que os advérbios de discurso “funcionam como conectivos textuais. Esses Advs de discurso são extremamente frequentes na língua falada, e sua importância para a organização dos textos, sejam eles monológicos ou dialógicos, é enorme. Mas, precisamente porque eles atuam no nível da organização discursiva”.

Dessa forma, contrariando a concepção tradicional que restringe os advérbios a simples modificadores de constituintes da oração, observa-se que eles desempenham papéis muito mais abrangentes. Desde a modificação de diversos elementos, incluindo numeral, substantivo,

pronome e conjunção, até a capacidade de influenciar toda a sentença e desempenhar funções organizativas no discurso, a presença do advérbio é marcante e crucial para a expressão e interpretação linguísticas.

3.2.2 *Advérbios predicativos e não predicativos*

De acordo com Ilari *et al.* (2002) e Ilari (2009), “os advérbios predicativos correspondem a ‘predicados de segunda ordem’, ao passo que os não-predicativos devem ser tratados como argumentos de primeira ordem [...] ou como operadores lógicos” (Ilari *et al.*, 2002, p. 75; Ilari, 2009, p. 158, grifos dos autores). Nesse sentido, “assim como o verbo ou o adjetivo atribuem uma ação ou qualidade ao sujeito, os advérbios predicativos modificam a ação ou qualidade atribuída ao sujeito” (Martelotta, 2012, p. 39). Em outras palavras, os predicativos – ou modificadores, na terminologia de Neves (2011) – “são advérbios que afetam o significado do elemento sobre o qual incidem, fazendo uma predicação sobre as propriedades desses elementos, isto é, modificando-os” (Neves, 2011, p. 236), como se vê no exemplo (49), em que se descreve como sendo lenta a ação de caminhar que se atribui a João:

(49) João caminha **lentamente**. (Martelotta, 2012, p. 39)

Já para os advérbios não predicativos, Ilari *et al.* (2002) e Ilari (2009) afirmam que “não cabe falar em ‘modificação de sentido’, nem em ‘predicados de segunda ordem’, sendo típicos a negação e os circunstanciais” (Ilari *et al.*, 2002, p. 76; Ilari, 2009, p. 159, grifos dos autores). Essa ideia também é compartilhada por Martelotta (2012, p. 39), o qual declara que esses advérbios “são assim caracterizados por não serem compatíveis com as ideias de modificação de sentido e predicação de segunda ordem”. Dito de outra forma, os não predicativos – ou não modificadores, na terminologia de Neves (2011) – “são advérbios que não afetam o significado do elemento sobre o qual incidem” (Neves, 2011, p. 238). A seguir, trazemos duas sentenças que exemplificam essa noção, em que “os advérbios não modificam exatamente a ação verbal, já que nada dizem a respeito da essência do ato de dormir. Eles apenas fornecem indicações circunstanciais à ação verbal, que se referem ao tempo e ao lugar de sua ocorrência” (Martelotta, 2012, p. 37).

(50) Ela dormiu **aqui**. (Martelotta, 2012, p. 37)

(51) Ela dormiu **agora**. (Martelotta, 2012, p. 37)

Acerca dos não predicativos, Martelotta (2012, p. 37) sustenta que “é difícil localizar esses elementos na cadeia sintática, até porque, embora gravitem em torno do verbo, esses elementos apresentam valor mais pragmático-discursivo do que propriamente sintático e sua origem dêitica ratifica isso”.

Além de serem classificados conforme sua função – predicativos (ou modificadores) e não predicativos (ou não modificadores) –, os advérbios apresentam uma subclassificação que leva em consideração o critério semântico. Assim, os predicativos compreendem os qualificadores, os aspectualizadores, os graduadores (intensificadores e atenuadores) e os modalizadores. Os não predicativos compreendem os advérbios de verificação (afirmação, negação, inclusão e exclusão, focalizadores), os delimitadores, os aproximadores e os circunstanciais (locativos e temporais). Na próxima seção, exploraremos cada um deles.

3.3 Categorização dos advérbios: uma proposta funcionalista

As gramáticas tradicionais, geralmente, apresentam uma mesma classificação de advérbios, havendo algumas diferenças, como serão tratadas na seção “6.1 A classe dos advérbios nas gramáticas”. De modo geral, a gramática tradicional divide os advérbios em sete categorias: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo. Essas sete categorias, bem com outras que são acrescentadas a esse conjunto, apresentam apenas uma lista dos advérbios pertencentes a cada tipo de categorização, sem que seja demonstrado, de fato, o uso de tais advérbios. Por exemplo, entre os advérbios de tempo, acrescentam-se os advérbios *hoje* e *cedo*, sem demonstrar a funcionalidade específica de cada um deles.

Por outro lado, na vertente funcionalista, a qual leva em consideração o uso efetivo da língua, apresenta-se, de certo modo, uma proposta de categoria diferente da gramática tradicional. Essa proposta, como comprovaremos, mostra-se mais satisfatória, posto que, em vez de apenas apresentar uma lista com exemplos, ela busca descrever e explorar o efeito de sentido de cada categoria, bem como “buscar uma visão mais precisa dessa classe de palavras, que consiga dar conta da heterogeneidade de seus usos” (Martelotta, 2012, p. 26).

Nessa perspectiva, Castilho *et al.* (2014), Ilari *et al.* (2002), Martelotta (2012) e Neves (2011) propõem, como já dissemos, uma classificação mais satisfatória dos advérbios, como será discutido a seguir.

3.3.1 Advérbios qualificadores

Os advérbios qualificadores – também conhecidos como “qualitativos” ou, tradicionalmente, “de modo” – “são os mais legítimos representantes da classe dos advérbios” (Bomfim, 1988, p. 9). Essa visão também é defendida por Neves (2011), que afirma que os qualificadores constituem “a subclasse mais característica dos advérbios, já que eles são qualificadores de uma ação, um processo ou um estado, isto é, modificam propriedades de verbos e adjetivos” (Neves, 2011, p. 241). “Trata-se de um dos advérbios mais prototípicos, modificando a ação verbal pela indicação do modo como ela ocorre” (Martelotta, 2012, p. 54), como se verifica nos próximos exemplos:

(52) Ele *fala* **bem**. (Martelotta, 2012, p. 54)

(53) Ele *anda* **lentamente**. (Martelotta, 2012, p. 54)

(54) Ele *se expressa* **com segurança**. (Martelotta, 2012, p. 54)

Essa definição vai ao encontro do que dizem Castilho *et al.* (2014, p. 275) acerca dessa subclasse, a saber, que os qualificadores “são aqueles que realizam da maneira mais transparente a operação pela qual um predicado (de ordem superior) se aplica a outro predicado (de ordem inferior), modificando-o” (Castilho *et al.*, 2014, p. 275). Acerca da predicação, os autores acrescentam que

um predicado que exprime propriedades de propriedades de indivíduos (como *desafinadamente*) é de ordem superior a um predicado que exprime propriedade de indivíduos (como *canta*). Por outro lado, quando falamos em “modificação”, queremos sugerir que a aplicação de propriedades a propriedades resulta em expressões que, além de mais complexas sintaticamente, são também mais articuladas e mais informativas, tendo incorporado determinações que faltavam no predicado de nível mais básico: quando dizemos que *João canta muito desafinadamente*, estamos dando uma descrição mais “completa” ou mais “articulada” da *performance* vocal de João do que se disséssemos, simplesmente, que ele canta. O nível de atuação típico dos Adv predicativos qualificadores [...] é a aplicação de propriedades a propriedades de indivíduos (Castilho *et al.*, 2014, p. 275-276, grifos dos autores).

Segundo Castilho *et al.* (2014), os qualificadores compreendem certos advérbios em *-mente*, expressões nominais adverbializadas (*tranquilo, junto, ligeiro*), os itens *bem* (*melhor*) e *mal* (*pior*), *assim*, e ainda os adverbiais constituídos por determinados sintagmas preposicionados.

Em relação aos advérbios terminados em *-mente*, Neves (2011, p. 243) afirma que os adjetivos qualificadores podem, em geral, converter-se em advérbios de modo pelo acréscimo

de sufixo *-mente* à forma feminina, tais como *inopinadamente* (= de modo inopinado), *espalhafatosamente* (= de modo espalhafatoso/ com espalhafato), *confidencialmente* (= de modo confidencial/ em confidência). Todavia, a autora acrescenta que um adjetivo pode ser gramaticalizado como advérbio mesmo sem o acréscimo de *-mente*. Trata-se dos adjetivos adverbializados, como se nota na sentença a seguir:

(55) Corinthians jogou **limpo**, foi melhor em campo e derrotou o Grêmio. (= limpamente, lealmente) (Neves, 2011, p. 243)

Os advérbios *bem* e *mal*, a princípio, são considerados qualificadores ou, gramaticalmente, advérbios de modo, o que pode ser verificado no exemplo (52), em que *bem* pode ser substituído por *mal* e, mesmo assim, manter o valor qualificativo. O mesmo pode ser dito acerca dos itens *melhor* e *pior*, como se verifica no próximo exemplo, em que *melhor* também pode ser substituído por *pior*:

(56) cada qual quer fazer **melhor** que o outro/ ... fazer **melhor** a tarefa... (Castilho *et al.*, 2014, p. 278)

No que se refere ao item *assim*, Neves (2011) observa que, “em princípio, os advérbios de modo constituem, pois, uma categoria não fórica, mas o advérbio *assim*, que indica modo, tem uma natureza pronominal, funcionando como referenciador textual” (Neves, 2011, p. 242). Essa afirmação pode ser comprovada em (57):

(57) Não custa muito dizer “sim senhor, padrinho”. No meu tempo de rapaz era **assim** que se dizia. (Neves, 2011, p. 242)

Além desses casos, a autora conclui dizendo que podem criar-se indefinidamente locuções adverbiais de modo iniciadas por preposição, como *de repente*, *de supetão*, *de propósito*, *de viva voz*, *à queima roupa*, *às claras*, *às escondidas*, *às pressas*, *por atacado*, *por milagre* etc.

Martelotta (2012, p. 54), a fim de oferecer uma visão panorâmica dos qualificadores, propõe uma descrição do conjunto de valores associados ao papel semântico modo: “indica a configuração da ação, ou seja, o modo como ação se passou. Essa seria a noção qualitativa prototípica”, como em (58); “indica uma avaliação subjetiva da ação”, como em (59); e “indica

alguma informação contextual associada à ação, que tende a exercer algum tipo de influência sobre ela”, como em (60):

(58) Ele falou **pausadamente**. (Martelotta, 2012, p. 54)

(59) Paulo sempre se veste **elegantemente**. (Martelotta, 2012, p. 54)

(60) O barco partiu **com o vento favorável**. (Martelotta, 2012, p. 54)

Em conclusão, os qualificadores são os advérbios mais prototípicos dessa classe, desempenhando um papel fundamental na língua, ao proporcionar uma modificação no sentido de verbos e de adjetivos. Eles podem indicar a maneira como uma ação ocorre, expressar uma avaliação subjetiva da ação ou fornecer informações contextuais que influenciam a ação. Esse tipo de advérbios são elementos variados que enriquecem a expressividade da comunicação linguística.

3.3.2 *Advérbios aspectualizadores*

Os advérbios aspectualizadores – ou aspectuais – têm forte relação com os qualitativos, uma vez que modificam a ação verbal, apresentando o modo como elas ocorrem. No entanto, “o que individualiza os aspectuais é que a caracterização da ação reflete, de um modo geral, os aspectos associados a noções relacionadas ao tempo de duração da ação, às suas fases de efetivação, à sua finalização ou não e à interrupção interativa ou não” (Martelotta, 2012, p. 73).

Acerca do termo “aspecto”, Travaglia (1994, p. 44 *apud* Martelotta, 2012, p. 72) afirma que se trata de “uma categoria verbal de TEMPO, não-dêitica, através da qual se marca duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e da realização da situação”. Embora compartilhe dessa ideia, Martelotta (2012) relaciona tal termo também aos advérbios, ao sustentar que os advérbios aspectuais “são aqueles que indicam noções aspectuais associadas à frequência, iteração, duratividade, completamento e sequencialidade das ações verbais” (Martelotta, 2012, p. 72), como se verifica nos exemplos a seguir:

(61) Os professores **sempre** chegam na hora. (Martelotta, 2012, p. 72)

(62) Ele vai à praia **semanalmente**. (Martelotta, 2012, p. 72)

(63) Meu primo corre **diariamente**. (Martelotta, 2012, p. 72)

Para Castilho *et al.* (2014, p. 281-282), os advérbios aspectuais são

aqueles que contribuem para confirmar/explicitar a classe acional do predicado (caracterizando-o e subcategorizando-o como pontual ou durativo, télico ou atélico [...]) ou para reforçar seu caráter perfectivo e imperfectivo [...] mas o aspecto tem também uma face quantidade, na qual entra em jogo a possibilidade de representar um evento como tendo ocorrido uma única ou reiterada vezes (Castilho *et al.*, 2014, p. 281-282).

Nessa classe, Castilho *et al.* (2014) compreendem duas subclasses à classe dos aspectuais: os durativos e os pontuais. Os durativos “medem uma duração de tempo. Na maior parte das vezes, tais expressões apenas confirmam a natureza durativa dos Vs [verbos] a que se aplicam” (Castilho *et al.*, 2014, p. 282). Alguns advérbios que se associam tipicamente a predicado durativo são os terminados em *-mente*, *sempre* e diversos adverbiais constituídos por sintagmas preposicionais com ou sem o núcleo, além de alguns sintagmas nominais quantificados. Os pontuais

indicam a subitaneidade da ação, realçando assim seu caráter pontual, não durativo. A esse respeito há, na realidade, duas situações a considerar: (i) o V [verbo] já é pontual, e o adverbial apenas reforça essa característica; (ii) o V [verbo] por si só não é obviamente pontual (por exemplo, porque admite tanto uma interpretação pontual quanto uma interpretação durativa ou “incremental”) e o Adv [advérbio] aspectual seleciona a primeira interpretação (Castilho *et al.*, 2014, p. 283).

Martelotta (2012) também faz uma observação sobre os aspectualizadores, diferenciando os advérbios simples das locuções adverbiais. Segundo o autor, “os advérbios aspectuais simples exprimem essencialmente frequência (*sempre, nunca, raramente* etc.), iteratividade (*repetitivamente, anualmente, semanalmente* etc.) e duração (*demoradamente, muito* etc.)” (Martelotta, 2012, p. 72, grifos do autor). As locuções adverbiais, por sua vez, são mais ricas na expressão do aspecto do que os advérbios simples:

- a) Indeterminadas (dão a ideia de que os eventos ocorrem não em um momento específico, mas ao longo do tempo): *nunca mais, para todo sempre* etc.
- b) Iterativas (indicam a repetição e a frequência com que os eventos ocorrem ao longo do tempo): *às vezes, duas vezes por semana, de vez em quando, de dois em dois dias* etc.
- c) Durativas (indicam a duração da ação desde seu início até o seu completamento): *durante três meses, por quatro dias, várias horas* etc.
- d) Delimitativas (delimitam eventos, indicando o início e/ou o fim de sua permanência no tempo): *desde março, até as sete horas* etc. (Martelotta, 2012, p. 73, grifos do autor).

Nessa lógica, constata-se que

as categorias gramaticais de aspectos e de tempo expressam determinados matizes temporais, com a diferença de que a categoria de tempo é dêitica. Ou seja, a categoria de tempo tem função diferente: localiza na linha do tempo as situações como anteriores, simultâneas ou posterior ao momento da fala, sendo uma noção necessariamente contextualizada (Martelotta, 2012, p. 73).

Em síntese, os aspectualizadores desempenham um papel fundamental na linguagem ao fornecer uma noção de aspecto às ações verbais. Em outras palavras, eles expressam a frequência, a iteração, a duração, o completamento e a sequencialidade das ações verbais. Além disso, a relação entre tempo e aspecto, conforme elucidado, ressalta a diferença entre categorias gramaticais dêiticas e não dêiticas, destacando como o aspecto da ação se relaciona com o tempo e contextualiza as situações comunicativas.

3.3.3 *Advérbios graduadores*

Os advérbios graduadores são denominados, pela gramática tradicional, “de intensidade”. Todavia, o problema dessa terminologia, como defendem Castilho *et al.* (2014, p. 298, grifos dos autores), “é que ela supõe apenas uma ‘graduação para mais’, ao passo que os dados apontam igualmente para uma ‘graduação para menos’”.

Com base nisso, Castilho *et al.* (2014) propõem duas subclasses de graduadores: os intensificadores (ou de intensidade, ou de intensificação) e os atenuadores. Os primeiros se referem aos advérbios que denotam uma “graduação para mais”, como *muito, mais, demais, bastante, bem* e alguns advérbios terminados em *-mente* (*imensamente, vagamente, completamente, demasiadamente, excessivamente* etc.); e os segundos, aos advérbios que denotam uma “graduação para menos”, como *ligeiramente, pouco, um pouco/pouquinho, mal*.

Em conclusão, a divisão dos graduadores em duas subclasses (intensificadores e atenuadores) revela-se uma contribuição significativa para uma análise mais abrangente e precisa da expressão da intensidade na língua. Ao reconhecer tanto a “graduação para mais” quanto a “graduação para menos”, essa categoria supera as limitações da terminologia convencional que se restringe apenas à intensidade.

3.3.4 *Advérbios modalizadores*

Segundo Castilho *et al.* (2014, p. 284), “a gramática clássica distinguia dois grandes componentes da sentença: o componente proposicional, constituído de sujeito + predicado, que é o *dictum*, e componente modal ou *modus*, que é uma avaliação sobre o *ditcum*”. A partir desse

pressuposto, “a modalização é uma avaliação sobre o *dictum* da sentença e ocorre à medida que o falante assume diferentes graus de comprometimento com o valor de verdade desse *dictum*, ou expressa a seu respeito uma atitude ou reação psicológica” (Castilho *et al.*, 2014, p. 284).

Nessa mesma linha de raciocínio, Martelotta (2012, p. 57-58) assevera que “os modalizadores são advérbios que operam basicamente no segundo componente, expressando algum tipo de intervenção do falante, que qualifica o conteúdo de seu enunciado, por meio da definição de sua validade ou das nuances emocionais e pragmáticas a ele associadas”. Em suma, entende-se por modalização “um rótulo geral para designar as atitudes epistêmicas, afetivas e de caráter pragmático que o falante projeta sobre seu enunciado” (Martelotta, 2012, p. 58), que estão exemplificadas, respectivamente, abaixo:

(64) **Certamente**, João chegará amanhã. (Martelotta, 2012, p. 58)

(65) **Felizmente**, ninguém se machucou. (Martelotta, 2012, p. 58)

(66) **Francamente**, eu não gosto de chuva. (Martelotta, 2012, p. 58)

Neves (2011) traz uma concepção semelhante à dos autores, ao salientar que os modalizadores

compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística (Neves, 2011, p. 244).

Os modalizadores compreendem uma subclasse dividida em epistêmicos, deônticos e afetivos. Os epistêmicos – ou quase-modais, na terminologia de Ilari *et al.* (2002) – “expressam uma avaliação do valor de verdade do que é dito, que passa pelo conhecimento de mundo do falante” (Martelotta, 2012, p. 60). Desse modo, o que esses advérbios fazem “é asseverar, é marcar uma adesão do falante ao que ele diz, adesão mediada pelo seu saber sobre as coisas. Por isso, são advérbios asseverativos” (Neves, 2011, p. 245), como mostrado em (67):

(67) **Certamente** ele virá. (Martelotta, 2012, p. 60)

A asseveração, de acordo com Neves (2011) e com Castilho *et al.* (2014), pode ser positiva/afirmativa (*realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, logicamente, seguramente, verdadeiramente, certamente, absolutamente,*

forçosamente, fatalmente, incontestavelmente, inegavelmente, discutivelmente, indubitavelmente, exato, claro, certo, lógico, pronto, na realidade etc.), negativa (*de jeito nenhum, de maneira nenhuma, coisa nenhuma etc.*) ou relativa/dúvida (*talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente etc.*).

Os deônticos “expressam uma relação de obrigatoriedade entre os fatos” (Martelotta, 2012, p. 60), isto é, “o enunciado é apresentado pelo falante como algo que deve ocorrer, necessariamente, dada uma obrigação que alguém tem” (Neves, 2011, p. 252), como em (68) e (69):

(68) Todos os alunos têm **obrigatoriamente** de pagar as mensalidades. (Martelotta, 2012, p. 60)

(69) Com sol forte, as flores **fatalmente** secarão. (Martelotta, 2012, p. 60)

Em seu conjunto, “a modalização deôntica compreende a obrigação, a proibição, a permissão e a volição” (Castilho *et al.*, 2014, p. 294). Já os afetivos – ou atitudinais, na terminologia de Castilho *et al.* (2014), de Ilari *et al.* (2002) e de Ilari (2009) – “exprimem as reações emotivas dos falantes em relação àquilo que eles dizem” (Martelotta, 2012, p. 61), como em (70) e (71):

(70) **Felizmente**, parou de chover. (Martelotta, 2012, p. 61)

(71) **Lamentavelmente** isso aconteceu. (Martelotta, 2012, p. 61)

Em suma, observa-se que os modalizadores possibilitam que os falantes expressem uma ampla gama de atitudes e avaliações em relação ao conteúdo de suas sentenças. Esses advérbios, categorizados em modalizadores epistêmicos, deônticos e afetivos, proporcionam nuances adicionais à comunicação, enriquecendo o discurso com informações sobre a certeza, a obrigatoriedade e as emoções do falante. Assim, é possível compreender que os modalizadores não são só palavras que transmitem informações, mas também que refletem as percepções, as atitudes e as interações sociais do falante.

3.3.5 Advérbio de afirmação

O advérbio de afirmação é, como expõe Neves (2011, p. 238), um dos tipos de advérbios que “operam sobre o significado de verdade da oração”, complementando ou reforçando o sentido de afirmação, como em (72) e (73):

(72) Aquele rapaz do retrato apareceu **sim** no posto dizendo que acabara a gasolina do seu carro ali perto, se não podia vender um galão. (Neves, 2011, p. 238)

(73) L1 _ Esse caminhão nas nossas estradas não passa.

L2 _ **Sim** passa mas ocupa a estrada inteira. (Ilari *et al.*, 2002, p. 78)

Nos exemplos acima, evidencia-se apenas o item *sim* como advérbio de afirmação. Tendo isso em vista, a gramática tradicional, além do item *sim*, acrescenta aos advérbios de afirmação os elementos *certamente*, *deveras*, *incontestavelmente*, *realmente*, *efetivamente* etc. No entanto, como vimos e ainda veremos, esses advérbios, na verdade, enquadram-se nos modalizadores ou nos focalizadores pelo fato de compartilharem características dessas categorias.

3.3.6 Advérbios de negação

A negação, segundo Neves (2011),

é uma operação atuante no nível sintático-semântico (no interior do enunciado), bem como no nível pragmático. É um processo formador de sentido, agindo como instrumento de interação dotado de intencionalidade. A negação é, além disso, um recurso argumentativo (ou contra-argumentativo).

Sendo um modificador, o elemento que opera a negação tem um âmbito de incidência, o que tem sido chamado *escopo*. O escopo da negação define-se como segmento de enunciado em que a negação exerce o seu efeito, ou seja, como o conjunto de conteúdos afetados pelo operador de negação (Neves, 2011, p. 285, grifo da autora).

Com base nisso, é a noção de escopo que permite distinguir, por exemplo, uma negação de oração, como em (74), de uma negação de constituinte, como em (75):

(74) O povo **não** é bobo e saberá variar nas horas certas. (Neves, 2011, p. 285)

(75) Queria amar – **não** pouco, muito, com as heroínas. (Neves, 2011, p. 285)

A partícula *não* pode se relacionar a vários constituintes da oração. A seguir seguem alguns casos em que Neves (2011, p. 300) demonstra que *não* tem como escopo, respectivamente, um substantivo, um adjetivo, um pronome quantificador, um advérbio (intensificador ou não), um sintagma e uma oração em posição de sintagma nominal:

- (76) Saí bem, o **não** *criminoso* foi absolvido, o resultado final foram as pazes entre os rivais. (Neves, 2011, p. 300)
- (77) A alimentação com grãos **não** *descascados*, lêvedo de cerveja ou diversos extratos vitamínicos, no início da avitaminose experimental, impedia os acidentes graves e curava os animais. (Neves, 2011, p. 300)
- (78) Quanto ao beribéri, considerado até **não** *muito* tempo, na Amazônia, uma das maiores calamidades do clima palustre, escreve Raul Rocha: “São muito nítidas e características as manifestações de carência da vitamina B”. (Neves, 2011, p. 300)
- (79) Veste-se **não** *muito* discretamente. (Neves, 2011, p. 300)
- (80) Rezava **não** *para si*: para a filha. (Neves, 2011, p. 300)
- (81) O **não** *compartilharmos*, se não simbolicamente, da direção de uma política, o **não** *sermos muitas vezes ouvidos nem consultados* – mas ao mesmo tempo estarmos sujeitos aos riscos dela decorrentes – tudo isso já não é conveniente ao Brasil. (Neves, 2011, p. 300)

Além de funcionar como operador de uma oração ou de um constituinte, o elemento *não* pode funcionar também sozinho, “como estatuto de enunciado negativo, como antônimo de *sim*, especialmente em contextos de resposta interrogativa gerais, isto é, interrogativa cuja resposta é exatamente do tipo *sim/não*” (Neves, 2011, p. 285, grifos da autora).

- (82) AL: Você andou muito tempo com eles?

J: **Não**. (≠ *sim*) (Neves, 2011, p. 286)

Embora *não* seja o advérbio mais prototípico dessa classe, há outros advérbios que apresentam valor negativo, como *nem*, que passa pelo processo de gramaticalização na direção conjunção > advérbio, bem como os itens *nunca* e *jamais*. No entanto, enquanto o elemento *não* é, por excelência, usado para negar, uma vez que esse é seu valor exclusivo, os elementos *nunca* e *jamais* mesclam ideia aspectual e temporal ao valor negativo, como se evidencia nos seguintes exemplos:

- (83) **Nunca** estudei. (Neves, 2011, p. 287)

- (84) **Jamais** se permitiria uma liberdade daquelas. (Neves, 2011, p. 287)

em que as sentenças (83) e (84) equivalem, respectivamente, a

(85) **Não** estudei **em tempo algum**. (Neves, 2011, p. 287)

(86) **Não** se permitiria uma liberdade daquelas **em tempo algum**. (Neves, 2011, p. 287)

Embora seja considerado tradicionalmente como advérbio de modo, *mal* pode funcionar como advérbio de negação, como se comprova no exemplo abaixo, em que *mal* pode ser substituído por *não*, mas o uso daquele apresenta mais força argumentativa que este.

(87) Lá vai a Paula toda feliz com o namorado. **Mal** sabe ela que ele dá em cima de todo mundo. (Martelotta, 2012, p. 63)

Torna-se evidente, portanto, que a negação no português brasileiro é um fenômeno linguístico variável e complexo, desempenhando papéis cruciais no nível tanto sintático-semântico quanto pragmático. A noção de escopo revela-se essencial para discernir entre os diferentes usos da negação – seja como operador de uma oração ou de um constituinte, seja como elemento isolado, como no caso das respostas interrogativas. Além do mais, a lista de casos de negação, como defendem Castilho *et al.* (2014, p. 316, grifos dos autores), “está longe de ser completa, mas deveria ser suficiente para nos convencer de que a noção de negação, ou, mais simplesmente, a lista de usos possíveis da palavra *não*, recobre fenômenos diversificados”. Logo, há uma variedade de elementos de negação, como *nem*, *nunca*, *jamaiz* e *mal*, que mostra a riqueza da língua portuguesa em expressar ideias negativas.

3.3.7 Advérbios de inclusão e de exclusão

As sentenças em que aparecem as palavras *todos*, *algum* e outros quantificadores “fazem referência a um predicado e a uma coleção de objetos, e falam (em termos de valores de verdade) sobre os efeitos de aplicar o predicado a todos os objetos em questão” (Castilho *et al.*, 2014, p. 320). Assim, levando-se em consideração a noção de quantificação, há três tipos de advérbios que lidam simultaneamente com conjuntos e indivíduos (ou subconjuntos): os de inclusão, os de exclusão e os de restrição.

Os advérbios de inclusão exprimem, como o próprio nome sugere, inclusão, como *também*, *inclusive*, *até*. Os advérbios de exclusão, diferentemente daqueles, exprimem exclusão/exceção, como *exceto*, *fora*. Além dessas duas classes, apresentadas por Neves (2011) e Castilho *et al.* (2014), este também acrescenta os advérbios de restrição, os quais exprimem restrição, como *apenas*, *exclusivamente* e *somente*.

Sobre os de inclusão, Castilho *et al.* (2014) fazem a seguinte observação:

Faz diferença [...] dizer “nós ouvimos muitas vezes” ou “também nós ouvimos muitas vezes”. Com advérbio presente, a sentença indica que há mais gente que ouviu dizer a mesma coisa, além do conjunto de pessoas a que se refere o plural *nós*. Quem diz “eu também concordo”, e não simplesmente “eu concordo”, dá a entender ou pressupõe que há mais gente concordando, e assim por diante. Estamos novamente diante de uma sentença que poderia ser desdobrada em uma sentença singular e outra quantificada (“eu concordo + há outros que concordam”), mas, de novo, precisamos estar preparados para a possibilidade de que essa sentença quantificada se refira a conteúdos semânticos que não são em si mesmos objetos ou pessoas (Castilho *et al.*, 2014, p. 323, grifos dos autores).

Com isso, compreende-se que os advérbios de inclusão, exclusão e restrição são elementos fundamentais para a expressão da quantificação. Enquanto os advérbios de inclusão ampliam o alcance das afirmações, os de exclusão estabelecem exceções e os de restrição delimitam a extensão das declarações. Em vista disso, eles permitem que os falantes modifiquem o escopo de suas sentenças para transmitir asseverações mais precisas e contextualmente relevantes.

3.3.8 Advérbios focalizadores

Os advérbios focalizadores (ou de focalização) “são expressões que, aplicadas a um segmento da sentença, explicitam que esse segmento fornece informações em algum sentido ‘exato’” (Castilho *et al.*, 2014, p. 311, grifo dos autores). Os efeitos da operação desses advérbios compreendem pelo menos seis situações: verificação de número, especificação, identificação, verificação da qualidade da verbalização, verificação de congruência com um protótipo e verificação de factualidade.

Os advérbios de verificação de número consistem em apresentar o número como valor exato, como em (88), ou em apontar o número como resultado de uma operação específica, como em (89):

(88) L2 _ e daí o entusiasmo para nove filhos

L1 _ **exatamente** nove ou dez (Castilho *et al.*, 2014, p. 312)

(89) que vocês: são... **no total** cinquenta e um... (Castilho *et al.*, 2014, p. 312)

A especificação consiste na troca de uma descrição mais vaga e abrangente por outra mais restritiva, como em (90), ou na passagem do caso geral ao melhor exemplo, como em (91):

(90) as:: manifestações artísticas começaram a aparecer no paleolítico superior... **especificamente** *no período madalanense* que é o último período do paleolítico... e que vai abranger... aproximadamente de vinte mil... a doze mil antes de Cristo... (Castilho *et al.*, 2014, p. 312)

(91) No norte **principalmente** *no Amazonas e no Pará*... a influência indígena sobre a alimentação é muito grande... eles comem MUITAS coisas todos assim muito relacionados a coisas comidas pelos indígenas... principalmente no Amazonas (Castilho *et al.*, 2014, p. 312)

A identificação, de modo geral, responde pela recuperação de um referente já mencionado, como mostrado no exemplo abaixo:

(92) Os limites da região [mamária] são os mesmos limites de glândulas... se é uma região ocupada por ela... os limites são **exatamente** os mesmos limites da glândula mamária propriamente dita (Castilho *et al.*, 2014, p. 313)

Com relação à verificação da qualidade da verbalização, “um segmento do texto é avaliado como adequado à expressão dos fatos, o que dá a esta forma de focalização um caráter metalinguístico ou de *de dicto*” (Castilho *et al.*, 2014, p. 313, grifo dos autores), como em (93):

(93) Doc. _ E como passavam o dia?

L1 Olha... eu era tão pequena que não me lembro disto... O que é que a gente fazia? A gente andava pra... por aqui, por ali... mas o que a gente fazia **mesmo** não posso dizer... (Castilho *et al.*, 2014, p. 313)

No que se refere à verificação de congruência com um protótipo, “estabelece-se a coincidência como modelo ou protótipo implícito, recuperável a partir do texto, ou nele explicitamente evocado” (Castilho *et al.*, 2014, p. 314), como se nota em (94) e (95):

(94) entrega um instrumento **realmente** científico (Castilho *et al.*, 2014, p. 314)

(95) com uma preocupação **realmente** de homem de ciência (Castilho *et al.*, 2014, p. 314)

No que diz respeito à verificação de factualidade, sugere-se que “é possível fundamentar a afirmação na observação imediata dos fatos ou em premissas facilmente compartilhadas, e evocam-se, polifonicamente, opiniões divergentes” (Castilho *et al.*, 2014, p. 314), como se comprova em (96):

(96) essas glândulas se hipertrofiam... às vezes a extração periga até deixar sair um líquido semelhante a um colostro provando que **realmente** não são glândulas sebáceas... (Castilho *et al.*, 2014, p. 314)

Assim, os focalizadores possibilitam uma expressão mais precisa e enfática das informações em um texto. Ao destacar aspectos como verificação de número, especificação, identificação, verificação da qualidade da verbalização, verificação de congruência com um protótipo e verificação de factualidade, esses advérbios contribuem para que o falante possa focalizar detalhes específicos, aprofundar a compreensão e, muitas vezes, dar ênfase a pontos-chave em um enunciado.

3.3.9 Advérbios delimitadores

Enquanto Neves (2011), Ilari *et al.* (2002) e Ilari (2009) tratam os delimitadores como uma subcategoria dos modalizadores, Castilho *et al.* (2014) discutem sobre eles numa subseção à parte. Levando em consideração essa disparidade, preferimos, assim como Castilho *et al.* (2014), discuti-los separadamente, uma vez que os delimitadores, diferentemente dos modalizadores, não expressam nenhum tipo de intervenção do falante. Essa ideia é defendida por Bomfim (1988), que, ao trazer dois exemplos, afirma que “existe restrição do sentido do adjetivo. Tanto *psicologicamente* quanto *moralmente* conservam o sentido dos elementos que lhes serviram de base. Por outro lado, não se observa a interferência do emissor sobre a mensagem” (Bomfim, 1988, p. 12, grifos da autora).

(97) As crianças **psicologicamente** débeis requerem muito afeto. (Bomfim, 1988, p. 12)

(98) As pessoas **moralmente** fracas são indecisas. (Bomfim, 1988, p. 12)

Os delimitadores – na terminologia de Neves (2011) e de Castilho *et al.* (2014) – ou advérbios de circunscrição ou *hedges* – na terminologia de Ilari *et al.* (2002) e de Ilari (2009) – nos lembram que,

ao interpretar qualquer sentença, é normal que procuremos, preliminarmente, enquadrá-la numa ou mais formações discursivas mais amplas, em que o sentido das palavras que a compõem se torna menos impreciso, e sua verdade passa a depender da verdade de outras sentenças, de maneira sistemática. Ao identificarem domínios do conhecimento, os Advts delimitadores nada mais fariam do que orientar essa etapa prévia da interpretação, pela identificação explícita de um determinado domínio (Castilho *et al.*, 2014, p. 327).

Assim, esse tipo de advérbio é explicitado nos exemplos a seguir:

(99) Pelo fato de cada cromonema ser muito fino, ele é **praticamente** invisível ao microscópico óptico. (Neves, 2011, p. 250)

(100) Em sessenta e quatro trabalhava **profissionalmente** como radiador. (Neves, 2011, p. 250)

(101) Além disso, as palavras usadas **rigorosamente** das mais banais da língua. (Neves, 2011, p. 250)

Os delimitadores, segundo Castilho *et al.* (2014), possuem a possibilidade de serem reformulados, recorrendo a expressões como “se nos colocarmos na perspectiva X” ou “se adotarmos o ponto de vista X” ou “do ponto de vista X”, em que X corresponde a algum corpo de conhecimento, como “prático”, “profissional” ou “rigoroso”. Além dos casos apresentados, podemos acrescentar *economicamente, biologicamente, historicamente, geograficamente, teoricamente, pessoalmente, particularmente, tradicionalmente*.

Como resultado, a discussão sobre os delimitadores destaca sua função na interpretação e na contextualização das sentenças dentro de um determinado domínio de conhecimento. Esses advérbios se mostram essenciais para tornar o sentido das palavras menos impreciso, ao permitir ao falante situar a mensagem em um contexto específico. Dessa forma, os delimitadores não só promovem a clareza semântica, mas também destacam a interconexão dinâmica entre as palavras e os contextos específicos nos quais são empregados.

3.3.10 Advérbios aproximadores³⁰

A função dos aproximadores “é marcar a expressão a que se aplicam indicando que ela denota um estado de coisas que não se realiza por completo no mundo real. Quais sejam os elementos que faltam, o interlocutor descobrirá, possivelmente, considerando o cotexto ou o contexto de fala” (Castilho *et al.*, 2014, p. 325), como em (102):

(102) minhas filhas conhecem o Brasil **quase** todo (Castilho *et al.*, 2014, p. 325)

³⁰ Enquanto Neves (2011) trata os aproximadores na classe dos delimitadores, considerando que “a generalização pode abranger não atingimento (com aproximação) de limite” (Neves, 2011, p. 251), Castilho *et al.* (2014) abordam os aproximadores numa subseção à parte e, por isso, também, preferimos abordá-los separadamente.

Os efeitos de aplicar um aproximador, explicam Castilho *et al.* (2014, p. 326),

variam muito conforme o tipo de expressão que ele toma como escopo. Com expressões que exprimem generalização (indefinidos, sentenças), ele sugere que a generalização comporta exceções (*quase todos* > nem todos); com numerais, significa que o total de indivíduos a que a sentença se aplica fica aquém do número efetivamente citado (*quase quarenta anos* > menos de quarenta anos); como uma localização num percurso, significa que essa localização não é alcançada; e assim por diante (Castilho *et al.*, 2014, p. 326, grifos dos autores).

Desse modo, os aproximadores (*quase, basicamente praticamente, mais ou menos, aproximadamente* etc.) ajudam a transmitir a ideia de que uma ação ou estado de coisas não é realizado completamente. Logo, seja ao sugerir exceções em generalizações, seja ao limitar quantidades numéricas, seja ao indicar a não realização de uma localização em um percurso, esses advérbios enriquecem nossa capacidade de expressar complexidades na linguagem e na compreensão do mundo que nos cerca.

3.3.11 Advérbios circunstanciais

Os tradicionalmente chamados “advérbios de lugar” e “advérbios de tempo” possuem, conforme expõem Castilho *et al.* (2014, p. 340), “um estatuto particular, que a tradição gramatical não tem avaliado adequadamente. São circunstanciais, mas não modificadores, pois nenhum advérbio de tempo ou de lugar realmente modifica o que vem expresso no verbo” e, por isso, são considerados advérbios não predicativos. Martelotta (2012) diz algo semelhante ao asseverar que “não se pode dizer que os advérbios de tempo ou lugar modifiquem o verbo da cláusula em que ocorrem: em *trabalhar aqui*, por exemplo, o advérbio não apresenta [...] nenhuma caracterização da natureza [...] de modificação [...], indicando apenas o local em que ela se deu” (Martelotta, 2012, p. 39, grifo do autor).

Segundo Martelotta (2012, p. 75), “o rótulo advérbio circunstancial é normalmente associado aos temporais e aos locativos. Esses advérbios nada – ou muito pouco – dizem acerca do modo de ser da ação, ou seja, apenas localizam-na no espaço ou no tempo”. O autor também acrescenta que “a contextualização espaciotemporal da ação [...] tende a necessitar de um ponto de referência. Esse ponto de referência pode ser relativamente fixo ou dêitico, baseando-se no posicionamento espacial/temporal/discursivo do falante” (Martelotta, 2012, p. 75).

Ao tratar sobre as subclasses dos advérbios circunstanciais, Neves (2011, p. 257) declara que “o subagrupamento básico dos advérbios circunstanciais é governado pelas relações que se dão dentro do enunciado e pelas relações que se dão entre enunciado e enunciação”. Com base

nisso, a autora aborda a foricidade, afirmando que, entre os advérbios de lugar e os de tempo, existem dois tipos de elementos: os advérbios em si mesmos fóricos e os advérbios não fóricos.

Os fóricos “remetem a algum outro elemento, dentro ou fora do enunciado” (Neves, 2011, p. 257), como evidenciado nos seguintes exemplos:

(103) Quando chega **aqui** gente fina da Capital, procura logo o seu Pantaleão. (Neves, 2011, p. 257)

(104) Este filme de **hoje** é apavorante, não presta pra crianças de tua idade. (Neves, 2011, p. 257)

Castilho *et al.* (2014) também expõem que circunstanciais fóricos são “circunstanciais expressos por meio de uma só palavra – um Adv, diria a tradição gramatical – que identifica, por si só, a relação cronológica ou espacial desejada, é o termo a partir do qual se faz a localização, sendo que esta última operação tem o seu sucesso garantido pela foricidade do advérbio” (Castilho *et al.*, 2014, p. 337). Além disso, Neves (2011, p. 257) explicita que “os advérbios fóricos têm natureza pronominal, comportando-se como proformas nominais, o que lhes permite, aliás, funcionar como argumentos. Esses advérbios são muitas vezes chamados de advérbios pronominais, ou pronomes adverbiais”.

Os advérbios não fóricos, por sua vez, podem entrar na composição de sintagmas adverbiais fóricos (Neves, 2011, p. 257), como se vê em (105):

(105) Nós **aqui dentro** só sabemos lidar com gente morrida e gente matada. (Neves, 2011, p. 257)

Apresentamos, a seguir, o quadro elaborado por Castilho (2014), o qual exemplifica, de forma sucinta, os advérbios fóricos e não fóricos.

Quadro 2 - Exemplos de advérbios fóricos e não fóricos

	Fórico	Não fórico
LUGAR	<i>aqui</i> <i>lá</i>	<i>perto</i> <i>longe</i> <i>fora</i>
TEMPO	<i>agora</i> <i>hoje</i> <i>de manhã</i> <i>logo</i>	<i>cedo</i> <i>depois (+ de + SN)</i> <i>cedo</i> <i>cedo</i> <i>depois</i>

Fonte: Castilho *et al.* (2014, p. 340).

A seguir, abordaremos os temporais e os locativos separadamente, a fim de explorar as especificidades desses dois tipos de circunstanciais.

3.3.11.1 Circunstanciais temporais

Para iniciarmos a abordagem sobre os temporais, vale a pena retomarmos a fala de Bomfim (1988), a qual afirma que

costuma-se dizer que os advérbios de tempo devem responder à pergunta: *quando?*. As gramáticas incluem, na mesma lista: *hoje, amanhã, ontem, agora* e outros como *cedo, tarde, antes, depois, nunca, sempre* etc. O primeiro fato que se pode notar [...] é que *cedo* e *tarde* não respondem a essa pergunta. Não é esse o único traço que os diferencia dos demais (Bomfim, 1988, p. 27, grifos da autora).

No entanto, vale lembrar que, apesar de alguns advérbios não responderem à pergunta *quando?*, a ausência desse atributo não os excluem da categoria dos advérbios temporais, mas apenas os afasta do seu centro prototípico. Outra ponderação que é pertinente retomarmos também se refere aos itens *sempre, nunca, raramente, repetitivamente, anualmente, semanalmente, demoradamente, já, pronto, muito* etc., os quais expressam aspecto, haja vista que não localizam, na linha do tempo, as situações como anteriores, simultâneas ou posteriores ao momento da fala, mas exprimem noções aspectuais associadas à frequência, à iteração, à duração, ao completamento e à sequencialidade das ações verbais.

Feitas essas observações, podemos, de fato, tratar sobre os circunstanciais temporais, os quais exprimem noções temporais que localizam as ações no tempo, sem modificar seu valor semântico. Os temporais, de acordo com Martelotta (2012, p. 75), estão prototipicamente relacionados “a pontos de referência para uma indicação mais precisa de uma noção abstrata e relativa como a de tempo”. Esse ponto de referência pode estar relacionado a uma referência fixa; ao aqui-e-agora do falante, como no caso dos dêiticos; a uma informação precedente ou procedente, como ocorre nos usos discursivos; ou ainda a uma expectativa dos interlocutores em relação ao tempo de ocorrência, no caso dos indicadores de contraexpectativa.

Os temporais de referência fixa indicam pontos no tempo de modo absoluto, por meio de unidades de tempo centradas no calendário, como ciclos de dia e noite, meses, lunares, estações e anos. No caso do ponto de referência fixa, os temporais são basicamente locuções adverbiais, que têm como núcleo um substantivo indicativo de tempo que serve como ponto de referência, como se nota na sentença a seguir:

(106) Ele nasceu **em 1957**. (Martelotta, 2012, p. 76)

Em relação ao aqui-e-agora do falante, os circunstanciais temporais dêiticos (*hoje, ontem, amanhã, agora, antigamente, atualmente, futuramente* etc.) localizam a ação como tendo ocorrido antes, durante ou depois do momento da fala, como explicitado em (107) e (108):

(107) Ele chegou **hoje/ ontem/ amanhã**. (Martelotta, 2012, p. 76)

(108) Assine o cheque **agora**. (Martelotta, 2012, p. 76)

Os temporais discursivos são aqueles que têm como referência algum evento anteriormente mencionado no texto. Esse tipo de temporais compreende os sequencializadores (*então, depois, aí* etc.), como no exemplo (109), e os que indicam simultaneidade (*simultaneamente, enquanto isso, ao mesmo tempo* etc.), como no exemplo (110).

(109) Passa-se cola no palito e **então** enrola-se uma tirinha fina de papel verde para fazer o caule. **Aí, então**, é só sanfonar, franzir as tiras coloridas numa extremidade do palito para fazer as pétalas que vão ser presas ao palito com durex. **Depois** é só colar um pedaço de papel verde no formato de folha do palito, e se quiser, pode amassar um pedacinho de papel colorido e colar entre as pétalas para fazer o miolo. (Martelotta, 2012, p. 77)

(110) A história é triste e foi minha mãe que contou. Teve um dia minha mãe tava indo me buscar ela estava no 243 aí o um ônibus foi cortado e **ao mesmo tempo** ele atropelou um garoto. (Martelotta, 2012, p. 77)

Os temporais discursivos também podem “funcionar como anafóricos ou catafóricos prototípicos, fazendo alusão a partes já mencionadas ou por mencionar” (Martelotta, 2012, p. 78), como demonstrado abaixo:

(111) Há dez anos atrás, eu corria dez quilômetros todo dia. Mas eu era jovem **então**. (Martelotta, 2012, p. 78)

No que tange aos indicadores de contraexpectativa (*cedo, tarde, já, ainda* etc.), “o ponto de referência é representado pelas expectativas de natureza temporal, envolvidas no discurso, normalmente consequentes de normas compartilhadas pelos participantes [...] ou de

informações transmitidas no discurso anterior” (Martelotta, 2012, p. 78). Os seguintes exemplos demonstram que as expectativas são estabelecidas no discurso por falante e ouvinte.

(112) Toda a decoração sou eu quem está fazendo, e eu acho que está ficando legal apesar da grana que meu pai está gastando, os móveis são todos da Tok Stok, as luminárias são todas com lâmpadas dicróicas, etc. Lá não tem ainda televisão, *mas já* tem um som legalzinho. (Martelotta, 2012, p. 78)

(113) [...] nós precisamos de desenhistas industriais... o famoso designer porque a nível de terceiro grau... que é uma profissão pouco:... como posso falar? pouco:... reconhecida... no mercado brasileiro... na Europa já é uma coisa muito antiga... *mas* aqui no Brasil... é coisa... **ainda** muito nova... as pessoas não têm noção ainda... pensam que desenhista industrial é um arquiteto [...]. (Martelotta, 2012, p. 79)

Nesses casos, os itens *já* e *ainda* ocorrem em contexto de contraexpectativa: “*já* tem um som legalzinho” “quebra a expectativa criada pela informação ‘não tem ainda televisão’, assim como ‘no Brasil... é coisa... *ainda* muito nova’ contrasta com informação de que na Europa a profissão é muito antiga” (Martelotta, 2012, p. 79, grifos do autor). Além disso, Martelotta (2012) também chama atenção para o fato de que ambos os casos são marcados pelo conectivo adversativo *mas*.

Posto isso, a análise dos temporais nos oferece uma compreensão mais profunda sobre como a linguagem lida com a temporalidade. Percebe-se que os diversos tipos de advérbios temporais desempenham papéis substanciais na localização temporal das ações em um discurso, permitindo ao falante expressar noções temporais, relacionadas a pontos de referência fixa, ao momento presente do falante, a uma informação precedente ou procedente, ou a uma expectativa dos interlocutores em relação ao tempo de ocorrência. Destarte, a complexidade desses aspectos temporais destaca a riqueza da língua e sua capacidade de transmitir informações detalhadas sobre o tempo de maneiras variadas e contextuais.

3.3.11.2 Circunstanciais locativos

Os circunstanciais locativos são aqueles que localizam as ações no espaço, sem modificar seu valor semântico. Entre as palavras e construções que exprimem circunstância de lugar, evidenciam-se “expressões com valor situativo, isto é, expressões que respondem à pergunta ‘onde?’” (Castilho *et al.*, 2014, p. 331, grifo dos autores), como os que denotam

inclusão ou interioridade (*dentro*), exclusão ou exterioridade (*fora*), adjacência (*junto*), sobreposição (*de/em cima*), sotoposição (*embaixo, debaixo*), anteposição (*diante, defronte*), posposição (*atrás*), proximidade (*perto*), distância ou longinquidade (*longe*), circunposição (*ao redor*) e ultraposição (*depois*).

Há também “expressões que envolvem dinamismo, respondendo às perguntas ‘por onde?’ (que identifica um percurso), ‘de onde?’ (identificando a origem) e ‘para onde?’ (identificando a meta de um movimento)” (Castilho *et al.*, 2014, p. 332, grifos dos autores). Abaixo trazemos três sentenças que exemplificam, nessa ordem, origem, meta e percurso³¹:

(114) a maioria do, do material todo vinha **de lá**, era importado (Castilho *et al.*, 2014, p. 332)

(115) depois vim **pra cá** (Castilho *et al.*, 2014, p. 332)

(116) na volta eu volto **por aí** (Castilho *et al.*, 2014, p. 333)

Os locativos também estão relacionados a pontos de referência na localização dos objetos nomeados. Esse ponto de referência pode estar atrelado a uma referência fixa; ao aqui-e-agora do falante, como no caso dos dêiticos; ou ainda a valores discursivos.

Esses advérbios indicam a localização “em relação a pontos de referência fixos (localização não dêítica) ou em relação à localização dos participantes no ato da comunicação (localização dêítica)” (Martelotta, 2012, p. 81). O ponto de referência fixo é indicado geralmente “por meio de locuções adverbiais, que têm como núcleo um substantivo indicativo do local que serve como ponto de referência” (Martelotta, 2012, p. 81), como demonstrado nos exemplos a seguir:

(117) A casa fica **depois do supermercado**. (Martelotta, 2012, p. 81)

(118) A loja fica **em frente à igreja**. (Martelotta, 2012, p. 81)

Os locativos também podem “assumir valores discursivos, tomando como ponto de referência uma informação espacial conhecida pelos participantes, como é o caso, por exemplo, de advérbios que expressam a relação inclusão/exclusão (*dentro, fora*)” (Martelotta, 2012, p. 81, grifos do autor). Além desses casos, “pode acontecer de o ponto de referência estar na

³¹ Em português não há *advérbios* de percurso constituídos por uma só palavra; por exemplo, não há diretivos que sejam exatos equivalentes das palavras inglês *backward* e *forward*, ou das palavras alemãs *dorthier*, *dorthin*, *hierher* e *hierhin*. Para essas indicações, usa-se em português o situativo ou o nome com o traço /lugar/ precedido da preposição que indica origem, meta ou percurso (Castilho *et al.*, 2014, p. 332, grifos dos autores).

informação precedente ou procedente, como vemos nos usos discursivos (*antes, depois*)” (Martelotta, 2012, p. 81-82, grifos do autor), em (119):

(119) [...] então a cozinha é enorme... né? você chega assim... tem... tipo de frente pra janela... a porta é a minha esquerda... aí toda essa parte da parede esquerda tem armário... ah.. é um armário... **depois** vem o freezer... a geladeira... mais um armário... que tem um espaço para o micro-ondas... a bancada com pedaço de pia... armário **em cima** e **embaixo**... fogão... e... o resto da bancada com armário **em cima** e **embaixo**... de frente [...] né? (Martelotta, 2012, p. 82)

Acerca do aqui-e-agora do falante, os locativos dêiticos (*aqui, ali, lá, aí*) “são elementos de natureza espacial que se definem em função da localização espacial do falante e do ouvinte” (Martelotta, 2012, p. 82). É o que podemos notar na sentença seguinte, em que *aqui* se refere ao local onde o falante produz o enunciado:

(120) [...] aí eu cheguei pros caras e perguntei “pô... cara... tu bateu com o carro **aqui** também? Que coincidência [...]” (Martelotta, 2012, p. 82)

Martelotta (2012, p. 82) também acrescenta que os locativos podem estabelecer relação entre as partes, isto é, podem ser anafóricos como no exemplo (121), em que o item *lá* se refere à situação anteriormente mencionada:

(121) Não sou rico, mas ainda chego **lá**. (Martelotta, 2012, p. 82)

Os locativos discursivos são aqueles que têm como referência algum evento anteriormente mencionado no texto. Enquadram-se neste tipo casos como *depois, em cima, embaixo*, evidenciados anteriormente em (119), assim como os anafóricos e catafóricos destacados em (122) e (123):

(122) [...] eu fui a Petrópolis com uma amiga... que nunca tinha subido a serra... estava dirigindo a pouco tempo... ela “vamos? eu tenho que ir a Petrópolis... você vai comigo?” eu “tá bom... vamos...” aí fomos as duas e tal... chegamos **lá**... resolvemos o que tinha que resolver... na volta/bom... foi tudo tranquilo... almoçamos **lá** quando a gente está voltando [...] (Martelotta, 2012, p. 83)

(123) [...] roubaram o carro dele... há pouco tempo **aqui** em Fri/ **aqui** no Rio... na Glória [...]
(Martelotta, 2012, p. 83)

Os locativos podem também estabelecer, conforme Martelotta (2012, p. 83), “relações de sequencialidade, contexto em que tende a apresentar ambiguidade entre valores espacial, temporal e relacional (conectivo)”, como se nota em (124) e (125):

(124) Começou a chover forte, **aí** abri o guarda-chuva. (Martelotta, 2012, p. 83)

(125) Começou a chover forte, só **aí** abri o guarda-chuva. (Martelotta, 2012, p. 83)

O item *aí*, originalmente espacial, passa a fazer alusão anafórica ao momento em que se dá ação verbal indicada na primeira sentença, assumindo, desse modo, valor temporal. Esse valor analógico fica mais evidente em (125), em que foi acrescentado o item *só*. Com isso, *aí* “acaba assumindo função de conectivo, sequenciando temporalmente (um acontecimento ocorre após o outro) ou logicamente (um acontecimento é consequência do outro)” (Martelotta, 2012, p. 83). Esses casos, segundo Martelotta (2008 *apud* Martelotta, 2012, p. 83), evidenciam um mecanismo de mudança espaço > tempo > texto.

Com base nisso, pode-se evidenciar que os circunstanciais locativos englobam elementos que podem variar desde os simples indicadores de localização até marcadores mais complexos que estabelecem relações de sequencialidade e conectividade entre eventos. Além disso, eles podem ser usados de maneira dêitica, discursiva e, até mesmo, assumir valores temporais, destacando a versatilidade dessa categoria na comunicação humana. Ao explorar os tipos de locativos, é possível evidenciar a complexidade desse tipo de advérbios, os quais permitem que o falante expresse, de maneira precisa e significativa, sua relação com o espaço e o tempo ao seu redor, enriquecendo, assim, a comunicação.

3.4 Considerações parciais

Neste capítulo, abordamos a classe dos advérbios a partir da vertente linguística funcionalista, haja vista que esta leva em consideração o uso e o contexto da língua, diferentemente da gramática tradicional. Iniciamos a discussão trazendo um panorama da classe dos advérbios para introduzir a abordagem, relacionando-os com o verbo, já que o advérbio – do latim *adverbium* (“junto ao verbo”) – amplia o sentido do verbo e, por extensão, dos adjetivos e de outros advérbios (e de outros constituintes).

Em seguida, tratamos sobre a prototipicidade, evidenciando que a classe dos advérbios, assim como as demais classes gramaticais, não deve ser compreendida como absoluta, pois a noção de prototipicidade não indica que há um traço definidor dos advérbios, mas um conjunto de atributos que caracteriza o advérbio prototípico, e a ausência de uma ou mais características somente distancia o elemento do seu centro prototípico. Os atributos prototípicos da classe dos advérbios e demais classes, como vimos, baseiam-se em critérios formal, semântico e funcional, a partir dos quais evidenciamos algumas lacunas que tornam a definição de advérbio um tanto problemática. Com relação ao critério formal, constatamos que, embora a noção de invariabilidade seja um traço dos advérbios, há aqueles que podem variar em gênero e número ou, até mesmo, grau. Além do mais, não é possível estabelecer uma estrutura para os advérbios expressos por vocábulos simples, uma vez que eles compreendem estruturas variadas, o que reforça mais a complexidade dessa classe. No caso do critério semântico, foi constatado que a gramática tradicional não explicita de que forma o advérbio modifica um verbo, um adjetivo e um outro advérbio, tampouco explora a noção de circunstância que alguns advérbios apresentam, o que deixa uma lacuna para compreensão dessa classe.

Foi verificada também a possibilidade de palavras de outras classes gramaticais com função adverbial, tal como advérbios assumirem outra função que não de advérbio, sendo que ambos os casos se configuram como gramaticalização. Esse processo evidencia a dinâmica intrínseca das línguas, mostrando como as palavras podem passar por transformações semânticas e sintáticas ao longo do tempo. Em outras palavras, ressalta-se a adaptabilidade da língua, o que reflete sua natureza fluida e em constante evolução. Além disso, esse fenômeno evidencia que tais transformações não ocorrem aleatoriamente, mas evidenciam uma regularidade na língua, a fim de alcançar um propósito comunicativo satisfatório. Outro aspecto que corrobora a heterogeneidade dos advérbios se refere a sua distribuição na sentença, dado que as possibilidades de ordenação são variadas, embora não sejam aleatórias.

Outrossim, embora a gramática tradicional busque manter uma coerência gramatical ao definir advérbio como modificador de sentido do verbo, do adjetivo e de outro advérbio, essa definição ainda se mantém incoerente, posto que se observam advérbios que modificam outros constituintes da sentença (pronomes, numerais, conjunções e substantivos), bem como um sintagma ou toda a sentença, além dos advérbios de discurso, os quais se aplicam a unidades cujas dimensões ultrapassam os limites dos constituintes e da sentença. Em seguida, exploramos a divisão dos advérbios em predicativos e não predicativos, sendo que os primeiros têm a função de afetar o sentido do elemento com o qual se relacionam, modificando-o; enquanto os segundos não.

Além disso, a categorização oferecida pela gramática tradicional (afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo) se mostra ineficaz, dado que é apresentada apenas uma lista com os advérbios, sem explorar as especificidades de cada classe. Em contrapartida, a gramática funcional, mais do que propor uma nova nomenclatura, busca demonstrar o funcionamento de cada tipo a partir de ocorrências, sobretudo, na fala. Por exemplo, diferenciar os aspectualizadores dos temporais é significativo para compreender o funcionamento de ambas as categorias, que, apesar de apresentarem um teor temporal, possuem especificidades diferentes. Nomenclaturar os advérbios de intensidade como graduadores e dividi-los em intensificadores e atenuadores também se mostra mais pertinente, haja vista que a terminologia da gramática normativa não satisfaz um conjunto de advérbios inseridos naquela categoria. É importante frisar também os modalizadores, que levam em consideração o falante, e não apenas o código em si, o que vai ao encontro das ideias do funcionalismo. Já os não predicativos, embora não tenham a função de modificar o sentido do elemento com o qual se relacionam, também são essenciais para a comunicação por desempenharem funções que foram exploradas ao longo deste capítulo.

À vista disso, consideramos que a análise aprofundada dos advérbios sob a perspectiva funcionalista revela a complexidade dessa classe gramatical. A ênfase no uso e no contexto da língua, em oposição a uma abordagem estritamente prescritiva, permite uma compreensão mais abrangente e flexível dos advérbios. Ademais, a heterogeneidade dos advérbios demonstra a necessidade de uma discussão mais dinâmica e contextualizada. Dito isso, ao reconhecer as múltiplas singularidades dessa classe gramatical e suas funções variadas no português brasileiro, podemos aprimorar nosso conhecimento da linguagem e sua riqueza semântica.

Feita essa discussão da classe dos advérbios na vertente funcionalista, no próximo capítulo pretendemos tratar sobre o ensino de gramática na escola.

4 ENSINO DE GRAMÁTICA

Este capítulo tem o objetivo de realizar uma abordagem sobre o ensino de gramática na escola. Sendo assim, discorreremos sobre esse ensino, levando em consideração o conhecimento gramatical dos alunos/falantes, bem como a relação entre a gramática escolar e as normas padrão, culta e popular. Além disso, é descrito como a BNCC explora a área de Língua Portuguesa. Em seguida, passamos a tratar as três crises que interferem no processo de ensino-aprendizagem, a saber, a problemática dos objetivos da disciplina, as metodologias empregadas e a carência de organização lógica da matéria. Na sequência, abordamos o conteúdo de estudo no ambiente escolar, evidenciando o ensino predominante de morfologia e de sintaxe, além de ser discutido sobre o ensino tanto de nomenclatura quanto de classes de palavras. Logo depois, discutimos sobre o uso do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, perpassando pelo PNLD, a fim de mostrar o tratamento dado à área de Língua Portuguesa por esse programa. Para concluir o capítulo, fazemos algumas considerações parciais do que foi tratado.

4.1 O ensino

Ao abordarmos o ensino, de modo geral, evidenciamos que ele apresenta percalços em vários âmbitos, que impossibilitam um ensino-aprendizado satisfatório por parte tanto dos professores, quanto dos alunos. Com base nisso, Callou (2009) expõe que muitas situações que se referem ao ensino permanecem as mesmas de 50 anos atrás, evidenciando que

a crise do ensino se insere no contexto mais amplo das circunstâncias culturais e econômicas em que vivem as civilizações modernas, sob a influência dos mais recentes meios de comunicação e sob o impacto da massificação do ensino, que não foi acompanhada de novos objetivos a perseguir e de nova metodologia a ser adotada (Callou, 2009, p. 14).

Com relação ao ensino de língua materna, a autora mostra, também, que – com base em Relatório do Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria n. 18 do Ministério da Educação e Cultura, de 9 de janeiro de 1976 –, há três tipos de causas que justificam a ineficácia desse ensino: as de natureza sociocultural, as de natureza socioeconômica e as de natureza pedagógica. O terceiro, acrescenta a autora, refere-se tanto ao conteúdo da disciplina a ser ministrada, quanto à formação do professor. Castilho (2000, p. 9 *apud* Barbosa, 2009, p. 32-33), por sua vez, argumenta que “em seu dia a dia o professor de Língua Portuguesa se defronta com três crises distintas cuja discussão é de fundamental importância para a busca de soluções:

a crise social, a crise científica e a crise do magistério”, sendo que a última diz respeito à desvalorização da profissão.

Sob esse viés, os desafios no ensino, particularmente no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, são profundamente enraizados em questões socioculturais, socioeconômicas e pedagógicas. A constatação de que muitas dessas questões persistem há décadas reflete a complexidade do problema e a necessidade de abordagens inovadoras e comprometidas para superá-lo. Além do mais, a valorização dos docentes e a busca por soluções para as crises sociais e científicas que afetam o ensino de língua materna são cruciais para melhorar a qualidade da educação e garantir um ensino-aprendizado mais satisfatório para professores e alunos.

A partir dessa constatação, a seguir, passaremos a discorrer sobre o ensino gramatical, problematizando-o numa perspectiva que leva em consideração as causas apresentadas por Callou (2009) e as crises evidenciadas por Castilho (2000).

4.1.1 *Conhecimento gramatical*

“Saber gramática” ou “saber português” é, comumente, considerado privilégio de poucos e, geralmente, associado aos professores de Língua Portuguesa e às pessoas consideradas cultas (ou da elite). Perini (2001) assinala que há dois fatores principais que contribuem para essa visão:

primeiro, o fato de que falamos com uma facilidade muito grande, de certo modo sem pensar (pelo menos, sem pensar na *forma* do que vamos dizer), e estamos acostumados a associar conhecimento a uma reflexão consciente, laboriosa e por vezes dolorosa. Segundo, o ensino escolar nos inculcou, durante longos anos, a idéia de que não conhecemos a nossa língua; repetidos fracassos em redações, exercícios e provas não fizeram nada para diminuir esse complexo (Perini, 2001, p. 11, grifo do autor).

Neves (2004), por sua vez, afirma que há uma ideia de que “conhecer a língua é conhecer a norma, as prescrições, o uso ‘correto’, e, especialmente, saber explicar os ‘desvios’ e os ‘acertos’” (Neves, 2004, p. 36, grifos da autora). Assim como Neves (2004), inferimos que o conhecimento de língua que as pessoas comumente dizem não saber se refere, na verdade, aos conhecimentos de regras normativas difundidas na escola, que vê a língua

como algo homogêneo, imutável, e é essa a ideia que é passada no ensino em todos os níveis. O estudo de língua portuguesa é quase sempre associado à noção do ‘certo’ e do ‘errado’, como se só houvesse uma única possibilidade de utilização *normal* da língua. Os não-especialistas e os próprios alunos, nas escolas, costumam dizer que não sabem ‘falar português’ (Callou, 2009, p. 22, grifos da autora).

Não obstante, embora poucos se arrisquem a dizer que conhecem a língua, qualquer falante de português possui, implícita ou explicitamente, conhecimento de sua língua.

Cada indivíduo de uma comunidade lingüística tem natural conhecimento de sua língua materna, e põe em uso esse conhecimento nas mais diversas situações, numa simples ligação entre esquemas cognitivos e linguagem, isto é, em decorrência, simplesmente, de a linguagem ser uma das manifestações do funcionamento da mente (Neves, 2004, p. 80).

Perini (2001) comprova isso fazendo uma comparação com a competência de andar. Assim como uma pessoa sabe andar, mesmo não sabendo explicar cientificamente quais processos fisiológicos e, até mesmo, neurobiológicos estão envolvidos; uma pessoa sabe português, mesmo não sabendo explicar os aspectos morfosintáticos. Como elucidam Bastos, Lima e Santos (2012, p. 118), “uma coisa é saber a língua, saber dominar as habilidades de uso da língua em contextos de interação comunicativa; outra coisa, bem diferente, é saber falar sobre a língua, dominar conceitos e metalinguagem”.

Diante disso, talvez muitos de nós – professores, alunos, ou qualquer pessoa que seja – façamos a seguinte pergunta: se já temos conhecimentos, mesmo que implicitamente, da língua e conseguimos nos comunicar satisfatoriamente, por que devemos estudar gramática? Perini (2001) expõe que o argumento “não preciso saber isso porque não vai me servir para nada” é simplesmente uma ilusão, defendendo que

precisamos saber, e sabemos, um mundo de coisas que não servem para nada. Acontece que esse saber “inútil” é que faz de nós membros da nossa cultura, do nosso país e do nosso século. Vivemos uma época dominada (para bem e para mal) pela idéia de ciência; e conhecer algo da ciência é o que se espera de cada cidadão, seja qual for a sua profissão. Não quero dizer que cada indivíduo deva ser um cientista; mas deve ter noção da idéia que a nossa época faz do universo físico, psíquico e cultural (Perini, 2001, p. 55, grifo do autor).

Em outras palavras, mesmo que o conhecimento aprendido nas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Biologia, Química etc.) não seja aplicado na vida profissional que os alunos vierem a exercer, estudar essas disciplinas é essencial. Em relação à linguagem, para ser mais específico, não se trata apenas de uma matéria escolar, mas, como defende Bechara (2003, p. 8), um dos fatores decisivos para o desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão. Além disso, o autor também pontua que a língua da escola irá preparar os alunos, “acompanhando o seu desenvolvimento psicológico e cultural, para descobrir no pensamento discursivo as formas que foram elevadas a uma função cognoscitiva mais alta no pensamento racional” (Bechara, 2003, p. 39).

Dessa maneira, “a função social do conhecimento é resgatada – no caso do Português – se com ele, através dele compreendemos o mundo, expressamos a nossa compreensão e buscamos modos de intervir sobre ele, transformando-o” (Suassuna, 1995, p. 127 *apud* Bastos; Lima; Santos, 2012, p. 115). Logo, ao se ensinar os conhecimentos linguísticos aos alunos, não se pretende “formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas” (Mendonça, 2006, p. 204), ou seja, “deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor” (Perini, 2001, p. 55-56).

Em síntese, embora muitos possam não se considerar especialistas em gramática, todo falante de uma língua possui um conhecimento implícito dela. O conhecimento gramatical é parte integrante do nosso uso cotidiano da linguagem e, como tal, é essencial para nossa comunicação eficaz e para nossa compreensão do mundo. Por isso, o estudo de abordagens gramaticais e linguísticas não se limita a uma disciplina escolar, mas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo e na sua capacidade de interagir, de forma autônoma e eficiente, em diversas situações comunicativas.

4.1.2 A gramática escolar

O termo “gramática”, expõe Neves (2004, p. 80), é marcado negativamente tanto pelos profissionais da palavra como pelo restante do público-alvo. Quando se fala em gramática, nota-se que, na maioria das vezes, a palavra é tomada como sinônima de norma padrão. Dada essa problemática, é essencial explorar o conceito de “gramática”, que, na verdade, apresenta várias acepções a depender do quadro teórico a partir do qual se fundamenta. Para tanto, vale mencionar Neves (2004), a qual pontua que

é possível ir desde a idéia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a idéia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de “lições” que uma gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante (Neves, 2004, p. 29, grifos da autora).

Callou (2009) assevera que o termo “gramática” é, por si só, ambíguo, sendo

equivalente às características de uma língua que nos são apresentadas em forma de regras e princípios que não se propõem a fornecer uma explicação mas, antes, um modelo, que não conseguimos nunca abarcar e dominar integralmente. Pode-se dizer que essa concepção corresponde a um só tempo à gramática (i) *descritiva*, que pretende depreender o sistema de uma língua, através do estabelecimento de unidades no interior de cada sistema e de suas relações opositivas; (ii) *gerativa*, que constitui um sistema formalizado de regras correspondentes à competência linguística; (iii) *funcional*, que consiste em um conjunto de estratégias que o falante emprega com a finalidade de produzir comunicação coerente; e ainda (iv) *normativa*, que focaliza a língua como um modelo ou padrão ideal de comportamento compulsório em qualquer situação de fala ou escrita (Callou, 2009, p. 15, grifos da autora).

Tendo em vista tais concepções de gramática, compreendemos que a escola se ancora na gramática normativa, pautando-se em um conjunto de regras que o falante deve aprender para falar e escrever corretamente a língua e, com isso, atingir um padrão ideal. O mesmo é defendido por Cunha e Tavares (2016, p. 13), para as quais, o ensino de português ainda está bastante atrelado à orientação normativo-prescritiva, isto é, às regras que não levam em conta o uso que os falantes fazem da língua, mas apenas regem o que é considerado “certo”. Trata-se, conforme Bunzen (2009), do ensino de técnicas de análise e de classificação de elementos da língua – sílabas, palavras, prefixos e sufixos, estruturas sintáticas –, tomando esses elementos em si mesmos, não assentados em um texto ou em um contexto.

No ensino de gramática, pretende-se “unicamente dar regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é uma disciplina normativa, muito distante da observação pura, o seu ponto de vista é necessariamente restrito” (Saussure, 1949, p. 13 *apud* Bechara, 2003, p. 11). Serve, como explana Neder (1992, p. 56 *apud* Travaglia, 2003, p. 102), “para se cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal”. Apesar de reconhecer problemas relacionados ao ensino de gramática pautado numa tradição, gastando muito tempo das aulas com ensino de teoria gramatical, o professor não consegue mudar de atitude e propor um ensino diferente daquele que se tem desenvolvido desde há muito tempo (Travaglia, 2003, p. 106).

Isso posto, o que está em jogo não é se devemos ou não ensinar gramática e teoria gramatical, mas, como sustentam Bastos, Lima e Santos (2012, p. 117), “discernir sobre que objeto linguístico ensinar e, sobretudo, como ensiná-lo, relacionando-o aos mais variados gêneros textuais e contextos de interação”. Os autores também acrescentam que

o ensino de gramática só faz sentido se estiver a serviço da produção de textos orais e escritos, se permitir a exploração das possibilidades significativas dos diferentes recursos linguísticos de que dispõem a língua, e das condições de uso dessa língua. Isso porque não há texto sem gramática e não há como se comunicar sem ser por meio

de textos. Até porque comunicar-se significa, principalmente, produzir efeitos de sentido na/pela interação (Bastos; Lima; Santos, 2012, p. 117).

Ao tecer considerações sobre o ensino de língua materna, Bagno (2002), citado por Bastos, Lima e Santos (2012), defende que

deve haver na escola espaço e tempo para reflexão linguística de modo sistemático e consciente, de modo que a língua mereça análise, reflexão e investigação. Em outras palavras, podemos dizer que o trabalho escolar que se faz com a linguagem só será produtivo quando houver uma busca por novas formas de expressão e compreensão do sentido por meio de práticas que intensifiquem o contato do aluno com a própria língua e com outros sujeitos. Só será significativo também, se o ensino estiver comprometido com a formação de alunos que possam conhecer e reconhecer a realidade intrinsecamente variável e heterogênea da língua, a qual está sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor (Bastos; Lima; Santos, 2012, p. 115).

Travaglia (2003, p. 107), visando a um novo ensino de gramática, elucida que se espera que o aluno domine sua língua, a fim de que ele tenha competência comunicativa nessa língua. Contudo, o autor acrescenta, ao retomar Geraldi (1993), que dominar uma língua não significa somente incorporar um conjunto de itens lexicais, de regras de estruturação de enunciados ou de máximas ou princípios de como construir um texto (oral ou escrito). “Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua” (Travaglia, 2003, p. 107). No ensino de gramática, deve-se ter “sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da seqüência lingüística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo” (Travaglia, 2003, p. 108).

Logo, apesar de a tradição normativo-prescritiva ainda ter influência nas aulas de Língua Portuguesa, há um crescente reconhecimento da relevância de abordagens mais flexíveis e funcionais que considerem a língua em seu contexto de uso. Dessa forma, o ensino da gramática deve ser orientado para a produção de textos (orais e escritos) significativos, promovendo a reflexão linguística e a competência comunicativa dos alunos. Nesse sentido, a compreensão de que a gramática não é apenas um conjunto de regras, mas também um instrumento para a expressão e compreensão da linguagem é essencial para aprimorar a qualidade do ensino de língua materna e preparar os estudantes para uma comunicação eficaz em diferentes contextos.

4.1.3 O ensino pautado na norma padrão e a desconsideração da norma popular

Antes de mais nada, é pertinente apresentar as duas significações básicas do termo “norma” no campo da linguagem, para iniciarmos nossa discussão acerca da norma padrão, norma culta e norma popular.

Na primeira, entende-se **norma** como a modalidade lingüística “normal”, “comum” [...]. Em princípio essa modalidade seria estabelecida pela frequência de uso, e, se se contempla, realmente, o uso lingüístico, essa visão, sem fazer valoração, reparte a noção de norma por estratos sociais (variação de uso diastrática), por períodos de tempo (variação de uso diacrônica) por regiões (variação de uso diatópica). A ressalva é que pode tratar-se de uma língua idealizada como “normal”, “comum”, e, então, a noção é de uma única modalidade, aquela concebida e tida como usual, como “média dos falares”, abstraindo-se, por aí, a frequência e a modalidade de uso.

Na segunda significação, o termo **norma** é entendido como o uso regrado, como a modalidade “sabida” por alguns, mas não por outros. Também neste caso, se se contempla a real inserção de tal modalidade “padrão” no uso lingüístico, a noção de norma se reparte diastrática, diacrônica e diatopicamente, entretanto com juízo de valor sobre as modalidades, em cada zona de variação: umas são mais prestigiadas que outras. De outro lado, se há uma – e apenas uma – modalidade estabelecida como representação de um padrão desejável, a concepção é ainda mais arbitrária, e sempre se sustenta por autoridade (Neves, 2004, p. 43, grifos da autora).

Callou (2009, p. 16) também evidencia duas significações para o termo “norma”. A primeira se refere ao que se disse e tradicionalmente se diz numa determinada comunidade, associada, por sua vez, ao uso objetivo, normal, usual do falante; a segunda significação se refere ao que se deve dizer compulsoriamente, logo, refere-se à correção.

Feitas essas acepções básicas do termo “norma”, faz-se pertinente, também, distinguir “norma padrão”, “norma culta” e “normas populares (ou vernáculos)” principalmente as duas primeiras, por serem, comumente, consideradas equivalentes, o que se torna um equívoco. De acordo com Lucchesi e Lobo (1988), citados por Callou (2009, p. 22), a norma padrão corresponde aos modelos contidos nas gramáticas normativas; enquanto a norma culta, aos usos dos falantes mais escolarizados. Já as normas populares (ou vernáculos) correspondem aos usos dos falantes menos escolarizados.

Diante dessa distinção, percebe-se que a aula de Língua Portuguesa se restringe à norma padrão, visando ao “bom uso” da língua, e ignora as normas populares, apontando para a discriminação e para a promoção de estigmas e exclusões (Neves, 2004, p. 43). Esse “bom uso” está atrelado à modalidade escrita, que recebe destaque de privilégio em detrimento da oralidade, a qual ainda recebe “um *status* inferior, sendo considerada o espaço privilegiado dos

‘erros’ e ‘defeitos’ da língua, de modo que muitos dos desvios na escrita são analisados como transferências indevidas da fala” (Cunha; Tavares, 2016, p. 17, grifos das autoras).

Segundo Neves (2002, p. 227), “toma-se, como orientação, a língua escrita pela sua modalidade mais tensa, e a língua falada pela sua modalidade mais frouxa, e traça-se um quadro de incompatibilidade total, estabelecendo-se uma polarização irremediável”. Dito isso, evidencia-se que a fixação do padrão linguístico de mais prestígio na modalidade escrita da língua está atrelada a uma posição socioeconômica que sustenta a estrita vinculação entre valor social e valor intelectual (Neves, 2004, p. 36). Quando tratamos de norma e de correções, lidamos, esclarece Callou (2009, p. 17), com preconceito em relação não só à língua, mas também a muitos outros preconceitos, como o social, o regional, o religioso, o racial, os quais estão muito enraizados e são difíceis de serem vencidos.

Reconhecemos que o aluno tem conhecimento de sua língua e, por isso, consegue se comunicar satisfatoriamente em sua língua natural, ao passo que “dispõe da sua modalidade lingüística e está à altura de decodificar mais algumas outras modalidades lingüísticas com as quais entra em contacto” (Bechara, 2003, p. 13-14). “Qualquer falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural” (Neves, 2004, p. 79). Contudo, apesar de o aluno ser capaz de se comunicar de modo satisfatório, as construções consideradas populares “serão com certeza tidas e indicadas como a evitar, como ‘erros’, enquanto, em registros menos prestigiados, elas são, simplesmente, toleráveis e toleradas nada mais. É quase como dizer que linguagem popular e língua falada estão na marginalidade” (Neves, 2004, p. 85, grifo da autora). Tal problemática configura-se como preconceito linguístico, o qual, segundo Barbosa (2009, p. 33), tornou-se mais evidente na sala de aula, espaço em que diversos usos populares assumiram caráter de estigma social.

No entanto, “nenhum registro lingüístico é melhor ou pior do que outro, embora haja registros pouco prestigiados, e que só são adequados e eficientes em tipos reduzidos de situações” (Neves, 2002, p. 231). Callou (2009, p. 17) compartilha dessa ideia ao sustentar que há uma pluralidade de falares – fruto da dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais, em diferentes períodos da nossa história –; portanto, não se pode pensar no uso de uma língua em termos de “certo” e “errado” e em variante regional “melhor” ou “pior”, “bonita” ou “feia”. Além do mais, como expõe Barbosa (2009, p. 50), não se pode dizer que o ensino de gramática seja o ensino do “português certo”, haja vista que, nem mesmo no nível das regras convencionadas, há consenso entre os gramáticos, tampouco nas descrições nelas empreendidas.

A partir do que foi dito, depreende-se que os verdadeiros gramáticos

pautam suas lições pelo que sabem. Entretanto, se há uma área do conhecimento em que as descobertas da Lingüística têm caído no vazio é a área da disciplina gramatical, seja a considerada pela escola, seja a considerada pelo usuário da língua. Estamos longe de ver o cidadão comum e o professor reconhecendo que a variação lingüística é nada mais que a manifestação evidente da essência e da natureza da linguagem, reconhecendo que há um padrão valorizado, sim, mas que o uso do padrão prestigiado não constitui, em si, e intrinsecamente, um uso de boa linguagem, e que essa avaliação só ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico (Neves, 2004, p. 35).

Por isso, como defendem Cunha e Tavares (2016), o ensino gramatical

não pode ser centrado exclusivamente na variedade escrita padrão, que prioriza apenas um subconjunto de fatos, em detrimento das demais variedades. Ao contrário, é preciso expor o aluno a um conhecimento mais diversificado da realidade lingüística brasileira, ajustando o ensino de português a essa realidade (Cunha; Tavares, 2016, p. 17).

Sendo assim, a missão do professor de língua materna, sustenta Bechara (2003),

é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade lingüística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens (Bechara, 2003, p. 14).

A norma, defende Callou (2009), não pode ser rígida nem monolítica, tendo em vista que a língua e as normas gramaticais se modificam e, dado isso, nada é mais prejudicial que um purismo estreito, quase sempre baseado em um conhecimento deficiente da própria língua. Com efeito, deve-se garantir que os alunos entendam que precisam ajustar os registros e que sejam capazes de se mover em diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, de acordo com as situações de produção (Neves, 2004, p. 128).

Em vista disso, a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa destaca a necessidade de superar os preconceitos lingüísticos arraigados no ambiente educacional. A dicotomia entre norma padrão e norma popular revela uma disparidade que, muitas vezes, conduz à discriminação e à exclusão, perpetuando estigmas sociais. Sob essa perspectiva, é fundamental reconhecer a riqueza da diversidade do português brasileiro, compreendendo que nenhum registro lingüístico é intrinsecamente superior ao outro. Sendo assim, o papel do professor emerge como crucial, não apenas para capacitar os alunos na norma padrão, mas para proporcionar-lhes a habilidade de transitar entre diferentes registros conforme a necessidade

comunicativa, o que cria um ambiente educacional mais inclusivo e que valoriza a pluralidade de falares.

4.1.4 A disciplina de Língua Portuguesa para a BNCC

Pensando no processo de ensino-aprendizado, sobretudo, nas aulas de português, vimos, também, a necessidade de acrescentar, a este estudo, a abordagem da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que contribui para a atuação dos professores em sala de aula.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que as atividades humanas são realizadas nas práticas sociais, mediante diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital), deve-se, segundo a BNCC, “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (Brasil, 2018, p. 63). Logo, o importante é que os discentes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas, além de compreenderem que as linguagens são dinâmicas e que todos participam desse processo de constante transformação (Brasil, 2018, p. 63).

Outrossim, a BNCC considera como eixos de integração os referentes às práticas de linguagem, incluindo “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (Brasil, 2018, p. 71). O documento salienta, no entanto, que tais estudos teóricos e metalinguísticos relacionados à língua, à literatura, à norma padrão e às diversas variedades linguísticas não devem ser vistos como fim em si mesmo, mas como instrumentos para a aplicação prática desses conhecimentos nas diversas práticas de linguagem, de forma contextualizada. Com base nisso, na visão funcionalista, o aprendizado da linguagem é como um meio para atender às demandas da comunicação eficaz em diferentes situações comunicativas. Sob esse viés, a abordagem funcionalista está intrinsicamente incorporada à visão proposta pela BNCC, promovendo uma educação linguística que prepara os alunos para a participação ativa e eficiente na sociedade.

A BNCC também pontua que “os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (Brasil, 2018, p. 139). Nessa lógica, tal afirmação vai ao encontro do

ensino epilinguístico, no qual se busca integrar esses conhecimentos de maneira significativa, incentivando os alunos a aplicá-los em situações reais de comunicação. Ao adotar essa perspectiva, o ensino torna-se mais contextualizado e alinhado com as necessidades da sociedade contemporânea, proporcionando aos estudantes não apenas o domínio técnico da língua, mas também a habilidade de utilizá-la de modo adequado em diferentes contextos, para se alcançar, como propõe a visão funcionalista, o propósito comunicativo.

Em se tratando do ensino de gramática, a BNCC deixa esse ensino implícito, ao afirmar que, na produção de texto, deve-se utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais (ortografia padrão, modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação, regência verbal etc.). Além de evidenciar a necessidade de se conhecer as classes de palavras e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência), o documento também visa à compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, isto é, usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões, em textos pertencentes a gêneros diversos (Brasil, 2018).

Em síntese, ao considerarmos a implementação da BNCC na disciplina de Língua Portuguesa, é imprescindível não apenas reconhecer suas diretrizes funcionais e integradoras, mas também refletir criticamente sobre os desafios práticos que surgem na execução dessas propostas. A ênfase na contextualização e na aplicação prática dos conhecimentos linguísticos é pertinente, porém, a efetivação dessa abordagem nas salas de aula demanda uma adaptação pedagógica significativa. Nesse sentido, a necessidade de integrar teoria e prática, conforme preconizado pela BNCC, requer uma reestruturação profunda nos métodos tradicionais de ensino, incentivando uma visão mais dinâmica e participativa por parte dos estudantes.

4.2 Três crises no ensino

Os professores de Língua Portuguesa, certifica Travaglia (2003), têm, de modo geral, uma noção clara de como tem sido o ensino de gramática no ensino fundamental e no ensino médio. O autor ressalta que o ensino de gramática, mais precisamente de teoria gramatical,

aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática, tendo objetivo em si mesmo; já a finalidade de cumprir o programa vem ligada ao sucesso na própria sala de aula, ou seja, apenas acertar exercícios. Tudo isto aponta para o fato de que para a maioria dos professores não há uma real necessidade para o ensino de teoria gramatical. Por que, então, a insistência nesse tipo de atividade em sala de aula? Talvez comodismo, desconhecimento de alternativas e outras razões alegadas como:

exigência do currículo, dos pais, da sociedade em seus concursos (Travaglia, 2003, p. 102-103).

Dada essa problemática, “aqui são fundamentais duas questões: para que se ensina e o que se ensina, de que naturalmente vai derivar como se ensina” (Travaglia, 2003, p. 101). Sobre essa ponderação, compreendemos que, entre várias perguntas básicas que o professor deve se fazer para propor uma aula, sobretudo, de gramática (normativa ou não), pode-se destacar: (i) “O que deve ser ensinado?”, (ii) “Para que isso deve ser ensinado?” e (iii) “Como isso deve ser ensinado?”. Essas três perguntas dizem respeito, respectivamente, à matéria/conteúdo, ao objetivo e à metodologia.

Apesar de a matéria/conteúdo, o objetivo e a metodologia serem essenciais para o processo ensino-aprendizado de qualquer professor, inclusive, de qualquer área do conhecimento, Perini (2001, p. 49) problematiza esses três pontos, afirmando que “o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica”. A seguir, vamos discutir sobre cada um desses aspectos de forma mais detalhada.

4.2.1 A problemática dos objetivos da disciplina

Quando se pergunta aos professores de Língua Portuguesa por que eles ensinam gramática, muitos deles vão responder que é para que os alunos possam escrever melhor. Essa justificativa, evidenciada por Neves (2002), Perini (2001) e Callou (2009) e outros estudiosos da língua, é vista como o objetivo da disciplina Língua Portuguesa.

Perini (2001, p. 49) pontua que “muitos professores dizem (e acreditam) que o estudo da gramática é um dos instrumentos que levarão o aluno a ler e escrever melhor – ou, para ser mais exato, o levarão a um domínio adequado da linguagem padrão escrita”. Neves (2002, p. 239) expõe a mesma observação ao salientar que os professores acreditam que o ensino de gramática visa a fazer o aluno “escrever melhor”, mas nem os professores sabem bem o que é “escrever melhor”. A autora acrescenta que, para os docentes, transparece mais evidentemente que “escrever melhor” seria escrever segundo os padrões cultos mais valorizados. No entanto, se confundirmos as regras tradicionais com o que é considerado “bom” na língua, “reduziremos um universo de possibilidades expressivas a um simples recorte de certos usos. O ensino de língua não pode seguir a lógica do menos” (Barbosa, 2009, p. 35).

Callou (2009) assevera que se tem atribuído ao ensino de gramática o objetivo de tornar os indivíduos capazes de conhecer o funcionamento da linguagem e de falar e escrever bem. Essa visão, acrescenta a autora, deixa implícito um conceito de gramática normativa,

que prescreve normas que serão válidas em todos os contextos, não levando em conta a variação em qualquer dimensão ou nível. Esse ensino centrado no código tem por trás um juízo de valor. Se pensarmos em gramática em termos descritivos, de levantamento das unidades opostas do sistema da língua e da gramática internalizada que a criança já traz consigo, teríamos um ensino centrado na utilização do código, no uso, propriamente dito, por sua vez, mais eficiente e mais objetivo (Callou, 2009, p. 16).

Para responder o que é “escrever melhor”, Neves (2002, p. 258) apresenta dois caminhos (complementares): “(i) a adequação aos propósitos comunicativos: eficiência no nível macro-textual; (ii) a adequação a padrões socioculturais determinados: atingimento de níveis de desempenho lingüístico valorizados na sociedade”. A sociedade apresenta uma imagem do ensino de língua materna e de como deve ser o professor, levando “cada professor a repetir um modelo recebido, buscando mais legitimar o seu papel [...] do que fazer algo que represente um ensino significativo para a vida de seus alunos” (Travaglia, 2003, p. 106).

Essa imagem que a sociedade tem do ensino de gramática revela que, na verdade, a valorização da “boa linguagem” não se atribui aos gramáticos, mas, como sustenta Neves (2004, p. 35), ao povo que tem fascinação pela “boa linguagem”, sempre que lhe é permitido entrar em contato com padrões cultos. “É a própria comunidade que, sempre com os olhos no estrato social em que cada um de seus membros possa situar-se, busca adequar sua linguagem a padrões prestigiados” (Neves, 2004, p. 35). Não é à toa, explica Savioli (2000, p. 323 *apud* Neves, 2004, p. 36), que “o compartimento mais cultuado da língua seja a correção, porque falar correto é um índice marcante e pertinência ao grupo social de mais prestígio”.

Contudo, Perini (2001, p. 50) defende que, “se lermos uma gramática qualquer [...], nos convenceremos rapidamente de que saber gramática não é garantia de escrever bem”, uma vez que várias gramáticas são vazadas em estilos confusos e deselegantes, o que não deveria ocorrer, se a gramática é a solução que ela se diz ser para remediar dificuldades. Logo,

saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática (Neves, 2002, p. 226).

À vista disso, falar e escrever bem é, esclarece Neves (2004),

acima de tudo, ser bem-sucedido na interação. E isso ocorre de maneiras diferentes, como diferentes são as situações de comunicação e as funções privilegiadamente ativadas: é levar alguém a agir, se era isso que o falante pretendia (e agir do modo como ele pretendia), é fazer alguém acreditar, se isso era o necessário no momento (Neves, 2004, p. 130).

Por esse motivo, estudar gramática, como defende Perini (2001, p. 54-55), “não é um dos meios (muito menos o meio) de se chegar a ler e escrever melhor. A gente aprende a escrever escrevendo, lendo, relendo e reescrevendo”. Neves (2004, p. 80) compartilha dessa ideia, ao defender que “ninguém que tenha estudado todo o quadro de entidades e as definições oferecidas pelos manuais terá passado, simplesmente por isso, a falar ou a escrever melhor”.

Pensando nisso, trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa, parafraseando Barbosa (2009), vai muito além de relacionar o que é “certo” ou “errado”; é compreender o funcionamento da língua hoje e no passado, em um processo que capacita os alunos a produzirem textos orais e escritos os mais variados. Acreditamos que, assim como pondera Callou (2009), a reflexão acerca da língua

deve ir além da observação do que é “certo” e “errado”. A prática da leitura e da escrita será fundamental para atingir os objetivos, pois fará com que o indivíduo entre em contato com uma pluralidade de normas, além da sua própria. Quando se fala em “usar melhor”, pode-se pensar em ser capaz de usar a chamada norma culta padrão, mas também se pode pensar apenas em eficácia comunicativa. O ensino da língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte. A primeira forma de “concretizar” este “usar melhor” é fazê-lo reconhecer a diversidade linguística, os usos linguísticos, para além da unidade, do ideal linguístico (Callou, 2009, p. 28, grifos da autora).

Por fim, percebe-se que, enquanto muitos professores tradicionalmente ensinam gramática com o objetivo de melhorar a escrita, os estudiosos destacam a necessidade de uma abordagem mais ampla que considere a eficácia comunicativa, a diversidade linguística e a capacidade de adaptação às diferentes situações de comunicação, pois a busca por “escrever melhor” deve ser compreendida não apenas como o domínio da norma padrão, mas também como a competência de interagir com sucesso em diferentes contextos. O ensino de língua portuguesa, portanto, deve promover uma compreensão significativa da língua, incentivando a leitura, a escrita e a reflexão sobre aspectos da comunicação verbal, permitindo, assim, que os alunos se tornem falantes eficazes e conscientes em várias situações comunicativas.

4.2.2 Metodologias da disciplina

A metodologia de ensino mais utilizada para ensinar os conteúdos conforme a tradição escolar tem sido, de acordo com Bunzen (2009, p. 93-94), “a transmissão de conceitos e regras, com foco em atividades de classificação e reconhecimento das unidades em frases e textos, bem como na aplicação das regras em exercícios”. Em oposição a essa prática, o autor acrescenta que os critérios de avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) têm invertido essa metodologia tradicional, considerando o aluno como usuário da língua, o qual deve observar, comparar e refletir sobre fenômenos linguísticos, com o fito de chegar a determinadas regras e aplicá-las em diversos contextos.

Perini (2001, p. 51), em vez da metodologia, trata sobre a “atitude diante da matéria”, concepção que se mostra em consonância com o que Mendonça (2006) assevera acerca da prática metodológica, isto é, a escolha por uma ou por outra metodologia aciona valores e crenças, colocando em xeque a identidade de quem ensina e, conseqüentemente, o valor atribuído ao seu trabalho. Por isso, “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (Geraldini, 1997b, p. 40 *apud* Mendonça, 2006, p. 221). Dito isso, verifica-se que

os professores contemplam a gramática, especialmente, como *atividade de exercitação da metalinguagem*. [...] consideram-se que ela seja uma disciplina normativa. Despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, do que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, *redação e leitura com interpretação* (estruturação/representação/comunicação de experiências, mais interpretação de experiências comunicativas), e, de outro, gramática (conhecimento do quadro de entidades da língua, e, também, algum conhecimento do que se considera bom uso da língua) (Neves, 2002, p. 238, grifos da autora).

Além do mais, vê-se que as práticas de ensino não levam em consideração o conhecimento prévio dos alunos e, quando esse conhecimento é levado em conta, é para diagnosticar os “desvios” a serem “corrigidos”. Acerca disso, Kleiman (2005), citada por Bunzen e Mendonça (2006, p. 17), afirma que, quando o aluno traz conhecimentos relevantes daquilo que já conhece, mais fáceis se tornam as adequações, as adaptações e as transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real. Por esse motivo, a gramática de uma língua, segundo Neves (2004, p. 85), “não pode ser oferecida como uma camisa-de-força, primeiro mapeada para depois ser recheada de exemplos, aqueles que venham a calhar para a doutrina assentada”.

As metodologias empregadas na disciplina de Língua Portuguesa vão de encontro à ideia defendida por Neves (2004), pois o que os professores ensinam não condiz com o que é observado na prática comunicativa dos alunos. Por exemplo, os docentes vão atestar que o “certo” é dizer *Eu o vi*, e não *Eu vi ele*. No entanto, os alunos, até mesmo os professores, sabem que é mais comum as pessoas falarem conforme a segunda ocorrência e, quando um aluno pergunta ao professor por que se deve falar como na primeira forma, o professor provavelmente dirá que essa é a forma certa. Esse exemplo comprova que o ensino de língua, muitas vezes, distancia-se das situações de uso da língua, o que prejudica a compreensão dos alunos, restando a esses apenas memorizar e reproduzir tais teorias gramaticais, mesmo que isso não faça nenhum sentido para eles (Bastos; Lima; Santos, 2012, p. 120).

Com base nos exemplos acima – em que o primeiro se insere na norma padrão e a segunda, no uso cotidiano –, é perceptível, como aponta Callou (2009, p. 21, grifos da autora), que “existe, sem dúvida, um abismo entre a *norma* idealizada e a *norma* efetivamente praticada, mesmo pelos falantes mais escolarizados, trazendo a necessidade de repensar o nosso código gramatical e atualizá-lo”. Ainda sobre os exemplos acima, Cunha e Tavares (2016) afirmam que há

uma grande distância separando a língua apresentada nos compêndios gramaticais da língua que usamos em nossas interações cotidianas. Como resultado, estabelece-se uma dicotomia que desestimula a curiosidade intelectual dos jovens alunos: de um lado, uma língua para concursos, estática, “a mais difícil e mais complexa de todas”, “a mais chata”, “a mais complicada”, aquela que se aprende para ser esquecida algumas horas após a prova; do outro, uma língua dinâmica, criativa, produtiva, maleável no preenchimento das necessidades comunicativas de seus usuários (Cunha; Tavares, 2016, p. 14, grifos das autoras).

Essa prática evidencia que os professores partem de uma sistematização que torna o ensino de gramática, muitas vezes, enfadonho, cansativo e improdutivo, contribuindo para o descaso crescente por parte dos jovens pelo estudo da sua própria língua e, conseqüentemente, para a aversão às aulas de Língua Portuguesa (Cunha; Tavares, 2016, p. 15). Para reverter esse cenário, o professor deve partir de uma análise dos fenômenos que se manifestam no uso da língua no dia a dia, “o que poderia contribuir para que o ensino de língua materna levasse em conta o funcionamento da língua em situação de comunicação, em vez de simplesmente reproduzir noções da gramática tradicional” (Cunha; Tavares, 2016, p. 13). Para tanto, o professor, afirmam Cunha e Tavares (2016, p. 16), “precisa entender sobre seu objeto de estudo, não apenas baseando-se em estudos lingüísticos de diferentes vertentes, mas também buscando observar e refletir por conta própria a respeito dos fenômenos lingüísticos do cotidiano (e estimulando os alunos a também assim procederem)”.

Destarte, evidencia-se que as abordagens tradicionais tendem a enfatizar regras gramaticais normativas, muitas vezes distantes do uso cotidiano que os alunos fazem da língua, havendo, desse modo, a necessidade de propor uma compreensão mais contextual e comunicativa da língua. Para tal, é crucial que os professores considerem o conhecimento prévio dos alunos, estimulem a reflexão sobre os fenômenos linguísticos do cotidiano e busquem alinhar suas práticas com a realidade da língua como é usada na sociedade. Dessa forma, pode-se tornar o ensino de língua portuguesa mais relevante, envolvente e eficaz, incentivando os estudantes a apreender e apreciar a língua em sua totalidade.

4.2.3 Carência de organização lógica da matéria

Perini (2001, p. 52), ao tratar sobre o que tem de errado com o ensino de gramática, defende que um desses defeitos é que a matéria carece de organização lógica. Quando o autor faz tal afirmação, ele não quer afirmar que a gramática não tem lógica, mas se refere à matéria que é ensinada nas escolas com o nome de “gramática”, e não da gramática como disciplina racional. Assim, o linguista expõe que

a gramática, segundo o que nos ensinaram na escola, é composta de duas seções, cada qual mais repelente: na primeira seção aprendemos (ou, mais precisamente, não aprendemos) uma nomenclatura complicada e confusa, uma selva de sujeitos, adjuntos, advérbios, orações subordinadas reduzidas ou não, coordenações sindéticas e assindéticas, enfim, um palavrório que parece inventado de propósito para esconder a falta de conteúdo da disciplina; e na segunda seção somos submetidos a uma série de ordens e recomendações do tipo “nunca diga nem escreva isto, porque o certo é aquilo” (Perini, 2001, p. 77, grifo do autor).

Mendonça (2006, p. 199) compartilha da ideia de Perini (2001) ao sustentar que o ensino de gramática na escola apresenta inconsistência teórica. A título de exemplificação, podemos retomar a definição de advérbio que a gramática tradicional prescreve e que já foi explorada no capítulo anterior. Define-se advérbio como uma palavra invariável que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e de outro advérbio ou que denota noção de circunstância. Com relação à possibilidade de o advérbio poder modificar um verbo, um adjetivo e outro advérbio, a gramática não demonstra, totalmente, lógica, uma vez que, como já vimos, os advérbios podem modificar outras classes gramaticais – tais como pronome, numeral, conjunção e substantivo – ou modificar um sintagma ou toda a sentença.

Ainda tomando o advérbio com exemplificação para comprovar a carência de organização lógica, podemos mencionar os advérbios de intensidade. Como já explorado no capítulo anterior, essa terminologia pressupõe um conjunto de advérbios que denotam uma

“graduação para mais”, mas acrescenta a essa categoria os advérbios que denotam “graduação para menos”, como *pouco* e *menos*. Essa falta de organização lógica interfere no aprendizado do aluno, o qual, muitas vezes, não percebe tal problema de agrupamento, mas aceita a gramática como verdade absoluta, mesmo não compreendendo essa inconsistência.

Logo, como questiona Perini (2001), como aprender uma disciplina que não apresenta organização lógica? “Não é de espantar que ninguém tenha segurança nessa matéria; e não é de espantar que ninguém goste dela” (Perini, 2001, p. 54). Posto isso, a falta de clareza na apresentação dos conceitos gramaticais pode prejudicar o aprendizado dos alunos, tornando a gramática uma matéria temida e, muitas vezes, mal compreendida. Então, infere-se que a reflexão sobre a maneira como a gramática é ensinada é fundamental para tornar o processo de aprendizado mais eficaz e agradável, estimulando os estudantes a compreenderem a linguagem de forma mais significativa.

4.3 Conteúdo de estudo

O ensino de gramática na educação básica “tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que [...] são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos” (Travaglia, 2003, p. 101). O professor busca transmitir conhecimentos mediante a exposição de conteúdos gramaticais de maneira dedutiva (do geral para o particular) e normativa, priorizando exercícios de identificação e de classificação de unidades e funções morfossintáticas e pela correção (Bunzen, 2009, p. 87). Nessa perspectiva, vê-se uma prática pautada, predominantemente, em classificação de palavras de ordem tanto morfológica quanto sintática, o que é defendido por Cunha e Tavares (2016), as quais afirmam que a gramática apresentada aos alunos

não costuma passar de uma coleção de rótulos e propriedades de itens gramaticais (verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações coordenadas e subordinadas, etc.) e os papéis sintáticos vinculados a eles (sujeito, predicado, adjunto, etc), realizando-se atividades de identificação e classificação, mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu habitat, o discurso, a interação entre seres humanos (Cunha; Tavares, 2016, p. 15).

O problema reside a partir do momento em que a maior parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa é gasta com o aprendizado de identificação e de classificação morfológica e sintática. Tais regras e exemplos, expõe Travaglia (2003, p. 101, grifos do autor), “são repetidos anos a fio como formas ‘corretas’ e ‘boas’ a serem imitadas na expressão do

pensamento”. Essa visão evidencia um ensino falho, posto que os alunos, mesmo depois de anos no ensino básico, ainda não compreendem tais tópicos.

Vale ressaltar, entretanto, que o problema não consiste no ensino de tais conteúdos em si, desde que vise a “um ensino-aprendizagem que tenha por propósito ampliar as competências comunicativas dos alunos ao privilegiar conteúdos que não estejam distantes da língua que falamos, ouvimos, escrevemos e lemos diariamente no Brasil, em diferentes contextos de interação” (Cunha; Tavares, 2016, p. 14). Por isso, o professor de Língua Portuguesa

pode (e deve) trabalhar com unidades da língua em diversos níveis (fonológico, morfosintático, semântico etc.). Letras, sílabas, palavras, frases podem ser objetos de análise na esfera escolar, desde que os objetivos didáticos e pedagógicos se voltem para um trabalho de *reflexão* sobre a língua(gem) situada, para o uso da linguagem (Bunzen, 2009, p. 89, grifo do autor).

Feita essa discussão, passaremos a discorrer, a seguir, sobre o ensino de gramática baseado no ensino tanto de nomenclaturas, como de classes de palavras.

4.3.1 A nomenclatura no ensino

O ensino de morfologia e de sintaxe parte do uso de metalinguagem “para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos lingüísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável” (Travaglia, 2003, p. 101). Dessa forma, o primeiro passo para esse ensino consiste em definições e classificações, ou seja, em nomenclaturas. Essa prática leva a um dos questionamentos que os professores de Língua Portuguesa costumam se fazer: deve-se ou não ensinar nomenclatura nas salas de aula?

Segundo Mendonça (2006, p. 217), “essa dúvida surgiu com as críticas feitas ao privilégio da apresentação de classificações e conceitos nas aulas de gramática, em detrimento da reflexão sobre os fenômenos”. O problema não é o surgimento de perguntas, desejáveis para a aprendizagem, mas, como expõe Mendonça (2006),

a ausência de respostas convincentes na grande maioria dos casos. Isso parece indicar que muitos professores não encontram outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força da tradição, revelando uma prática docente alienada de seus propósitos mais básicos (Mendonça, 2006, p. 201-202).

Essa pergunta é fácil de ser respondida: deve-se, sim, ensinar nomenclatura na escola. Isso porque, como afirma Kleiman (1995, p. 27 *apud* Mendonça, 2006, p. 217, grifo do autor),

“a maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola, que valoriza não apenas o saber mas o ‘saber dizer’”, o que só é possível “se usarmos alguma metalinguagem, seja ela uma nomenclatura técnica, seja ela uma paráfrase individual e intuitiva” (Mendonça, 2006, p. 217).

Assim, a nomenclatura, sobretudo, técnica

é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico. A nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem, o que não equivale a eleger como objetivo das aulas o domínio dos termos técnicos (Mendonça, 2006, p. 217).

Vale acrescentar também que o conhecimento de nomenclatura não se restringe apenas à possibilidade de o aluno, assim como qualquer pessoa, saber dizer sobre um conhecimento, mas também, como expõe Mendonça (2006), para que os alunos saibam manipular, com autonomia, manuais de consultas, gramáticas e dicionários.

Bunzen (2009, p. 91) esclarece que, para o PNLD, um trabalho dedicado essencialmente à nomenclatura e à categorização de palavras e estruturas sintáticas descontextualizadas – distantes dos usos da língua escrita e falada dos textos que circulam na sociedade – torna-se ineficaz para a formação de leitores e escritores proficientes. O uso de metalinguagem, na verdade, “deve voltar-se para o processo de produção do conhecimento e não para o reconhecimento de nomenclatura fixa e predeterminada” (Geraldi, 1991, p.190-191 *apud* Bunzen, 2009, p. 91).

Em suma, enquanto alguns argumentam que a ênfase na nomenclatura pode desviar a atenção da compreensão dos fenômenos linguísticos em seu contexto, outros defendem que a capacidade de nomear e classificar é uma habilidade fundamental para o entendimento da linguagem. Portanto, a abordagem ideal pode ser uma combinação equilibrada desses elementos, priorizando a compreensão dos usos da linguagem ao mesmo tempo em que se reconhece a relevância da nomenclatura técnica como ferramenta para o domínio do conhecimento linguístico. Sendo assim, o desafio reside em encontrar um equilíbrio que atenda às necessidades dos alunos e promova uma educação linguística mais eficaz.

4.3.2 O ensino de classes de palavras

Uma outra questão que também tem inquietado os professores de Língua Portuguesa é o ensino de classes de palavras. Segundo Pinilla (2009, p. 69), “o estudo das classes de palavras está presente desde as primeiras séries da vida escolar e continua sendo o assunto principal, ou

dos mais estudados, nas aulas de Português, tanto no ensino fundamental como no ensino médio”.

Embora o ensino de classes de palavras seja predominante nas aulas de português, muitos professores se perguntam se esse ensino é, de fato, relevante. Para sustentar a importância de se separar as palavras em classes, Perini (2001) vai defender que

classificamos as palavras para podermos tratar delas com um mínimo de economia. Vamos supor que não se definisse a classe dos verbos, por exemplo. Nesse caso, teríamos de tratar na gramática das palavras que variam em pessoa; como não haveria classes, seria necessário dar a lista completa delas: começaríamos por *abandar* e iríamos até *zumbir* (uma lista de umas boas dez mil palavras). Depois, seria preciso tratar das palavras que têm tempos (presente, pretérito, futuro) – e aí teríamos de dar *a mesma* lista de dez mil palavras. É evidente que, desse modo, nossa gramática seria um pouco difícil de manusear. E também é pouco provável que as pessoas aprendam uma língua desse jeito, decorando listas imensas várias vezes. O que as pessoas fazem é reconhecer uma palavra como pertencente a determinada classe, e aí atribuir à classe as propriedades relevantes (Perini, 2001, p. 41, grifos do autor).

Com base na defesa de Perini (2001), consideramos que o problema consiste não no que é ensinado, mas como é ensinado e para quê é ensinado. Novamente voltamos a questão do conteúdo, metodologia e objetivo, porém não vamos nos ater a abordar tais aspectos, mas, sim, discutir como o ensino de classes de palavras tem sido feito.

Os professores abordam conceitos para distinguir as dez classes de palavras, a partir da explicação dos subtipos de algumas classes e do estudo das flexões das palavras variáveis; porém, dificilmente tratam do emprego dessas classes (Pinilla, 2009, p. 177). Assim, segundo Bastos, Lima e Santos (2012, p. 119), as classes de palavras têm sido, na maioria das vezes, abordadas separadamente das questões textual-discursivas, além de serem tratadas apenas numa perspectiva teórica, classificatória e normativa. Cunha e Tavares (2016) compartilham dessa ideia, afirmando que as classes de palavras (e as funções sintáticas)

são focalizadas uma a uma, isoladas das demais, como se não contribuíssem todas ao mesmo tempo para a construção do discurso e, ao fazê-lo, não interagissem umas com as outras. Acrescente-se também que os tópicos gramaticais geralmente são estudados no âmbito de orações isoladas, perdendo-se a oportunidade de levar os alunos a perceber que as relações de sentido não se reduzem à oração e sim perpassam o texto como um todo (Cunha; Tavares, 2016, p. 15).

Neves (2004) também assume essa visão, defendendo que se busca apenas

que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática

é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos (Neves, 2004, p. 81).

Nesse sentido, o ensino de classes de palavras de forma isolada apresenta obstáculos que inviabilizam o tratamento das funções e, em especial, os sentidos que as palavras, de fato, podem assumir, haja vista que “a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro” (Mendonça, 2006, p. 203). Para definir uma classe de palavras, Pinilha (2009, p. 179) aponta que é “preciso usar critérios funcionais, ou seja, é preciso definir qual o papel do vocábulo na unidade sintagmática em que ele ocorre”.

Tendo em vista que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação, deve-se trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua (Travaglia, 2003, p. 109). Baseado nisso, muitos professores têm se dedicado a um ensino que parte do texto, em vez de palavras isoladas. Contudo,

alguns professores, ao afirmarem trabalhar com gramática “contextualizada”, em que tudo seria abordado a partir da leitura do texto, mascaram, na verdade, uma prática de análise morfosintática de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, transformado em pretexto para a análise gramatical tradicional (Mendonça, 2006, p. 210, grifo da autora).

À vista disso, a classificação das palavras pode se dar de várias maneiras, atendendo a uma necessidade específica (Perini, 2001, p. 44). Dito isso, o isolamento de unidades mínimas, segundo Mendonça (2006, p. 203), “só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes”. Nessa lógica,

um ensino mais significativo de língua, a partir das classes gramaticais, deve privilegiar o conhecimento de como cada classe de palavras atua na organização e produção de textos, contribuindo para ampliar a compreensão e produção textual do aprendiz em diferentes gêneros textuais. Deve servir também para lhe assegurar a exploração das diversas possibilidades combinatórias das palavras na construção de sentido do texto. Devemos, portanto, priorizar um ensino de classes de palavras em que, diante da mobilidade dos vocábulos, essas sejam observadas sob diferentes critérios (Bastos; Lima; Santos, 2012, p. 121).

Por isso, mais do que trabalhar com classificação de palavras isoladas ou com o uso de textos para retirar palavras para serem classificadas, cabe ao professor fazer com que os alunos

“percebam possíveis efeitos de sentido produzidos pelo emprego de algumas classes num determinado texto de determinado gênero” (Bunzen, 2009, p. 99)³². Isso se deve ao fato de que “as coisas separadas das palavras nem existem, nem se entendem; mas enquanto estão unidas, existem aqui ou além e desempenham esta ou aquela função” (Bechara, 2003, p. 29).

Logo, o ensino das classes de palavras é indiscutivelmente importante, mas sua abordagem deve evoluir para um enfoque mais abrangente que vai além da mera definição e classificação de palavras. O professor deve considerar o contexto e a funcionalidade das palavras em textos reais, destacando como essas classes contribuem para a construção de sentidos. Ao adotar um procedimento mais prático e contextualizado, os alunos estarão mais preparados para compreender e produzir textos de forma eficaz, desenvolvendo habilidades linguísticas mais sólidas e uma apreciação mais profunda da riqueza de sua língua.

4.4 Ensino com livro didático

Os livros didáticos de Língua Portuguesa, esclarece Bunzen (2009),

assumem um papel central na construção de saberes sobre a língua, visto que apresentam e divulgam objetos de ensino historicamente reconhecidos como legítimos, além de trazer uma cadeia de atividades e ações didáticas que envolvem explicações, perguntas, repetições, associações, comparações, memorizações e explicitações (Bunzen, 2009, p. 87).

Com base nisso, as aulas de português se constituem da transmissão de conteúdos presentes no livro didático, oferecendo, “em geral, uma taxonomia de formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional como de base morfológica” (Neves, 2002, p. 238). Acerca da organização do livro didático, Mendonça (2006, p. 203) declara que “a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase) onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos”.

Além disso, Bechara (2003, p. 11) sustenta que, em relação à linguagem, os livros didáticos, a partir da década de 1970, voltam-se, insistentemente, para a norma culta, seja nas recomendações da gramática normativa, seja na inclusão e na seleção de textos que refletem esse padrão. Essa percepção também é evidenciada por Cunha e Silva (2016, p. 90), para as

³² Atualmente, tem-se observado um ensino que leva em consideração não apenas a identificação e a classificação de palavras, mas também os efeitos de sentido e o funcionamento de algumas classes em textos dos mais variados gêneros, o que será comprovado na análise dos advérbios nos livros didáticos selecionados.

quais, “os livros didáticos, em sua maioria, perpetuam uma visão conservadora da linguagem, que considera a aquisição da chamada norma culta como o fim único do estudo da língua portuguesa levado a cabo nas escolas”.

Embora o livro didático tenha sido, desde muito tempo, considerado vilão no ensino, “não é verdade que se possa transferir com tanta facilidade para o livro didático a responsabilidade do fracasso do ensino da língua” (Neves, 2002, p. 233). Neves (Idem) esclarece que, por mais bem-feito que seja o livro didático usado na escola, os alunos não aprenderão o conteúdo sozinhos. A autora acrescenta que

muitos professores criticam o livro didático que têm exatamente porque ele não serve como “professor”, isto é, não pode simplesmente ser entregue aos seus alunos para que, durante uma parte da aula, eles interajam com ele, e disso obtenham um bom aprendizado, uma boa compreensão dos fatos. Indo mais fundo, vemos que faz parte do despreparo do professor esperar do livro didático que em parte ele o substitua. Em primeiro lugar, o professor assume que o autor do livro há de “saber” mais que ele, e que, portanto, deve ser melhor mestre do que ele; em segundo, ele não tem tempo para preparar suas lições de tal modo que, antes de entregar o livro ao aluno, tome distância de tudo o que ali está, e faça o seu plano de ação (Neves, 2002, p. 233, grifos da autora).

Enfim, o livro didático de Língua Portuguesa foi e é feito por profissionais da Letras, que, assim como qualquer pessoa, estão suscetíveis a erros. No entanto, não se pode negar que se trata de um dos recursos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, mas isso não quer dizer que seu conteúdo deve ser tomado como verdade absoluta. Além do mais, tampouco o livro didático deva substituir o professor, mas contribuir para o auxílio de suas aulas, podendo ser instrumento para proporcionar crítica por parte dos alunos acerca de alguma abordagem.

4.4.1 O livro didático para o PNLD

Assim como fora abordado sobre a BNCC em uma das seções deste capítulo, também julgamos fundamental – após discutido acerca do livro didático – tratar sobre o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), tendo em vista que, neste trabalho, será analisado o tratamento dado à classe dos advérbios em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados, especificamente, no PNLD 2024, que teve por objeto

a convocação de interessados em participar do processo de aquisição de obras didáticas, recursos educacionais digitais e obras literárias destinados aos estudantes e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos (Brasil, 2022, p. 1).

A concepção subjacente à organização do PNLD 2024 toma o texto como unidade de trabalho, a partir de diferentes gêneros, pontuando que as práticas de produção de texto devem se desenvolver sempre de forma contextualizada, mediante situações efetivas de uso da língua relacionadas aos campos de atuação e aos gêneros textuais (Brasil, 2022, p. 49). Por isso, as obras didáticas, segundo o documento, têm como objetivo integrar os alunos a partir de percepções de mundo e vivências, visando a promover a interação social e o desenvolvimento da aprendizagem. Para isso, deve-se levar em conta as experiências que valorizam o conhecimento prévio dos estudantes, expandindo, desse modo, o seu repertório linguístico e cultural, o que, por sua vez, estimula a expressão da subjetividade de forma criativa, com um foco na resolução de problemas relacionados à sua própria realidade (Brasil, 2022).

Pautado na BNCC, o PNLD 2024 esclarece que os livros didáticos de língua portuguesa contemplam os eixos temáticos do ensino da língua portuguesa (oralidade, leitura/escuta, produção escrita e análise linguística/semiótica), que se realizam nos diversos campos de atuação da vida humana (campo jornalístico/midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário).

Em relação ao eixo análise linguística e semiótica, mais especificamente, o PNLD 2024 evidencia que as atividades exploram não só a linguagem verbal, mas também outras modalidades semióticas como objetos de reflexão, atendendo às questões dos multiletramentos. O programa também expõe que os exercícios levam em consideração “questões situacionais da interação, discursivas, textuais, gramaticais, de convenções de escrita e de norma-padrão que partem do texto e se voltam para o texto, com objetivos de ampliação do domínio das práticas de linguagem nos diferentes campos sociais” (Brasil, 2022). Sobre as classes gramaticais – que são exploradas no eixo análise linguística e semiótica pelos livros didáticos –, o PNLD não especifica o tratamento que deve ser dado a esse ensino. Em outras palavras, não é explicitado se os exercícios devem focar na identificação e na classificação de palavras ou se devem estar voltados para uma reflexão sobre o uso da língua em situações comunicativas reais e para o reconhecimento dos efeitos de sentido que o emprego de determinadas palavras pode gerar.

No que tange à norma padrão e às variações linguísticas, o PNLD 2024 enfatiza a importância de trabalhar com ambas. Isso se justifica pelo fato de elas serem fundamentais no processo educacional e na formação dos alunos, por promoverem um trabalho em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção textual, oralidade e tratamento das linguagens (Brasil, 2022, p. 50).

Com base nas considerações que o PNLD 2024 faz acerca do livro didático – sobretudo, de Língua Portuguesa –, compreende-se que tal documento

é um artefato cultural porque agrega tanto a historicidade sobre os meios e modos como seres humanos foram consolidando a sua existência, quanto por contemplar as novidades que circulam pelos contextos socioculturais atuais, por exemplo, as tecnologias digitais e os debates sobre as diversidades de raça-etnia, o respeito pelo outro e a sociedade democrática. Na condição de artefato cultural, o livro didático aciona uma multiplicidade de ideias, relações, conflitos, desejos emanados pelos atores que integram a dinâmica comunidade escolar (Brasil, 2022).

Entretanto, é importante reconhecer que, embora o livro didático seja um instrumento pedagógico essencial para o processo de ensino-aprendizagem, os professores devem ir além do material didático tradicional, proporcionando aos alunos experiências mais ricas e diversificadas. Isso pode ser alcançado ao envolvê-los com uma variedade de recursos, como textos multissemióticos, bibliotecas e espaços de leitura. Esses ambientes devem ser vistos não apenas como locais para adquirir conhecimento, mas também como espaços de interação cultural, apreciação de manifestações artísticas, literatura e condução de pesquisas escolares.

Dessa forma, ao analisar o PNLD 2024, fica evidente a importância de adotar uma visão ampla e flexível em relação aos livros didáticos. Apesar de esse programa promover a contextualização, a valorização das experiências dos alunos e a inclusão de diferentes gêneros textuais, ainda existem desafios no que tange ao privilégio dado à norma padrão em detrimento da norma popular. Nesse sentido, os educadores devem complementar o ensino com abordagens mais abrangentes, levando em consideração o conhecimento prévio dos discentes, promovendo uma educação mais enriquecedora e adaptada às necessidades e à realidade dos estudantes, para que eles possam atuar em diferentes situações comunicativas.

4.5 Considerações parciais

Neste capítulo, fizemos uma discussão sobre o ensino de gramática, abordagem que julgamos necessária, já que este trabalho se ocupa de uma análise descritivo-comparativa da classe dos advérbios tanto em algumas gramáticas, quanto em alguns livros didáticos. Sendo assim, iniciamos o capítulo discutindo a problemática do ensino que se justifica por três tipos de causas, isto é, as de natureza sociocultural, as de natureza socioeconômica e as de natureza pedagógica, além de mostrar três crises com que o professor de Língua Portuguesa se defronta, a saber, a crise social, a crise científica e a crise do magistério. A partir dessas causas e crises, passamos a abordar o ensino de gramática nas escolas brasileiras.

Com relação ao conhecimento gramatical, vimos que há uma visão de que “saber gramática” ou “saber português”, além de ser um privilégio de poucos, está associado a saber regras normativas difundidas nas escolas, que partem do que é considerado “certo” e “errado”.

Contudo, constatamos que qualquer falante tem conhecimento de sua língua, mesmo que não saiba explicitar o seu funcionamento e que o ensino desse conhecimento vai além de ler ou escrever melhor, tampouco para formar cientistas, gramáticos ou linguistas, mas para que os alunos possam saber mais sobre o mundo e poder agir sobre ele e transformá-lo.

Evidenciamos também que, embora o termo “gramática” apresente várias concepções dependendo do quadro teórico, a escola se fundamenta na norma padrão – aquela que corresponde aos modelos contidos nas gramáticas normativas – ou na norma culta – aquela usada por falantes mais escolarizados –, excluindo as normas populares – aquelas usadas por falantes menos escolarizados –, por serem consideradas “erros” a serem corrigidos, o que causa preconceito não só linguístico, mas também de outras naturezas. Dada essa problemática, consideramos que o ensino de gramática só tem relevância a partir do momento em que objetiva a efetivação satisfatória da comunicação, levando em consideração os efeitos de sentidos que os textos – escritos e orais – podem gerar em várias situações comunicativas, privilegiando, além disso, todos os modos de falares.

Ao longo do capítulo, exploramos as crises do ensino de gramática, procurando problematizar os três defeitos postulados por Perini (2001), isto é, os objetivos mal colocados, a metodologia inadequada e a carência de organização lógica na matéria. No que se refere ao objetivo, constatamos que muitos professores visam a fazer com que os alunos sejam capazes de ler e escrever melhor conforme a norma padrão preconiza, sendo que “escrever melhor”, na verdade, refere-se a uma eficácia comunicativa. Em relação à metodologia, vimos que os docentes se prestam a transmitir noções da gramática tradicional, que se distanciam dos usos dos alunos; contudo, julgamos mais significativa uma prática metodológica que leve em consideração o funcionamento da língua em variados contextos em que os estudantes estão inseridos. Por fim, tratamos sobre a carência de uma organização lógica da gramática, sobretudo, ensinada na escola, o que foi demonstrado pela incoerência da definição da classe dos advérbios e da categoria rotulada tradicionalmente de advérbio de intensidade.

Demonstramos também que, embora muitos professores questionem se se deve ensinar nomenclaturas e classes gramaticais, esse ensino é essencial. O problema se constitui, na verdade, quando tais ensinamentos têm fim em si mesmos, principalmente o segundo, quando ocorre a partir de palavras isoladas ou, até mesmo, de textos para retirar as palavras para serem classificadas, configurando em pretexto para ensinar tais classes. Como vimos, mais do que ensinar classes gramaticais, o professor de Língua Portuguesa deve possibilitar que os alunos reconheçam os efeitos de sentido possíveis produzidos pelo emprego de algumas classes e o seu funcionamento em determinado texto de determinado gênero.

Na última seção deste capítulo, trouxemos uma abordagem sobre o livro didático, enfatizando se tratar de um instrumento que contribui para a construção do conhecimento dos alunos, sem que substitua o professor, mas o auxilia em suas aulas. Além do mais, evidenciamos que, nas obras didáticas da área de Língua Portuguesa, ainda persiste um ensino de gramática pautado na norma padrão, levando em consideração a variação linguística em segundo plano. Para complementar essa discussão, exploramos o PNLD referente ao triênio 2024-2027, destacando sua ênfase na contextualização e na promoção da interação social e do desenvolvimento da aprendizagem por meio de obras didáticas que se alinham com a BNCC. No entanto, vale ressaltar a necessidade de os professores complementarem o uso do livro didático com recursos diversos, como textos multissemióticos e espaços de leitura, para enriquecer a experiência dos alunos na educação básica.

Feita essa discussão, no próximo capítulo, apresentamos a metodologia empregada para analisar os *corpora*. Propomos, em primeira instância, uma abordagem teórica sobre práticas metodológicas e, em segunda instância, uma descrição de como será feita a análise dos *corpora*.

5 METODOLOGIA

Este capítulo consiste na apresentação da metodologia empregada para a análise dos *corpora*. Primeiramente, expomos a questão desta pesquisa seguida dos objetivos geral e específicos. Na sequência, fazemos uma abordagem metodológica, evidenciando que este trabalho parte do método hipotético-dedutivo segundo Bunge (1974a). Em seguida, descrevemos os *corpora* deste trabalho, que é constituído de seis gramáticas e seis livros didáticos de Língua Portuguesa e, por fim, explicitamos os procedimentos de análise.

5.1 Questão de pesquisa e objetivos

Os advérbios são uma categoria que apresenta bastantes divergências entre os gramáticos tradicionais, seja em relação à sua definição, seja em relação à sua categorização. Além do mais, é possível perceber incoerências, inclusive, por parte de um mesmo gramático, visto que a definição ou a classificação dada por aquele não satisfaz todos os advérbios. Vale salientar também que se torna um desafio dar um panorama mais abrangente dos advérbios, tampouco uma lista completa deles, tendo em vista que há apenas estudos parciais sobre eles. Nessa perspectiva, a escolha de se trabalhar com advérbio se justifica pela complexidade que essa classe de palavras apresenta tanto na definição quanto na organização das categorias.

A fim de abordar o problema supracitado, bem como outros que poderiam surgir, propusemos, como objetivo geral, investigar, à luz da gramática funcional, as definições e as tipologias dos advérbios em gramáticas e em livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir de uma análise descritivo-comparativa. Para tal, dedicamos nossas reflexões com base nos seguintes objetivos específicos:

- descrever a definição de advérbios trazida nas gramáticas selecionadas, verificando os critérios semânticos, morfológicos e funcionais;
- comparar as categorias dos advérbios nas gramáticas, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre si e com a gramática funcional;
- analisar como os livros didáticos de Língua Portuguesa escolhidos tratam a definição da classe dos advérbios;
- examinar as categorias dos advérbios que cada livro didático de Língua Portuguesa apresenta, observando se o estudo se pauta no ensino isolado dessa classe (a partir de uma lista de palavras) ou se a explora em textos; e

- avaliar como as atividades das obras didáticas de Língua Portuguesa abordam os advérbios, verificando se tal exploração leva em conta o funcionamento dessa classe, tal como preconizam os preceitos da gramática funcional, e os efeitos de sentido ou mera identificação e classificação das palavras.

5.2 Abordagem metodológica

Para iniciarmos essa discussão, é essencial trazermos o conceito de método segundo Marconi e Lakatos (2010). Trata-se de um “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 65). As autoras também afirmam que a metodologia da pesquisa responde às questões *como?*, *com quê?*, *onde?*, *quanto?*. Dito isso, vale explicitar que os métodos se dividem em dois tipos: de abordagem e de procedimento.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), os métodos de abordagem se caracterizam “por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 88). Esse método compreende quatro tipos de métodos, a saber: o indutivo, o dedutivo, o hipotético-dedutivo e o dialético. Em relação aos métodos de procedimento, por sua vez, trata-se de

etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratas. Dir-se-ia até serem técnicas que, pelo uso mais abrangente, se erigiram em métodos. Pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitados a um domínio particular (Marconi; Lakatos, 2010, p. 88).

Marconi e Lakatos (2010) expõem que, nas Ciências Sociais, são em geral utilizados vários, concomitantemente, como o histórico, o comparativo, o monográfico (ou estudo de caso), o estatístico, o tipológico, o funcionalista, o estruturalista, o etnográfico e o clínico.

Tendo em vista os métodos de abordagem e os de procedimento mencionados, consideramos adequado que este trabalho se baseasse no método hipotético-dedutivo, posto que se inicia “pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 88). Para ser mais específico, fundamentamo-nos no método hipotético-dedutivo segundo Bunge (1974a, p. 72 *apud* Marconi; Lakatos, 2010, p. 81-82), que apresenta as seguintes etapas: (a) colocação do problema (reconhecimento dos

fatos, descoberta do problema, e formulação do problema); (b) construção de um modelo teórico (seleção dos fatores pertinentes, e invenção das hipóteses centrais e das suposições auxiliares); (c) dedução de consequências particulares (procura de suportes racionais, e procura de suportes empíricos); (d) teste das hipóteses (esboço da prova, execução da prova, elaboração dos dados, e inferência da conclusão)³³; e (e) adição ou introdução das conclusões na teoria (comparação das conclusões com as previsões e retrodições, reajuste do modelo, e sugestões para trabalhos posteriores).

5.3 Descrição dos *corpora*

A análise dos *corpora* se constitui de duas partes, sendo que, na primeira, serão analisadas seis gramáticas; enquanto, na segunda, seis livros didáticos de Língua Portuguesa.

As seis gramáticas foram escolhidas com base em dois critérios: (i) tratar-se de gramáticas indicadas no curso de Letras, destinado à formação de futuros professores; e (ii) apresentar uma seção que explora a classe dos advérbios, tanto em relação à sua definição, quanto em relação à sua categorização. A seguir, apresentamos as gramáticas selecionadas:

1. **Gramática metódica da língua portuguesa** (2009), de Napoleão Mendes de Almeida.
2. **Gramática normativa da língua portuguesa** (2003), de Rocha Lima.
3. **Moderna gramática portuguesa** (2009), de Evanildo Bechara.
4. **Moderna gramática portuguesa** (1979), de Celso Pedro Luft.
5. **Nova gramática do português contemporâneo** (2013), de Celso Cunha e Lindley Cintra.
6. **Novíssima gramática da língua portuguesa** (2010), de Domingos Paschoal Cegalla.

Os seis livros didáticos de Língua Portuguesa, por sua vez, foram escolhidos a partir também de dois critérios: (i) terem sido aprovados pelo PNLD 2024, programa destinado para a produção de materiais didáticos para o ensino fundamental anos finais; e (ii) apresentar uma seção que explora a definição e a categorização da classe dos advérbios. Apresentamos, a seguir, os livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados para nossa análise:

³³ Em relação a “Teste das hipóteses”, esta etapa não foi executada em razão de a análise dos *corpora* ser mais teórico-conceitual, focando na construção de modelos e na dedução lógica, sem a necessidade de testes empíricos diretos. Nesse caso, a ênfase recai na elaboração e no refinamento de teorias, explorando relações conceituais e propondo estruturas explicativas, o que pode dispensar a realização de experimentos práticos.

1. **A Conquista: Língua Portuguesa:** 7º ano: ensino fundamental: anos finais (2022), de Eliana Lúcia Santos Beltrão e Tereza Cristina Santos Gordilho (Editora FTD Educação).
2. **Geração Alpha: Língua Portuguesa:** 7º ano: ensino fundamental: anos finais (2022), de Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti (Editora SM Educação).
3. **Português: Linguagens:** 7º ano (2022), de William Cereja e Carolina Dias Vianna (Editora Saraiva Educação S.A).
4. **Segue a Trilha: Língua Portuguesa:** 7º ano (2022), de Claudia Bergamini *et al.* (Editora Palavras Projetos Editoriais).
5. **Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem:** 7º ano: manual do professor (2022), de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (Editora Moderna).
6. **Trajetórias: Língua Portuguesa:** 6º ano: ensino fundamental: anos finais (2022), de Marcos Rogério Morelli *et al.* (Editora FTD Educação).

5.4 Procedimentos de análise

Na primeira parte da análise dos *corpora*, foram separadas, nas seis gramáticas selecionadas, as seções que tratam sobre os advérbios, de forma a explorar, por meio da descrição-comparativa, a definição dessa classe levando em consideração os critérios semânticos, morfológicos e funcionais. Em seguida, foram descritas as categorias presentes em cada gramática, evidenciando, além das tipologias, os advérbios presentes em cada uma delas, comparando se tais advérbios aparecem em mais de uma categoria e se algum advérbio foi classificado diferentemente entre as gramáticas. Com o fito de colaborar para a construção desta pesquisa, partimos das seguintes perguntas:

1. A definição de advérbios trazida nas gramáticas selecionadas parte dos critérios semânticos, morfológicos e/ou funcionais?
2. Qual a tipologia que cada gramática apresenta?
3. Em uma mesma gramática, há advérbios que aparecem em mais de uma categoria?
4. Entre as gramáticas, há advérbios que pertencem a categorias diferentes?

Abordado o tratamento dado aos advérbios nas gramáticas selecionadas, exploramos, na segunda parte da análise, a mesma classe em livros didáticos de Língua Portuguesa. Primeiramente, examinamos se, na introdução da coleção, indica-se um ensino no eixo epilinguístico ou metalinguístico. Logo em seguida, é tratada, assim como nas gramáticas, a

definição de advérbio, demonstrando se são levados em conta os critérios semânticos, morfológicos e/ou funcionais, bem como se há exemplos na apresentação da classe e qual a tipologia que os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentam. Por último, avaliamos se as atividades das obras didáticas exploram os efeitos de sentido ou trabalham apenas com a classificação das palavras. A fim de contribuir para a construção da segunda parte desta análise, partimos das seguintes perguntas:

1. Na introdução da coleção, é indicado um ensino metalinguístico ou epilinguístico?
2. O livro didático apresenta o advérbio no ponto de vista semântico, funcional e/ou morfológico?
3. Na apresentação dos advérbios, quais são exemplificados (modo, tempo, intensidade etc.)?
- 3.a. Os livros didáticos de Língua Portuguesa usam termos da gramática normativa (modo, tempo, intensidade etc.) ou termos da linguística funcionalista (qualificadores, aspectualizadores, intensificadores, modalizadores etc.)?
- 3.b. E os exemplos? São meramente apresentados ou há questões que levam os alunos a perceberem o funcionamento do advérbio no texto?
4. Nas atividades, como os advérbios são explorados? Retiram-se as palavras para serem classificadas ou usa-se o texto para explorar o funcionamento e os efeitos de sentido de palavras pertencentes a essa classe?

Dessa forma, o método hipotético-dedutivo de Bunge fornece uma estrutura sólida para abordar as lacunas e as inconsistências relacionadas à definição e à categorização dos advérbios, o que justifica sua escolha. Ademais, a divisão da análise em duas partes permite uma compreensão abrangente do tratamento dado a essa classe gramatical. As perguntas propostas para cada etapa da análise também contribuem para uma abordagem minuciosa e reflexiva, delineando os caminhos que serão percorridos para atingir os objetivos propostos.

6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A definição e a classificação da classe dos advérbios têm sido objeto de intensos debates e divergências entre renomados gramáticos e linguistas. Esse embate se deve, em parte, à natureza heterogênea e opaca dessa classe gramatical, que, embora geralmente seja definida como palavras invariáveis que modificam verbos, adjetivos ou outros advérbios, pode apresentar complexidades inesperadas, como a capacidade de modificar outros constituintes da oração ou mesmo toda a oração, bem como transmitir noções de circunstância. Vale acrescentar também que a quantidade de categorias de advérbios varia de acordo com diferentes gramáticas, o que corrobora a heterogeneidade dessa classe.

Com o fito de comprovar a afirmação anterior, neste capítulo, pretendemos analisar o tratamento dado ao advérbio em seis gramáticas – Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Luft (1979) e Rocha Lima (2003) – e em seis livros didáticos – Beltrão e Gordilho (2022), Costa, Nogueira e Marchetti (2022), Cereja e Vianna (2022), Bergamini *et al.* (2022), Ormundo e Siniscalchi (2022) e Morelli *et al.* (2022).

Nosso objetivo geral é investigar, à luz da gramática funcional, as definições e as tipologias dos advérbios em tais *corpora*, a partir de uma análise descritivo-comparativa. Com relação aos objetivos específicos, no caso das gramáticas selecionadas, pretende-se descrever a definição de advérbios trazida nas gramáticas em questão, verificando os critérios semânticos, morfológicos e funcionais; e comparar as categorias dos advérbios nas gramáticas, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre si e com a gramática funcional. No caso dos livros didáticos de Língua Portuguesa, buscamos analisar como esses livros tratam a definição da classe dos advérbios; examinar as categorias dos advérbios que cada obra apresenta, observando se o estudo se pauta no ensino isolado dessa classe (a partir de uma lista de palavras) ou se a explora em textos; e avaliar como as atividades das obras didáticas de Língua Portuguesa abordam os advérbios, verificando se tal exploração leva em conta o funcionamento dessa classe, tal como preconizam os preceitos da gramática funcional, e os efeitos de sentido ou mera identificação e classificação das palavras.

Para elaboração desta investigação, este capítulo é dividido em duas partes. Na primeira seção, exploramos, *a priori*, a definição de advérbio nas seis gramáticas selecionadas e, *a posteriori*, as tipologias oferecidas por elas, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre tais gramáticas. Por fim, traçamos uma análise comparativa da classe do advérbio entre as gramáticas escolhidas e a gramática funcional. Já na segunda seção, também foi explorada a classe dos advérbios, mas, dessa vez, em seis livros didáticos. Primeiro, constatamos se obras

levam em consideração um ensino metalinguístico ou epilinguístico. Na sequência, analisamos a definição e as tipologias da classe dos advérbios apresentadas por cada material didático selecionado. Por último, buscamos observar se as atividades partem de frases hipotéticas, fragmentos de textos ou texto na íntegra para trabalhar os advérbios e se tais exercícios apenas visam à identificação dos advérbios e a sua classificação ou visam à exploração do funcionamento e dos efeitos de sentido que os itens pertencentes a essa classe geram no texto.

6.1 A classe dos advérbios nas gramáticas

A classe dos advérbios é passível de extensas discussões, tanto no que se refere à sua definição, quanto à sua classificação. Com efeito, essa abordagem, por vezes, não chega a um fim que satisfaça todas as partes envolvidas, incluindo os gramáticos. Isso se justifica pelo fato de que, entre algumas gramáticas renomadas, não há uma harmonia quando o assunto é advérbio (na verdade, não há harmonia em muitos assuntos, mas aqui nos limitaremos a tal classe). Desse modo, ao examinarmos as contribuições de renomados gramáticos, como Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Luft (1979) e Rocha Lima (2003), torna-se evidente que subsistem contraste entre tais autores, tanto no que concerne à definição quanto à classificação dos advérbios.

As gramáticas consideram, grosso modo, advérbio como palavra invariável que modifica um verbo, um adjetivo ou um advérbio. No entanto, vimos, no capítulo 3 do presente trabalho, que essa classe pode modificar outros constituintes da oração, bem como toda oração ou apresentar noção de circunstância, não modificando nenhum constituinte. Além disso, a quantidade de categorias varia entre as gramáticas, o que contribui ainda mais para a ausência de consenso entre os autores, além de haver advérbios que, muitas vezes, não condizem com a classificação na qual foi inserida, o que corrobora a problematização dessa classe.

Dessa forma, a análise da classe dos advérbios evidencia a natureza opaca e heterogênea dessa categoria gramatical. As divergências substanciais na definição e na classificação dos advérbios entre renomadas gramáticas destacam a complexidade inerente a essa classe de palavras. Diante dessa realidade e a partir de uma análise descritivo-comparativa, propusemos explorar as (in)coerências existentes no estudo da classe dos advérbios.

6.1.1 Definição de advérbio nas gramáticas

A definição de advérbio exposta nas gramáticas selecionadas revela incoerências que já foram abordadas no terceiro capítulo deste trabalho. Esse dilema se agrava quando se observa a ausência de um consenso entre diversos autores. Com base nisso, apresentamos a seguir um quadro que compila as definições de advérbio extraídas das seis gramáticas selecionadas. A partir dessa seleção, daremos início a uma análise aprofundada.

Quadro 3 - Apresentação da definição de advérbio nas gramáticas

Gramática	Definição de advérbio
Almeida (2009)	“Advérbio é toda a palavra que pode modificar o verbo, o adjetivo e, até, o próprio advérbio.” (p. 316) “Quanto à forma, os advérbios dividem-se em advérbios propriamente ditos e em locuções adverbiais.” (p. 324).
Bechara (2009)	“Advérbio – É 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.” (p. 287) “O advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira”. (p. 287)
Cegalla (2010)	“Advérbio é uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio. Na oração, o advérbio exerce a função sintática de adjunto adverbial. A maioria dos advérbios modifica o verbo, ao qual acrescentam uma circunstância. Só os de intensidade é que podem também modificar adjetivos e advérbios.” (p. 259)
Cunha e Cintra (2013)	“O advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo”. (p. 555) “Assim, os chamados ADVÉRBIOS DE INTENSIDADE e formas semanticamente correlatas podem reforçar o sentido: a) de um adjetivo [...], b) de um advérbio [...]”. (p. 555-556)
Luft (1979)	“Palavra de natureza (1) nominal [...] ou (2) pronominal [...], que se acrescenta à significação: a) de um verbo, b) de um adjetivo, ou de outro advérbio, ou c) de toda uma frase”. (p. 136)
Rocha Lima (2003)	“Advérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal. Alguns advérbios, chamados de intensidade, podem também prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios [...]. Alguns há, até, que não acompanham a verbos, mas somente a adjetivos e advérbios [...]”. (p. 174)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Partindo do pressuposto de que, como já vimos, as classes de palavras podem ser definidas por critérios semânticos, morfológicos e funcionais, é possível perceber, a partir do quadro, que, com relação a esses três critérios, não há uma concordância entre as seis gramáticas no que tange à definição da classe dos advérbios.

No que concerne aos critérios semânticos, Almeida (2009, p. 317) expõe que cabe ao advérbio a noção de modificação de algumas palavras, bem como a noção de circunstância, por considerar os advérbios quanto à ideia que encerra, isto é, se o advérbio indica lugar ou tempo, além de haver outros que encerram outras ideias/circunstâncias (Almeida, 2009, p. 316). Ainda nesse critério, além de modificar o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio, Almeida (2009, p. 331-332) afirma que os advérbios também podem modificar toda a oração, como em (126), ou um substantivo, quando este funciona como predicativo, como em (127), ou em mais alguns casos, como em (128).

(126) **Sinceramente**, não disse isso (Almeida, 2009, p. 331)

(127) És **quase** homem – É **muito** verdade (Almeida, 2009, p. 331)

(128) **Somente** Cabral descobriu o Brasil – A **não** observância (Almeida, 2009, p. 332)

Entretanto, evidencia-se uma incoerência por parte do autor quando este traz dois exemplos em que o item *quase* está relacionado a um numeral e a um pronome, contradizendo a noção de que ele modifica apenas os elementos mencionados anteriormente.

(129) Tem **quase** setenta anos (Almeida, 2009, p. 323)

(130) Na paisagem de **quase** todos os atuais pintores portugueses, há antes uma tendência para pintar vistas. (Almeida, 2009, p. 318)

Bechara (2009, p. 287) compartilha da mesma perspectiva de Almeida (2009), ao afirmar que, constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal, o advérbio se refere geralmente ao verbo, mas também pode se referir a um adjetivo, a um advérbio, a uma declaração inteira ou, inclusive, a um substantivo, “quando este é entendido não tanto enquanto substância, mas enquanto qualidade que esta substância apresenta” (Bechara, 2009 p. 288). Para o autor, o advérbio “é a expressão modificadora que, por si só, indica uma circunstância, que pode se referir a lugar, tempo, modo, intensidade, condição, entre outros. (Bechara, 2009, p. 287).

Cegalla (2010, p. 259) afirma que o advérbio é uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio, sem explorar outras possibilidades como apresentadas

por Almeida (2009) e Bechara (2009). O autor acrescenta que a maioria dos advérbios modifica o verbo, acrescentando a este uma circunstância; porém, os advérbios de intensidade podem também modificar adjetivos e advérbios (Cegalla, 2010, p. 259). O autor demonstra como o advérbio denota noção de modificação e de circunstância a partir de alguns exemplos. Segundo o autor, o item *bem*, na sentença (131), modifica a ação de Paulo, expressa pela forma verbal *jogou*; o item *muito* intensifica, na sentença (132), o sentido do advérbio *bem*; e o item *muito* intensifica, na sentença (133), a qualidade contida no adjetivo *linda*. No que diz respeito à noção de circunstância, o autor esclarece que o item *ontem* acrescenta, na sentença (134), uma circunstância de tempo à forma verbal *chegou*.

(131) Paulo *jogou bem*. (Cegalla, 2010, p. 259)

(132) Paulo jogou *muito bem*. (Cegalla, 2010, p. 259)

(133) A moça é *muito linda*. (Cegalla, 2010, p. 259)

(134) O navio *chegou ontem*. (Cegalla, 2010, p. 259)

Cunha e Cintra (2013, p. 555) certificam que o advérbio é um modificador, fundamentalmente, do verbo, mas acrescenta que os advérbios de intensidade e formas semanticamente correlatas podem reforçar o sentido de um adjetivo ou de um advérbio. Os autores também salientam que alguns advérbios aparecem, não raro, modificando toda a oração (Cunha; Cintra, 2013, p. 555-556).

Rocha Lima (2003) e Luft (1979), diferentemente dos demais gramáticos, tratam a definição de advérbio de forma mais sucinta. Para Rocha Lima (2003), por exemplo, os advérbios são palavras modificadoras do verbo, servindo para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal. O autor também expõe que alguns advérbios, como os de intensidade, podem também prender-se a adjetivos ou a outros advérbios (Rocha Lima, 2003, p. 174). Já para Luft (1979), o advérbio se refere à palavra de natureza nominal ou pronominal, que se acrescenta à significação de um verbo, de um adjetivo, de outro advérbio ou de toda uma frase (Luft, 1979, p. 136).

No que se trata dos critérios morfológicos, Almeida (2009, p. 324) afirma que os advérbios propriamente ditos (os quais nos interessam neste trabalho) apresentam-se numa só palavra, tais como *hoje*, *não*, *sim*, *já*, *talvez* e *também*. Além desses casos, Almeida (2009, p. 321), Bechara (2009, p. 293-294) e Cegalla (2010, p. 261) declaram que há, também, aqueles terminados em *-mente* que derivam de adjetivos, bem como adjetivos que empregamos com valor de advérbio (adjetivos adverbializados).

No que se refere à invariabilidade, Almeida (2009, p. 332) e Bechara (2009, p. 292) consideram os advérbios como uma classe invariável. Todavia, ao tratarem da flexão de grau, os dois autores, assim como Cegalla (2010) e Cunha e Cintra (2013), trazem alguns casos de diminutivo que contradizem essa noção de invariabilidade – *agorinha*, *baixinho*, *cedinho*, *pertinho*, *retinho*, *juntinho*, *devagarinho*, *depressinha*, *rapidinho* etc. Acerca dessa ocorrência, Bechara (2009), Cegalla (2010) e Cunha e Cintra (2013) esclarecem que, em linguagem familiar ou coloquial, esses advérbios assumem a forma diminutiva, mas com valor superlativo, isto é, com ideia de intensidade.

No que tange ao critério funcional, tanto Bechara (2009, p. 287) quanto Cegalla (2010) afirmam que o advérbio desempenha, na oração, função sintática de adjunto adverbial, sendo que o primeiro autor acrescenta que “certos advérbios funcionam como predicativo, à maneira dos adjetivos” (Bechara, 2009, p. 288), como em (135).

(135) A vida é **assim**. (Bechara, 2009, p. 288)

Almeida (2009), por sua vez, não trata sobre a função sintática dos advérbios nas orações (função de adjunto adverbial), mas demonstra que essa classe pode apresentar outras funções, tais como conjunção em (136), substantivo em (137) e (138) ou interjeição em (139).

(136) **Agora** lhe pergunta pelas gentes/ De toda a Hispéria última, onde mora;/ **Agora** pelos povos seus vizinhos;/ **Agora** pelos úmidos caminhos. (Almeida, 2009, p. 318)

(137) Os **longes** do quadro/ os **pertos** da pintura (Almeida, 2009, p. 317)

(138) **Sim** é advérbio (Almeida, 2009, p. 323)

(139) **Então**, é possível? – **Então?** Seja homem! (Almeida, 2009, p. 319)

Em síntese, as definições de advérbio nas gramáticas selecionadas revelam uma notável divergência no que diz respeito aos critérios semânticos, morfológicos e funcionais. Essas discrepâncias ressaltam a complexidade intrínseca da classe de advérbios na linguagem, evidenciando a necessidade de uma análise aprofundada para se chegar a um consenso abrangente. Dito isso, a fim de sintetizar o que foi tratado até o momento, apresentamos dois quadros que demonstram a exploração dos três critérios por tais autores. Enquanto o Quadro 4 expõe o tratamento dado aos três critérios para definir advérbio, o Quadro 5 expressa quais constituintes são passíveis de modificação pelo advérbio em conformidade com as perspectivas de cada autor.

Quadro 4 – Tratamento dado aos três critérios por cada gramática para definir advérbio

Gramáticas	Critérios					
	Semânticos		Morfológicos		Funcionais	
	Modific.	Circuns.	Estrutura	Invariab.	Adj. adv.	Outras funções
Almeida (2009)	X	X	X	X		conjunção, substantivo, interjeição
Bechara (2009)	X	X	X	X	X	predicativo
Cegalla (2010)	X	X	X		X	
Cunha e Cintra (2013)	X					
Luft (1979)						nominal pronominal
Rocha Lima (2003)	X	X				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 – Constituintes passíveis de modificação pelo advérbio em cada gramática

	Almeida (2009)	Bechara (2009)	Cegalla (2010)	Cunha e Cintra (2013)	Luft (1979)	Rocha Lima (2003)
verbo	X	X	X	X	X	X
adjetivo	X	X	X	X	X	X
advérbio	X	X	X	X	X	X
substantivo	X	X				
oração	X	X		X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.1.2 As tipologias de advérbios oferecidas pelas gramáticas

O tratamento dado à definição de advérbios em algumas gramáticas demonstra, como foi analisado, uma falta de consenso entre as diferentes abordagens. Essa questão, no entanto, não se restringe somente à definição em si, mas se estende, principalmente, às tipologias propostas por cada gramática. Para iniciar, nota-se que nenhum dos autores dispõe uma definição explícita para cada classe tipológica que eles introduzem, haja vista que se presume que tais termos metalinguísticos já possuem clareza intrínseca e não necessitam de uma explicação adicional. Evidencia-se, também, uma variedade de categorias discrepantes, bem como diferentes tipologias e, até mesmo, casos em que itens se encontram em categorias distintas. Esse fenômeno ilustra a complexidade da análise gramatical e a necessidade de examinar cuidadosamente o contexto e a função de cada termo para uma classificação precisa.

A classificação dos advérbios nas gramáticas selecionadas é frequentemente baseada em critérios semânticos, exceto Bechara (2009) e Luft (1979). Além do mais, embora Almeida (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cinta (2013) e Rocha Lima (2003) partam do critério semântico, percebe-se que não há total conformidade entre os autores. Almeida (2009), Cegalla (2010) e Cunha e Cinta (2013) apresentam as mesmas sete categorias: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo. Já Rocha Lima (2003) considera apenas cinco categorias: dúvida, intensidade, lugar, modo e tempo.

Quando observamos o aspecto semântico, as únicas categorias que todos os autores concordam são os advérbios de dúvida, lugar, modo e tempo. Contudo, enquanto a maioria dos autores acrescenta os advérbios de afirmação e de negação, Rocha Lima (2003, p. 177) defende que palavras e locuções que indicam afirmação e negação não exprimem nenhuma circunstância e, por isso, não podem ser consideradas advérbios. O autor os considera como palavras denotativas, acrescentando a essa lista as palavras que denotam exclusão, inclusão, avaliação, designação, explicação, retificação etc. Rocha Lima (2003) também sustenta que “algumas destas palavras e locuções antes modificam a frase em sua totalidade do que ao verbo em particular, manifestando-se, por meio delas, uma apreciação da pessoa que fala” (Rocha Lima, 2003, p. 177), como explicitado em (140) e (141).

(140) **Felizmente** não choveu. (Rocha Lima, 2003, p. 177)

(141) **Decerto**, ele ajudará o irmão. (Rocha Lima, 2003, p. 177)

Acerca das palavras denotativas, Almeida (2009, p. 332) esclarece que “a verdade é que certas palavras, por não se poderem claramente enquadrar na restrita conceituação e classificação do advérbio, nem em nenhuma outra classe, terão de classificar-se meramente como palavras que denotam” exclusão, inclusão, situação, designação, retificação, realce, afetividade etc. Bechara (2009), Cegalla (2010) e Cunha e Cintra (2013) seguem a Nomenclatura Gramatical Brasileira, segundo a qual, certas palavras e locuções são classificadas à parte por não se enquadrarem em nenhuma das dez classes conhecidas e por exprimirem afetividade, designação ou indicação, exclusão, inclusão, limitação, realce, reificação, explanação e situação (Cegalla, 2010, p. 262-264). Assim, tais palavras, conforme Cunha e Cintra (2013), não devem ser incluídas entre os advérbios, pois “não modificam o verbo, nem o adjetivo, nem outro advérbio. São por vezes de classificação extremamente difícil. Por isso, na análise, convém dizer apenas: palavra ou locução denotadora de exclusão, de realce, de retificação, etc.” (Cunha; Cintra, 2013, p. 567).

Bechara (2009) e Luft (1979), diferentemente dos quatro autores, consideram não apenas o critério semântico, mas também o critério funcional. Bechara (2009, p. 290-291), por exemplo, expõe que a classificação do advérbio se pauta ora pelo critério semântico, ora pelo critério funcional. No primeiro caso, os advérbios são classificados como denotadores de assunto, causa, companhia, concessão, condição, conformidade, dúvida, fim, instrumento, intensidade, lugar, modo, referência, tempo e negação, sendo que somente os de dúvida, intensidade, lugar, modo, tempo e negação se referem, de fato, aos advérbios constituídos de vocábulos simples (os quais nos interessam neste estudo), enquanto os demais se referem às locuções adverbiais. No segundo caso, o autor compreende os demonstrativos, os relativos, os indefinidos e os interrogativos. Já Luft (1979) classifica os advérbios levando em consideração, primeiramente, o critério funcional, dividindo-os em nominais e pronominais, e, em seguida, o critério semântico. Os nominais compreendem os advérbios de lugar, tempo, modo, dúvida e afirmação; e os pronominais, os não-interrogativos (demonstrativos, relativos, indefinidos e quantificativos) e os interrogativos (de lugar, de tempo e de modo).

Apesar de não dividirem os advérbios em “nominais” e “pronominais”, assim como Bechara (2009) e Luft (1979), os demais autores, de certa forma, tratam também do segundo tipo, que se refere ao critério funcional. Vimos que Bechara (2009) e Luft (1979) acrescentam aos pronominais os advérbios demonstrativos, relativos, indefinidos e interrogativos. Além desses quatro tipos, Luft (1979) acrescenta os quantificativos, chamados de advérbios de intensidade, que foram incluídos pelos outros autores entre os advérbios baseados em critérios semânticos. Dos pronominais, Almeida (2009), Cegalla (2010) e Cunha e Cintra (2013) e Rocha Lima (2003) acrescentam à sua lista os interrogativos. Os advérbios relativos também são inseridos na lista por Cunha e Cintra (2013) e Rocha Lima (2003), sendo que o primeiro trata apenas do item *onde*.

Em suma, a classificação dos advérbios nas gramáticas selecionadas revela uma variedade de critérios semânticos e funcionais adotados por diversos autores. Enquanto a maioria concorda em categorizar os advérbios segundo os elementos de dúvida, lugar, modo e tempo, a presença de categorias como afirmação e negação gera discrepâncias, especialmente com a perspectiva de Rocha Lima (2003), que os considera como palavras denotativas. A discussão sobre o critério funcional também emerge, em que autores como Bechara (2009) e Luft (1979) incorporam na lista os advérbios demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos. Para resumir as categorias consideradas por cada autor, a seguir apresentamos dois quadros que comparam as tipologias em cada gramática, sendo que, no primeiro quadro, leva-se em conta o critério semântico; e no segundo, o critério funcional.

Quadro 6 – Classificação dos advérbios quanto ao critério semântico

	Almeida (2009)	Bechara (2009)	Cegalla (2010)	Cunha e Cintra (2013)	Luft (1979)	Rocha Lima (2003)
afirmação	X		X	X	X	
dúvida	X	X	X	X	X	X
intensidade	X	X	X	X		X
lugar	X	X	X	X	X	X
modo	X	X	X	X	X	X
negação	X	X	X	X		
tempo	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 7 – Classificação dos advérbios quanto ao critério funcional

	Almeida (2009)	Bechara (2009)	Cegalla (2010)	Cunha e Cintra (2013)	Luft (1979)	Rocha Lima (2003)
demonstrativo		X			X	
indefinido		X			X	
interrogativo	X	X	X	X	X	X
relativo		X		X	X	X
quantificativo*					X	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Partindo do pressuposto de que um mesmo item pode pertencer a mais de uma categoria dependendo do seu uso, como o item *bem*, que pode ser considerado, segundo a gramática funcional, como modalizador, intensificador ou focalizador, consideramos relevante tratar sobre algumas palavras que aparecem em mais de uma categoria tanto em uma mesma gramática quanto em gramáticas diferentes.

Enquanto Almeida (2009), Cegalla (2010) e Cunha e Cintra (2013) consideram *sim* como advérbio de afirmação, Rocha Lima (2003) o acrescenta entre as palavras denotativas de afirmação. Por sua vez, Luft (1979), apesar de apresentar uma categoria dos advérbios de afirmação, não o acrescenta em sua lista, tampouco explicita a que classe de palavras esse termo pertence. Além disso, é possível constatar que há alguns advérbios que circulam entre os de afirmação e os de dúvida nos escritos dos autores. Por exemplo, *certamente* – considerado advérbio de afirmação por Almeida (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013) e Luft (1979) – também é classificado como advérbio de dúvida por Cegalla (2010). Similarmente, o item *certo* é acrescentado aos advérbios de afirmação por Almeida (2009) e aos advérbios de dúvida por Cegalla (2010). O mesmo pode ser dito sobre *decerto*, considerado advérbio de afirmação

por Luft (1979) e de dúvida por Cegalla (2010). Acerca do advérbio *absolutamente*, Almeida (2009, p. 321) faz a seguinte observação:

Emprego errôneo vem-se notando, desde certo tempo, do advérbio *absolutamente*. Indicativo ora de intensidade, ora de modo, tem ainda força confirmativa; como tal, significa *completamente*, *inteiramente*, mas – e aqui está o importante – pode confirmar tanto uma expressão negativa, quanto uma positiva. O erro consiste, precisamente, no atribuírem a esse advérbio valor exclusivamente negativo. A perguntas como esta “É ele seu amigo?” comumente se dá a resposta “Absolutamente”, para indicar “de forma nenhuma”. Assim não deve ser; sozinho, esse advérbio virá confirmar uma negação ou confirmar uma afirmação positiva, nunca porém indicar, por si só, uma negação. Jamais esse advérbio devemos empregar, isoladamente, para indicar, categoricamente, “não”. Quando seu emprego insulado não trazer claro o sentido confirmativo, deveremos acrescentar qualquer palavra que, de acordo com a pergunta ou com o assunto, esclareça tratar-se de confirmação de coisa positiva ou de coisa negativa: “absolutamente sim”, “absolutamente o sou” – ou: “absolutamente não”, “absolutamente não o sou”, “absolutamente não quero”, “tal coisa absolutamente não disse” (Almeida, 2009, p. 321, grifos do autor).

No caso de *bem* e *mal*, os autores classificam ambos os termos como advérbios de modo. Entretanto, Cegalla (2010) também insere tais itens nos advérbios de intensidade, o que também é feito por Cunha e Cintra (2013) em relação à palavra *bem*. Com relação ao item *nada*, enquanto Cegalla (2010) o registra como advérbio de intensidade, como em (142), Almeida (2009) o assinala como advérbio de negação, como em (143), ou palavra denotativa de realce.³⁴

(142) Isto não é **nada** fácil. (Cegalla, 2010, p. 260)

(143) Ele não está **nada** bom. (Almeida, 2009, p. 322)

Almeida (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013) e Rocha Lima (2003) incluem o item *ainda* na categoria dos advérbios de tempo, significando, segundo Almeida (2009, p. 318), “até agora”, “até então”. O autor também afirma que esse elemento pode funcionar como advérbio de modo, enquanto Cegalla (2010) o acrescenta também às palavras denotativas de inclusão. No que tange aos itens *nunca* e *jamais*, embora sejam considerados advérbios de tempo, Almeida (2009, p. 319) assinala que se trata de advérbios de tempo de valor negativo, equivalendo a “em tempo nenhum”. Já os itens *antes* e *depois*, acrescentados aos advérbios de tempo pela maioria dos autores, também indicam, conforme Almeida (2009), outras circunstâncias, como lugar e modo, como nos seguintes exemplos:

³⁴ Com relação ao item *nada* funcionar como palavra denotativa de realce, Almeida (2009) não traz um exemplo.

(144) Os bancos **antes**, as cadeiras **depois**. (Almeida, 2009, p. 318)

(145) Na paisagem de quase todos os atuais pintores portugueses, há **antes** uma tendência para pintar vistas. (Almeida, 2009, p. 318)

No que se refere ao item *apenas*, diferentes classificações são apresentadas. Enquanto Almeida (2009) o considera como advérbio de modo, Cegalla (2010) o compreende como advérbio de intensidade, além de inseri-lo às palavras denotativas de limitação. Bechara (2009), Cunha e Cintra (2013) e Rocha Lima (2003), por sua vez, acrescentam esse elemento às palavras denotativas de exclusão.

Vale também fazer uma observação em relação aos itens *aqui*, *aí*, *cá* e *lá*, rotulados como advérbio de lugar. Além dessa possibilidade, Cegalla (2010) introduz *aqui* e *aí* nos advérbios de tempo, sendo que o primeiro equivale a “neste momento” e “então”, e o segundo “nesse momento”. Já os itens *cá* e *lá*, além de valor locativo, podem denotar realce – na terminologia de Cegalla (2010) e de Cunha e Cintra (2013) – ou expletivo – na terminologia de Bechara (2009) –, como demonstrado em (146), (147) e (148). Nesse caso, Almeida (2009) afirma que *lá* empresta às vezes valor negativo à expressão, explicitado pelo autor em (149).

(146) Eu sei **lá** o que ele pretende? – Eu **cá** me arranjo! (Cegalla, 2010, p. 263)

(147) Pior eu sei **lá**, Manuel, pior que uma desgraça! – Eu **cá** tenho mais medo do sol que dos leões. (Cunha; Cintra, 2013, p. 566-567)

(148) Eu sei **lá**! (Bechara, 2009, p. 292)

(149) Ali ficava eu muito tempo a cismar. Em quê? Eu sei **lá**. (Almeida, 2009, p. 317)

Além de itens pertencerem a categorias adverbiais diferentes, também há casos específicos em que alguns autores classificam um item exclusivamente como advérbio, enquanto outros o classificam estritamente como uma palavra denotativa. Nessas ocorrências, não fica claro que o item possa pertencer a mais de uma categoria de advérbio. A seguir, elaboramos um quadro que comprova essa afirmação.

Quadro 8 – Relação tipológica: advérbio *versus* palavra denotativa

Item	Advérbio		Palavra denotativa	
	Tipologia	Autor	Tipologia	Autor
<i>además</i>	modo	Almeida (2009)	inclusão	Cegalla (2010)
<i>afinal</i>	tempo	Cegalla (2010)	situação	Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013)
<i>agora</i>	tempo	Almeida (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Rocha Lima (2003)	situação	Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013)
<i>aliás</i>	modo	Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013)	retificação	Almeida (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Rocha Lima (2003), Bechara (2009)
<i>então</i>	tempo	Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Luft (1979), Rocha Lima (2003)	situação	Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Bechara (2009)
<i>fora</i>	lugar	Almeida (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Luft (1979), Rocha Lima (2003)	exclusão	Cegalla (2010)
<i>menos</i>	intensidade	Almeida (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013)	exclusão	Cegalla (2010)
<i>mesmo</i>	intensidade	Almeida (2009)	inclusão	Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Rocha Lima (2003), Bechara (2009)
			realce	Cegalla (2010)
<i>ora</i>	tempo	Almeida (2009), Cegalla (2010)	expletivo	Bechara (2009)
<i>quase</i>	intensidade	Almeida (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013)	situação	Almeida (2009)
			avaliação	Rocha Lima (2003)
<i>sequer</i>	intensidade	Almeida (2009)	exclusão	Cegalla (2010)
<i>só</i>	modo	Almeida (2009)	realce	Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013)
			expletivo	Bechara (2009)
			exclusão	Cunha e Cintra (2013), Rocha Lima (2003), Bechara (2009)
			limitação	Cegalla (2010)
<i>também</i>	modo	Almeida (2009)	inclusão	Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Rocha Lima (2003), Bechara (2009)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em conclusão, as tipologias de advérbios oferecidas pelas gramáticas evidenciam a falta de consenso entre os diferentes autores. A complexidade subjacente à análise gramatical dos advérbios se manifesta na diversidade de perspectivas e critérios utilizados. Enquanto a maioria dos autores compartilha categorias semânticas comuns, como dúvida, lugar, modo e tempo, divergências surgem na inclusão de categorias como afirmação e negação, bem como na consideração de critérios funcionais. Portanto, este estudo destaca a riqueza e a flexibilidade da Língua Portuguesa, enfatizando a necessidade de abordagens contextualizadas e adaptáveis para uma compreensão precisa da classificação dos advérbios.

6.1.3 Uma análise comparativa do advérbio entre as gramáticas selecionadas e a gramática funcional

Na subseção anterior, foi feita uma descrição comparativa entre algumas gramáticas no que se refere às tipologias de advérbios apresentadas por cada uma delas, evidenciando diversas diferenças. Assim, dada toda complexidade explorada anteriormente, vale estabelecer uma relação entre as categorias sugeridas pelas gramáticas selecionadas e pelas tipologias propostas pela gramática funcional (discutidas no capítulo 3).

Sobre o rótulo dos advérbios de afirmação, as gramáticas selecionadas englobam uma variedade de palavras, tais como *sim*, *deveras*, *certo*, *certamente*, *incontestavelmente*, *realmente*, *efetivamente*, *indubitavelmente*, *decerto*, exceto Bechara (2009) e Rocha Lima (2003), por considerarem tais itens como palavras denotativas de afirmação. Contudo, numa perspectiva da gramática funcional, considera-se que apenas *sim*, de fato, seja considerado advérbio de afirmação, indo de encontro à categoria de advérbios de afirmação apresentada por Luft (1979), que acrescenta vários elementos, salvo *sim*. No entanto, consideramos, com base na gramática funcional, que as palavras supracitadas sejam, na verdade, advérbios modalizadores epistêmicos de afirmação, por expressarem certeza ou verdade por parte do falante em relação ao conteúdo do enunciado. Ainda com relação aos modalizadores epistêmicos, podemos acrescentar também os denominados tradicionalmente advérbios de dúvida, pertencentes, na gramática funcional, à subclasse de advérbios modalizadores epistêmicos de dúvida.

Entre os modalizadores, a gramática funcional também evidencia os deônticos, os quais compreendem advérbios que denotam obrigação, proibição, permissão e volição. Apesar de não encontrarmos nenhum item entre as categorias apresentadas pelas gramáticas que apresentem um dos valores dos deônticos, inferimos que eles sejam inseridos entre os advérbios de modo,

pois esta categoria é a que apresenta o maior número de advérbios terminados em *-mente* em comparação com as demais tipologias. Com base nessa assertiva, podemos acrescentar aos advérbios de modo os advérbios delimitadores (*psicologicamente, moralmente, praticamente, profissionalmente, economicamente, historicamente, teoricamente, pessoalmente, particularmente, tradicionalmente* etc.) e alguns focalizadores (*exatamente, especificamente, principalmente* etc.). Entre as gramáticas analisadas, não se observa a presença de advérbios delimitadores e focalizadores entre os de modo ou qualquer outra categoria, exceto *realmente*, considerado advérbio de afirmação por Cegalla (2010) e por Cunha e Cintra (2013).

Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013) e Rocha Lima (2003) dispõem da categoria dos advérbios de intensidade, compreendendo advérbios que denotam graduação tanto para mais (*bastante, demais, muito, mais* etc.), quanto para menos (*pouco, menos* etc.), o que consideramos incoerente, em razão de que são acrescentados, semanticamente, advérbios de “graduação para menos” em uma categoria cuja terminologia – de intensidade – pressupõe uma “graduação para mais”. Luft (1979), sendo exceção entre tais autores, acrescenta, entre os advérbios pronominais (critério funcional), os quantificativos, terminologia que julgamos mais pertinente, por possibilitar a inserção de advérbios de “graduação para mais” e “graduação para menos”. Essa categoria, apresentada pelo autor, mostra-se mais condizente com os advérbios graduadores, categoria apresentada pela gramática funcional, em que os divide em outras duas classes: os intensificadores e os atenuadores. Entre os advérbios de intensidade, vale fazer uma ressalva acerca dos itens *quase* e *meio*, mencionados por Almeida (2009) e Cegalla (2010), mas que, na realidade, são advérbios aproximadores, por indicarem um estado de coisas que não se realizam por completo.

Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010) e Cunha e Cintra (2013) inserem os itens de valor negativo, tais como *não, nada* e *tampouco*, na categoria dos advérbios de negação, enquanto Rocha Lima (2003) insere *não* nas palavras denotativas de negação, e Luft (1979) não demonstra a que classes esses elementos pertencem. Além de *não*, Almeida (2009, p. 319) acrescenta a essa categoria os itens *nunca* e *jamaís*, considerados advérbios de tempo com valor negativo, o que se mostra em consonância com a gramática funcional, que também faz a mesma observação que o autor.

Os advérbios de modo (terminologia da gramática normativa), a nosso ver, são os que mais condizem com as categorias dos advérbios apresentadas pela gramática funcional, a qual os denomina advérbios qualificadores (ou qualitativos). Em ambas, são acrescentados elementos variados que modificam a ação verbal pela indicação do modo como ela ocorre, tais

como *bem* (*melhor*), *mal* (*pior*), *assim*, os advérbios terminados em *-mente* e os adjetivos adverbializados.

Os circunstanciais, conforme a gramática funcional, compreendem duas classes, a saber, os advérbios locativos (ou de lugar) e os temporais (ou de tempo). Ambas categorias também são apresentadas pelas seis gramáticas analisadas. Entretanto, diferentemente da gramática funcional, as gramáticas selecionadas não exploram a complexidade de cada advérbio, dado que se trata de duas classes que apresentam advérbios com funcionalidades bastantes distintas.

Ainda com relação à categoria dos advérbios de tempo segundo as gramáticas analisadas, também são acrescentados a essa lista itens que, mais do que valor temporal, apresentam valor aspectual. Trata-se dos advérbios aspectualizadores, os quais não localizam, na linha do tempo, as situações como anteriores, simultâneas ou posteriores ao momento da fala (como os advérbios essencialmente de tempo), mas exprimem noções aspectuais associadas à frequência, à iteração e à duração. Dentre os advérbios considerados de tempo pelas gramáticas analisadas, mas que apresentam noção de aspecto, vale mencionar *já*, *nunca*, *jamais*, *sempre*, *imediatamente*, *raramente*, *comumente* e *diariamente*.

Ainda sobre a classe dos advérbios rotulados de tempo, vale mencionar a inclusão de itens que, de certa forma, não denotam valor de tempo nem de aspecto, mas de ordem, tais como *primeiro*, *primeiramente* e *depois*. Esses elementos, segundo Cunha e Cintra (2013, p. 557), foram acrescentados à Nomenclatura Gramatical Portuguesa sob o nome de advérbios de ordem, categoria que não foi inserida nem pelas gramáticas analisadas nem pela gramática funcional.

Os advérbios de inclusão, de exclusão e de restrição, segundo a gramática funcional, são considerados, conforme as gramáticas analisadas, como palavras denotativas de inclusão, exclusão e limitação,³⁵ respectivamente. Segundo a gramática funcional, os elementos de inclusão, de exclusão e de restrição são advérbios não predicativos, posto que não modificam o sentido do elemento sobre o qual incidem, seja esse elemento um verbo, um adjetivo, um advérbio, uma oração ou qualquer outro constituinte. Essa concepção assemelha-se, de certo modo, à definição de palavras denotativas trazida por Cunha e Cintra (2013, p. 567), para os quais, as palavras denotativas não modificam o verbo, tampouco o adjetivo ou outro advérbio.

Notou-se também que Almeida (2009) e Cegalla (2010) consideram palavras denotativas aquelas que exprimem afetividade. Essas palavras, para a gramática funcional,

³⁵ Das seis gramáticas analisadas, somente Cegalla (2010) apresenta a categoria das palavras denotativas de limitação.

expressam as emoções do falante em relação àquilo que ele diz e, por isso, são consideradas advérbios modalizadores afetivos, tais como *(in)felizmente, lamentavelmente*, entre outros.

Com o fito de apresentar, de forma sucinta, o que discutimos ao longo desta subseção, elaboramos um quadro que relaciona as categorias dos advérbios propostas pela gramática funcional com as categorias estabelecidas pelas gramáticas analisadas.

Quadro 9 – Comparação das categorias adverbiais entre a gramática funcional e as gramáticas analisadas

Terminologia na gramática funcional	Terminologia nas gramáticas analisadas
1. advérbios qualificadores	alguns advérbios de modo
2. advérbios aspectualizadores	alguns advérbios de tempo
3. advérbios graduadores ➤ intensificadores ➤ atenuadores	➤ advérbios de intensidade que denotam “graduação para mais” ➤ advérbios de intensidade que denotam “graduação para menos”
4. advérbios modalizadores ➤ epistêmicos • de afirmação • de dúvida ➤ deônticos ➤ afetivos	➤ advérbios • de afirmação (salvo <i>sim</i>) • de dúvida ➤ alguns advérbios de modo ➤ palavras denotativas de afetividade
5. advérbios de afirmação	<i>sim</i>
6. advérbios de negação	advérbios de negação (inclusive <i>nunca</i> e <i>jamais</i>)
7. advérbios ➤ de inclusão ➤ de exclusão ➤ de restrição	palavras denotativas ➤ de inclusão ➤ de exclusão ➤ de limitação
8. advérbios focalizadores	alguns advérbios de modo e <i>realmente</i> (advérbio de afirmação)
9. advérbios delimitadores	alguns advérbios de modo terminados em <i>-mente</i>
10. advérbios aproximadores	advérbios de intensidade que não denotam “graduação para mais” nem “graduação para menos” (<i>quase, meio</i>).
11. advérbios circunstanciais ➤ temporais ➤ locativos	advérbios ➤ de tempo ➤ de lugar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa análise comparativa entre as tipologias de advérbios apresentadas pela gramática funcional e pelas gramáticas analisadas revela a complexidade e, por vezes, as divergências na categorização desses elementos linguísticos. Enquanto as gramáticas selecionadas tendem a agrupar os advérbios de acordo com critérios tradicionais, a gramática funcional introduz aspectos adicionais, considerando facetas pragmáticas dessa classe. É evidente que a escolha entre essas perspectivas pode impactar a compreensão e a classificação dos advérbios. Portanto, é essencial reconhecer a relevância de ambas as abordagens para um entendimento abrangente da língua, considerando tanto a estrutura gramatical quanto o uso contextual.

6.2 A classe dos advérbios nos livros didáticos

O ensino dos advérbios nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos é uma parte crucial do aprendizado da língua, haja vista que essa classe de palavras desempenha um papel essencial na comunicação e na construção dos sentidos dos enunciados. Sendo assim, o modo como os advérbios são abordados nas obras didáticas pode variar e apresentar desafios e oportunidades. A forma como esses elementos são explorados pode influenciar significativamente a compreensão e a habilidade dos alunos em usá-los adequadamente, seja na escrita, seja na fala.

Dito isso, pode-se afirmar que, nos livros didáticos, os advérbios são apresentados, grosso modo, como uma classe gramatical específica, juntamente com exemplos e regras de formação. Todavia, embora as obras incluam exercícios que permitem aos alunos identificar os advérbios e compreender seu uso, o desafio reside na aplicação prática dos advérbios em contextos reais. Isso se justifica pelo fato de muitas obras didáticas priorizarem regras gramaticais e classificação dos advérbios em detrimento de aspectos que evidenciam o funcionamento e os efeitos de sentido de palavras pertencentes a essa classe.

Com isso, um dos obstáculos no ensino dos advérbios, assim como das demais classes gramaticais, é torná-lo mais relevante para a realidade dos estudantes, o que significa contextualizar os conteúdos, principalmente, dos materiais pedagógicos, relacionando-os com situações cotidianas. Assim, a abordagem dessa classe gramatical se faz mais eficaz quando parte de exemplos práticos, o que permite aos discentes compreenderem os conceitos linguísticos sem se sentirem sobrecarregados. Com base nisso, propomos analisar o tratamento dado aos advérbios em algumas obras didáticas aprovadas pelo PNLD 2024, evidenciando as definições e as classificações propostas e a exploração dessa classe nas atividades.

6.2.1 Uma abordagem metalinguística e/ou epilinguística

O uso da metalinguagem, em termos gerais, envolve a utilização da linguagem para discutir a própria linguagem, sendo amplamente empregado para se ensinar nomenclaturas, tais como morfologia e sintaxe. Contudo, há uma outra abordagem que tem buscado mudar o processo de ensino-aprendizagem, por levar em consideração o uso da língua em situações reais de comunicação. Trata-se da epilinguagem, pela qual se busca refletir sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa, interação essa que já viemos discutindo desde o início deste trabalho ao versar sobre o funcionalismo, vertente que ancora esta pesquisa. Com base nessas duas abordagens de ensino – a metalinguagem (visão mais tradicional) e a epilinguagem (visão respaldada no funcionalismo), consideramos pertinente verificar se, na introdução das obras didáticas selecionadas para análise, é indicado um ensino epilinguístico ou metalinguístico.

No livro didático **A Conquista: Língua Portuguesa**, mais especificamente na seção “Por dentro da língua”, embora o termo “epilinguístico” não esteja explícito, inferimos que essa seção adota uma abordagem epilinguística. Isso se deve ao fato de que “as atividades desenvolvidas na coleção permitem ao estudante refletir sobre o funcionamento da língua e apropriar-se de seus recursos para compreender e produzir textos, ampliando, assim, sua competência comunicativa” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. X). Além disso, o foco está na exploração dos efeitos de sentido gerados pelos itens gramaticais, com ênfase nos usos variados da língua, que “é variável, heterogênea, o que pode ser comprovado em diversos usos já incorporados às normas urbanas de prestígio, faladas e escritas” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. X).

Na seção “Análise e reflexão sobre linguagens”, do livro **Segue a Trilha: Língua Portuguesa**, observa-se um ensino tanto metalinguístico quanto epilinguístico. No primeiro caso, busca-se proporcionar aos estudantes o conhecimento dos conceitos apresentados nas gramáticas normativas, permitindo-lhes seguir a norma padrão quando necessário e problematizar as diferenças entre essa norma e demais variedades. No segundo caso, há uma concentração nos conceitos linguísticos, na sua problematização e na análise de usos linguísticos em textos de gêneros diversos, incluindo os multissemióticos. O objetivo, como esclarecem Bergamini *et al.* (2022, p. VII) é ampliar o conhecimento dos estudantes sobre os usos linguísticos responsáveis pela produção de efeitos de sentido, coesão, coerência e progressão temática em textos que circulam nos diferentes campos de atuação.

Cereja e Vianna (2022) partem da abordagem epilinguística. Na seção “A língua em foco”, os autores esclarecem que – embora sejam contemplados aspectos relacionados tanto à

gramática normativa quanto à análise linguística – propõe-se tirar o foco do ensino tradicional dado à gramática, que se concentra principalmente na classificação morfológica e sintática. Em vez disso, são priorizadas atividades que levam à compreensão de elementos importantes, como situação comunicativa, intencionalidade discursiva e gêneros textuais; variedades linguísticas e preconceito linguístico; as variações de registro e avaliação apreciativa (Cereja; Vianna, 2022, p. XLVII). Assim, a proposta da seção é proporcionar um trabalho linguístico que não se limita à frase, mas que leva em consideração o domínio do texto e, principalmente, o do discurso. Em outras palavras, deve-se considerar “o texto inserido em uma situação concreta e única, já que o que se fala e a forma como se fala estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais, como para quem se fala e com que finalidade se fala” (Cereja; Vianna, 2022, p. XLVII). Logo, espera-se que essas propostas contribuam “para que os alunos efetivamente operem a língua como um todo, isto é, apropriem-se de seus recursos de expressão, orais e escritos, e utilizem-nos de forma consciente, realizando também uma prática epilinguística” (Cereja; Vianna, 2022, p. XLVII).

Na parte denominada “Língua em estudo”, do livro **Geração Alpha: Língua Portuguesa**, embora não fique claro se o foco é metalinguístico ou epilinguístico, é mencionado que os conhecimentos linguísticos e gramaticais são tratados de maneira reflexiva. Isso ocorre ao introduzir determinados conteúdos com base em trechos do texto principal do capítulo ou em textos do mesmo gênero em análise. Por outro lado, na seção “A língua na real”, do mesmo livro, Costa, Nogueira e Marchetti (2022, p. XXVII) explicam que a abordagem dos conhecimentos linguísticos e gramaticais envolve a apresentação dos conceitos estudados em diferentes situações de uso. Essa prática, a nosso ver, sugere que se trata de um ensino epilinguístico, pois leva em conta situações reais de interação comunicativa para a aplicação prática dos conceitos aprendidos, além de uma reflexão linguística.

No livro **Trajetórias: Língua Portuguesa**, a seção “A Língua em Estudo” leva em conta ora a metalinguagem, ora a epilinguagem, havendo a necessidade de verificar se há equilíbrio ou não entre elas. Morelli *et al.* (2002, p. XV) afirmam que são apresentados, sempre que possível, “usos linguísticos não registrados na norma-padrão, mas que fazem parte do cotidiano dos usuários da língua, a fim de que os estudantes prestigiem, além da norma-padrão, os diferentes usos linguísticos”. Dessa forma, evidencia-se uma

exploração dos conhecimentos linguísticos nesta coleção, em alguns momentos, recorreremos à reflexão epilinguística, com atividades que possibilitam aos estudantes refletir sobre o uso de expressões e recursos linguísticos para chegar à construção de um conhecimento focalizado e também à reflexão metalinguística, com atividades que se voltam para a identificação de termos e regras como alternativa para

instrumentalizar os estudantes com relação aos conteúdos gramaticais trabalhados (Morelli *et al.*, 2002, p. XV).

Na seção “Falando sobre a nossa língua”, do livro **Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem**, Ormundo e Siniscalchi (2022) argumentam que, embora tenham optado por apresentar recortes teóricos, isso não significa que os estudos teóricos ou metalinguísticos “se tornaram fins em si mesmos, tampouco que engessaram ou tornaram técnica demais a lida com os fenômenos linguísticos, pois eles estão sempre envolvidos em práticas de reflexão com o objetivo de ampliar a capacidade de uso da língua e das demais linguagens” (Ormundo; Siniscalchi, 2022, p. XXXVI). Consideramos, também, que essa seção leva em consideração a abordagem epilinguística, posto que, como elucidam Ormundo e Siniscalchi (2022, p. XXXVI), a sistematização dos conceitos linguísticos visa não apenas à exposição de regras, mas também à descrição e à discussão dos fenômenos da língua, demonstrando a flexibilidade desses fenômenos nas várias situações de interação.

Em suma, a análise das abordagens metalinguística e epilinguística nas seções de conhecimentos linguísticos e gramaticais de diferentes livros didáticos revela a diversidade de enfoques no ensino da língua. Enquanto algumas obras priorizam a reflexão sobre a língua em contextos reais de comunicação, incentivando uma compreensão mais ampla e flexível, outras se concentram na exploração das normas gramaticais. Vale acrescentar, contudo, que tanto a metalinguagem quanto a epilinguagem têm seus méritos e contribuições para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, levando-os a uma compreensão mais profunda e ampla do português brasileiro. Portanto, é importante reconhecermos que a combinação de elementos de ambos os ensinos pode enriquecer ainda mais o processo de aprendizagem, capacitando os alunos a não só compreender as regras da língua, mas também a aplicá-las de maneira eficaz em situações comunicativas variadas.

6.2.2 Definição de advérbio nos livros didáticos

Na seção anterior, discorremos, entre vários fatores, sobre a definição de advérbios apresentada em algumas gramáticas. Partindo do pressuposto de que os livros didáticos se baseiam, em geral, na norma padrão, assim como as gramáticas anteriormente analisadas, discutiremos sobre o tratamento dado a classe dos advérbios nas obras didáticas aprovadas pelo PNLD 2024.

Quadro 10 – Apresentação da definição de advérbio nos livros didáticos

Livro didático	Definição
Beltrão e Gordilho (2022)	“O advérbio é a palavra que indica as circunstâncias relacionadas, principalmente, à ação verbal. Os advérbios também podem modificar os sentidos de um adjetivo e de um advérbio. [...] Os advérbios são invariáveis, ou seja, não se flexionam, e são classificados de acordo com a ideia que expressam: dúvida, tempo, modo, afirmação, lugar, intensidade, negação etc.” (p. 228)
Bergamini <i>et al.</i> (2022)	“Os advérbios são palavras ou expressões compostas de mais de uma palavra (chamadas, nesse caso, de locuções adverbiais) que modificam o sentido do verbo.” (p. 58)
Cereja e Vianna (2022)	“Assim, palavras que se referem principalmente ao verbo, acrescentando à ação verbal circunstâncias como as de lugar, tempo, modo, causa, instrumento, intensidade, são chamadas advérbios.” (p. 91) “Advérbio é a palavra que funciona como modificador do verbo, podendo, em alguns casos, também se relacionar com outras classes de palavras, principalmente com o adjetivo e o próprio advérbio. É possível também o advérbio referir-se a uma oração inteira” (p. 91)
Costa, Nogueira e Marchetti (2022)	“As palavras que ampliam as informações sobre um verbo, indicando as circunstâncias em que ocorre a ação expressa por ele, são chamadas de advérbios. Eles também podem modificar adjetivos ou outros advérbios. A função de advérbio pode ser exercida por uma única palavra (por exemplo, <i>aí</i>) ou por um conjunto de palavras (por exemplo, <i>de volta ao sofá</i>). No segundo caso, temos uma locução adverbial.” (p. 100) “Em geral, os advérbios são invariáveis, pois não sofrem flexão de número ou de gênero.” (p. 100)
Morelli <i>et al.</i> (2022)	“As palavras que modificam, principalmente, um verbo ou um adjetivo indicando circunstâncias recebem o nome de advérbios. Quando duas ou mais palavras têm valor de advérbio, recebem o nome de locução adverbial.” (p. 213) “O advérbio é invariável (não se flexiona ou varia nem em gênero, nem em número).” (p. 213)
Ormundo e Siniscalchi (2022)	“Além de intensificar o sentido de palavras e de indicar a relação do falante com o conteúdo expresso, modificando adjetivos, advérbios e mesmo períodos inteiros, a classe dos advérbios adiciona circunstâncias – de tempo, de lugar, de modo etc. – a processos verbais.” (p. 149) “Os advérbios não apresentam flexão de gênero e número.” (p. 149)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando que as classes de palavras podem ser definidas a partir dos critérios semânticos, morfológicos e funcionais, percebe-se que os livros didáticos, em sua maioria, priorizam o aspecto semântico, explorando os critérios mórfico e funcional em menor grau.

Em relação ao critério semântico, Beltrão e Gordilho (2022), Ormundo e Siniscalchi (2022), Cereja e Vianna (2022) e Costa, Nogueira e Marchetti (2022) conceituam o advérbio como uma palavra que se refere ao verbo/ação verbal, modificando seu sentido, mas podendo modificar também adjetivo ou advérbio, embora isso ocorra, especialmente, com os advérbios de intensidade. Cereja e Vianna (2022, p. 91) acrescentam que os advérbios também podem fazer referência a uma oração inteira ou, até mesmo, um nome (substantivo), como em (150).

(150) Todos, **inclusive** *mamãe*, íamos para o escritório. (Cereja; Vianna, 2022, p. 91)

Morelli *et al.* (2022, p. 213), por sua vez, expõem que os advérbios modificam, sobretudo, um verbo ou um adjetivo, mas pode modificar outro advérbio. Já Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 149) afirmam que a classe dos advérbios não só intensifica o sentido de palavras ou indica a relação do falante com o conteúdo comunicado, modificando adjetivos, advérbios ou períodos inteiros, mas adiciona circunstâncias (de tempo, de lugar, de modo etc.) a processos verbais. Bergamini *et al.* (2022, p. 58), de forma bem sucinta, expõem que os advérbios são palavras ou expressões compostas (neste caso, as locuções adverbiais) que modificam um verbo e, no caso dos advérbios de intensidade, um adjetivo ou outro advérbio.

Quanto ao critério morfológico, Beltrão e Gordilho (2022, p. 228), Costa, Nogueira e Marchetti (2022, p. 100) e Morelli *et al.* (2022, p. 213) explicam que os advérbios são invariáveis, pois não se flexionam em número ou gênero. Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 149) e Cereja e Vianna (2022, p.91), embora não usem explicitamente o termo “invariável” ao definir a classe dos advérbios, compartilham dessa noção de invariabilidade. Em adição, Beltrão e Gordilho (2022, p. 230) esclarecem que, em situações informais de comunicação, é comum o uso de advérbios no diminutivo indicando afetividade e intensidade. Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 150) apresentam uma ideia semelhante, destacando que, na linguagem coloquial, alguns advérbios assumem formas diminutivas com a função de intensificação.

É relevante observar que os livros didáticos não exploram o critério sintático/funcional da classe dos advérbios, o que já era esperado, posto que esse critério é normalmente tratado à parte nos livros quando se abordam orações e períodos simples (sujeito, predicado, adjunto adnominal, adjunto adverbial etc.). Entretanto, Ormundo e Siniscalchi (2022), após tratar dos advérbios sob uma perspectiva morfológica, abordam essa classe sob uma perspectiva sintática ao explorar, ainda na mesma seção, o conceito de adjunto adverbial. Bergamini *et al.* (2022, p. 58), por outro lado, não exploram a função sintática do advérbio como adjunto adverbial, mas

fazem uma observação que se relaciona ao aspecto sintático, ao afirmar que os advérbios, por serem considerados termos acessórios, não são essenciais em uma oração.

Em suma, a análise das definições de advérbios presente nos livros didáticos revela a predominância do critério semântico na sua caracterização. Foi possível perceber que Beltrão e Gordilho (2022), Bergamini *et al.* (2022), Ormundo e Siniscalchi (2022), Cereja e Vianna (2022) e Costa, Nogueira e Marchetti (2022) enfatizam a relação dos advérbios, primeiramente, com o verbo, mas podendo modificar também um adjetivo ou outro advérbio, com destaque para aqueles de intensidade. Além disso, em relação ao critério morfológico, foi destacada a invariabilidade dessa classe de palavras, uma característica compartilhada pela maioria das obras. Já o critério funcional, como se notou, não é explorado pelos materiais didáticos, salvo Ormundo e Siniscalchi (2022).

6.2.3 As tipologias de advérbios oferecidas pelos livros didáticos

Na seção em que o advérbio está inserido, antes de iniciar o conteúdo com a definição de advérbio, as obras selecionadas partem de atividades de inferência e exploração do uso de alguns advérbios em alguns textos, sem necessariamente trabalhar com nomenclatura. Baseado nisso, vale explorar quais advérbios são exemplificados na apresentação dessa classe, a fim de proporcionar aos estudantes uma compreensão prática e contextualizada. Ao partir da análise desses contextos, os alunos poderão perceber como os advérbios acrescentam nuances aos enunciados, modificando o sentido das frases de maneira sutil, mas significativa. Essa abordagem permite que os estudantes se familiarizem com a função dos advérbios na prática, antes de se aprofundarem na terminologia gramatical associada a essa classe de palavras.

Beltrão e Gordilho (2022, p. 277), por exemplo, exploram algumas variedades de itens na questão 2, a saber, *sim*, *não*, *agora* e *aqui*, que expressam, respectivamente, afirmação, negação, tempo e lugar, além da conjunção *mas*, como se percebe na Figura 1.

Figura 1 – Atividade do livro **A Conquista: Língua Portuguesa** – questão 2

2. Releia os períodos que iniciam a resposta da primeira pergunta.

Sim, mas não agora. Meus filhos estudam **aqui**. [...]

a) Observe que o trecho é iniciado com uma afirmação. Que palavra indica isso? Que efeito de sentido ela produz no trecho?

b) Em seguida, a conjunção **mas** sugere outra ideia. Qual é ela? Que palavras contribuem para enfatizar isso?

c) Observe a palavra em destaque no trecho. Ela é importante para os sentidos da oração? Que informação ela contém?

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 227).

Bergamini *et al.* (2022, p. 57), por sua vez, também iniciam a seção partindo do texto (formado por linguagem verbal e não-verbal) para introduzir a classe dos advérbios. Contudo, embora o texto apresente advérbios de negação e de tempo (*não*, *amanhã* e *hoje*), apenas o segundo tipo é explorado na atividade.

Figura 2 – Atividade do livro **Segue a Trilha: Língua Portuguesa** – questões 1 e 2

Advérbios

1. Observe o texto escrito na placa.



Composição de ditado popular em forma de cartaz.

a) Qual é o sentido desse antigo ditado (provérbio)? Ele busca prevenir o leitor de quê?

b) Há duas expressões que indicam circunstâncias que demarcam o tempo nessa sentença. Que expressões são essas?

2. Agora, leia este verso do rap de MC Kunumi:

Fazendo rap bom, aqui no dia a dia.

a) Observe que na oração há duas circunstâncias sobre o verbo, uma de tempo e outra de lugar. Quais são as palavras ou expressões que acrescentam essas circunstâncias ao verbo?

Fonte: Bergamini *et al.* (2022, p. 57).

Já na atividade subsequente, como ilustrado na Figura 3, são explorados o advérbio aqui e a locução adverbial no *dia a dia*, os quais indicam, respectivamente, circunstância de lugar e de tempo. Cereja e Vianna (2022, p. 90), a nosso ver, exploram bastante os elementos considerados como advérbios para construir o conceito dessa classe gramatical. A seguir, apresentamos as atividades propostas pelos autores, para que, em seguida, sejam analisadas.

Figura 3 – Atividade do livro **Português: Linguagens** – questões 1, 2 e 3

Construindo o conceito

Releia a seguir um trecho do conto que você estudou no início deste capítulo.

A não ser na hora do almoço, nós, ou seja, meus irmãos e eu, quase não víamos papai durante o dia. Ele vivia ocupado com os negócios. Depois do jantar, habitualmente servido às sete horas, todos, inclusive mamãe, íamos para o escritório de meu pai e nos sentávamos em torno da mesa redonda. [...]

Nessas noites, mamãe ficava muito triste e, assim que o relógio dava as nove horas, dizia: “Vamos, meninos! Para a cama! Para a cama! O Homem de Areia está chegando, eu sei!”.

Nessas ocasiões, eu sempre ouvia barulho lá fora, passos lentos e pesados subindo a escada: só podia ser o Homem de Areia.

1. No trecho inicial, o narrador conta sobre o tempo que ele e os irmãos passavam com o pai.

- Quando eles viam pouco o pai? Identifique a expressão do texto que marca esse momento.
- Quando eles costumavam passar um tempo com o pai? Identifique a expressão do texto que marca esse momento.
- Entre as palavras a seguir, indique no caderno aquela que reforça a ideia de rotina.

durante habitualmente em torno redonda

2. Além do narrador, dos irmãos e do pai, uma outra pessoa também se reunia com eles nesses momentos.

- Quem era essa pessoa e qual palavra utilizada no texto reforça a presença dela no grupo?
- Como essa pessoa se sentia nesse momento? Dê sua resposta utilizando uma expressão do texto.

3. Releia estas frases:

- [...] e nos sentávamos **em torno da mesa redonda**.
- **Nessas noites**, mamãe ficava **muito** triste.
- **Nessas ocasiões**, eu **sempre** ouvia barulho **lá fora**.

Troque ideias com os colegas e o professor e identifique quais das palavras e expressões em destaque indicam:

- lugar;
- tempo;
- intensidade.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 90).

Nota-se que a primeira atividade prioriza os advérbios rotulados, gramaticalmente, como de tempo, posto que as questões 1a e 1b solicitam a expressão do texto que marca um determinado momento. Sem dar nomenclaturas, a atividade espera que sejam respondidas, nas duas questões, *durante o dia* e *depois do jantar*. Quanto à questão 1c, ao pedir a palavra que reforça a ideia de rotina, consideramos que esta circunstância destaca mais uma característica de aspecto do que de tempo, já que *habitualmente* expressa frequência. É relevante observar também que a questão 2a solicita a identificação da palavra no texto que reforça a presença de determinada pessoa no grupo, sendo esta palavra *inclusive*, considerada advérbio de inclusão numa perspectiva da gramática funcional, mas que não foi inserida em nenhuma categoria apresentada pela obra didática. A questão 3, a partir de fragmentos de texto, instrui os alunos a identificar as palavras e expressões em destaque que indicam lugar, tempo e intensidade. Com

base nessa análise, percebemos que os exemplos de Cereja e Vianna (2022) se concentram nos advérbios de tempo, colocando os de lugar e de intensidade em segundo plano.

Costa, Nogueira e Marchetti (2022), assim como Cereja e Vianna (2022), baseiam-se em fragmentos de textos para explorar os advérbios na introdução da seção. As questões 1a e 1b, por exemplo, pedem que os alunos encontrem a expressão que indica quando a ação ocorre e a expressão que indica onde essa ação ocorre, ou seja, enfatizam as circunstâncias de tempo e de lugar. A questão 2a, semelhante às anteriores, pede aos estudantes que identifiquem o modo como a ação foi feita. Vejamos a Figura 4, que ilustra as atividades propostas pelos autores.

Figura 4 – Atividade do livro **Geração Alpha: Língua Portuguesa** – questões 1 e 2

ADVÉRBIO

1. Releia estes fragmentos da crônica e responda às questões no caderno.

I. Na terceira noite de tribulação, proponho à minha mulher um esquema [...].
 II. Olívia [...] dá uns pulos pela grama [...].

a) No período I, que forma verbal é o núcleo da oração? E qual expressão indica em que momento essa ação ocorre?

b) No período II, que forma verbal é o núcleo da oração? Qual é a expressão que indica o local em que essa ação ocorre?

2. Releia outro trecho da crônica “Mexeriqueira em flor”.

Olhamos a terra de perto, por minutos a fio.

a) Identifique a forma verbal que é o núcleo da oração. Que expressão indica a duração dessa ação? E que expressão indica o modo como essa ação foi feita?

b) No caderno, reescreva a frase mudando essas expressões de posição. É possível deslocar os termos em estudo sem alterar o sentido do enunciado?

c) Agora, reescreva a frase sem as expressões analisadas. Compare-a com o período original: as expressões em estudo ampliam as informações sobre o verbo a que se ligam ou não fazem diferença?

As expressões em estudo nas atividades acima indicam as **circunstâncias** em que ocorreram as ações expressas pelo verbo. Elas se referem ao **modo**, ao **lugar** e ao **tempo** em que tais ações ocorreram.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2022, p. 100).

Após as duas questões, Costa, Nogueira e Marchetti (2022) deixam claro que os exemplos das atividades partem de palavras que expressam modo, lugar e tempo.

Morelli *et al.* (2022) introduzem a abordagem sobre o advérbio a partir da história em quadrinhos “Vida de Passarinho”, de Caulos. A atividade solicita aos alunos que sugiram alguma palavra que indica o modo como o sabiá voou até o local do encontro.

Figura 5 – Atividade do livro **Trajetórias: Língua Portuguesa** – questão 1b

b. Que palavra poderia ser empregada para indicar o modo como o sabiá voou até o local do encontro?

Fonte: Morelli *et al.* (2022, p. 212).

Nessa atividade, espera-se que os alunos apresentem algum advérbio de modo, como *apressadamente, rapidamente, depressa, velozmente, aceleradamente* etc. Considerando ainda a história em quadrinhos, a questão 2a pede aos estudantes que relacionem as expressões destacadas com as circunstâncias que elas expressam, isto é, tempo, lugar, negação ou intensidade. Dessa forma, a atividade apresenta mais tipos de advérbios a partir dos exemplos retirados da HQ. Além disso, a questão 2b, mesmo antes de a definição de advérbio ser dada, induz os alunos a perceberem o funcionamento de alguns advérbios e com quais palavras eles se relacionam ou modificam, bem como a que classe gramatical essas palavras pertencem.

Figura 6 – Atividade do livro **Trajetórias: Língua Portuguesa** – questão 2

2. Releia as seguintes frases da história em quadrinhos.

- A. Nós combinamos **às três horas**.
- B. Vou pra figueira que fica **lá no meio da campina**.
- C. Mas o Cuco **não** apareceu.
- D. O cuco é **muito** pontual.

- a. Relacione as expressões em destaque às respectivas circunstâncias que elas expressam: tempo, lugar, negação e intensidade.
- b. A qual palavra cada uma dessas expressões se refere? Qual é a classe gramatical de cada uma dessas palavras modificadas pelas expressões?

Fonte: Morelli *et al.* (2022, p. 213).

Ormundo e Siniscalchi (2022), na apresentação e na contextualização dos advérbios, não exploram tanto essa classe de palavras, mas é possível perceber que priorizam os advérbios de modo. Isso pode ser evidenciado pelas figuras 7 e 8, que ilustram o destaque dado ao emprego dos advérbios *absolutamente, curiosamente e seguramente*.

Figura 7 – Proposição relacionada às questões 1, 2 e 3 do livro **Se Liga na Língua**

As palavras que você examinou ao responder às questões revelam uma avaliação ou apreciação feita pelo resenhista. De alguma forma, todas elas, pelo seu significado, sugerem um valor positivo acentuado, mas, no caso de *insano*, o resenhista reforçou o sentido da palavra empregando junto dela o termo *absolutamente*. Essa palavra que modifica o sentido do adjetivo, acentuando-o, é um **advérbio**.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p.148).

Figura 8 – Proposição relacionada ao trecho do texto de Amyr Klink no livro **Se Liga na Língua**

A palavra *curiosamente* revela o ponto de vista de Amyr Klink acerca do fato de haver vida na Terra; é algo que o intriga. Já a palavra *seguramente* indica, para o leitor, que Klink não tem nenhuma dúvida quanto ao conteúdo que expressa. Essas palavras são **advérbios**.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p.149).

Assim, é possível perceber que os livros didáticos empregam exemplos de advérbios não apenas para apresentá-los, mas também para incentivar os alunos a perceberem como os advérbios funcionam no contexto dos textos. Isso é feito por meio de questões que pedem aos estudantes para identificar as expressões que indicam diferentes circunstâncias, como tempo, lugar, modo, negação ou intensidade. Portanto, as obras buscam envolver os alunos em atividades que os ajudam a compreender como os advérbios influenciam o sentido e a estrutura das frases nos textos, o que promove uma abordagem mais prática e contextualizada para o aprendizado dos advérbios.

Após discutirmos a introdução dos advérbios nos livros didáticos, é pertinente direcionar nossa análise para as classes que essas obras apresentam. Além de evidenciarmos que os livros didáticos usam termos da gramática normativa (modo, tempo, intensidade etc.), constatamos um consenso no que diz respeito às tipologias.

Os autores trazem uma classificação que leva em consideração o critério semântico, desdobrando a classe dos advérbios em sete categorias: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação, tempo. Em contrapartida, Cereja e Vianna (2022, p. 91) se diferenciam dos demais autores por não oferecer uma listagem exaustiva de advérbios. Em vez disso, os autores exploram a ideia de que os advérbios podem abarcar sentidos variados, tais como de intensidade, negação, tempo, lugar, causa, modo, instrumento, afirmação, entre outros, sendo que os de causa e os de instrumento são construídos por locuções adverbiais.

Apesar de os livros didáticos apresentarem, de certa forma, as mesmas sete tipologias, vale analisar o tratamento dado a alguns itens em particular, a fim de explorar a complexidade que tais elementos refletem, também, nessas obras. De um modo geral, nota-se que os autores não inserem um mesmo advérbio em mais de uma categoria, salvo três casos. O item *bem*, por exemplo, é considerado como advérbio de modo e de intensidade por Beltrão e Gordilho (2022) e Ormundo e Siniscalchi (2022), sendo que estes também consideram *nunca* como advérbio de tempo e de negação, enquanto Costa, Nogueira e Marchetti (2022) acrescentam a essas duas categorias o elemento *jamais*.

Outra observação a ser feita se refere aos advérbios de intensidade, de tempo e de negação. Em relação aos primeiros, todos os autores incluem nessa lista advérbios que denotam graduação tanto para mais, quanto para menos, assim como as gramáticas analisadas na seção anterior. No caso dos advérbios de tempo, é possível perceber que se trata de uma categoria que engloba elementos que, de fato, expressam tempo – *hoje, ontem, amanhã, cedo, tarde* etc. –, mas também aspecto – *sempre, nunca, raramente, diariamente* etc. No que tange aos advérbios de negação, enquanto Beltrão e Gordilho (2022) e Bergamini *et al.* (2022) consideram pertencentes a essa categoria apenas *não* e *absolutamente*, Ormundo e Siniscalchi (2022) e Costa, Nogueira e Marchetti (2022) adicionam, além de *jamais* e *nunca*, o item *nem*, o qual, além de considerado conjunção, também é rotulado como advérbio de negação pela gramática funcional.

Além dessas constatações, é possível perceber uma incoerência por parte de Bergamini *et al.* (2022). Segundo os autores, “palavras terminadas em *-mente* são advérbios de modo” (Bergamini *et al.*, 2022, p. 59, grifo dos autores); porém, ao apresentarem a classificação dos advérbios, Bergamini *et al.* (2022) inserem *provavelmente* e *possivelmente* entre os advérbios de dúvida; *certamente*, *efetivamente* e *realmente* aos de afirmação; e *absolutamente* aos de negação, o que contraria a assertiva feita pelos autores.

Beltrão e Gordilho (2022) mesclam uma classificação mais normativa e tradicional a uma visão funcionalista, quando introduzem a categorização dos modalizadores e modificadores. Para as autoras, “alguns advérbios e/ou locuções adverbiais podem atuar como **modificadores** quando interferem nos sentidos do elemento (verbo, adjetivo) a que se referem” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 229, grifo das autoras). Em adição, elas afirmam que “alguns advérbios e/ou locuções adverbiais podem atuar como **modalizadores** quando expressam uma avaliação, uma generalização, uma obrigatoriedade e até afetividade”, (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 229, grifo das autoras) como exemplificado no livro e reproduzido a seguir:

(151) **Certamente** Ghazal voltará à Síria um dia. (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 229)

(152) **Em geral**, a maioria dos imigrantes só conhecem do Brasil futebol, Amazônia, Rio de Janeiro e café. (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 229)

(153) Os imigrantes devem **obrigatoriamente** apresentar seus passaportes e documentos para entrar em qualquer país. (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 229)

(154) A guerra na Síria, **lamentavelmente**, fez com que muitos sírios buscassem refúgio em outros países. (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 229)

Os advérbios destacados nos exemplos anteriores atuam como modalizadores, exprimindo diferentes sentidos. *Certamente* e *lamentavelmente*, por exemplo, expressam uma avaliação por parte do falante; *em geral*, uma ideia de generalização; e *obrigatoriamente*, uma ideia de obrigatoriedade. Ainda nessa perspectiva de terminologia da linguística, Beltrão e Gordilho (2022) abordam os advérbios de inclusão, afirmando que “os advérbios e as locuções adverbiais são também responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa dos textos” (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 229), como no exemplo (155), em que o item *só* transmite noção de inclusão, de exclusividade.

(155) **Só** o Brasil deixou que eles se mudassem sem documento e sem passaporte. (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 229)

As autoras acrescentam que *só* pode exprimir ideia de restrição, dependendo da posição em que se encontra na oração, podendo atribuir diferentes sentidos ao enunciado. Para exemplificar, em (156) *só* modifica a forma verbal *estudarão*, dando ideia de que os meninos não realizarão outra atividade, a não ser estudar; enquanto em (157) o mesmo advérbio modifica o advérbio *amanhã*, dando ideia de que os meninos estudarão apenas amanhã, mas não hoje ou outro dia.

(156) Os meninos, amanhã, **só** estudarão. (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 229)

(157) Os meninos estudarão **só** amanhã. (Beltrão; Gordilho, 2022, p. 229)

A análise das classificações dos advérbios propostas pelos diferentes autores revela uma complexidade intrínseca a essa classe gramatical. Embora haja um consenso em grande parte das tipologias, notáveis exceções e divergências surgem, destacando a natureza heterogênea dos advérbios. Além disso, a consideração de termos da linguística funcionalista, como “modalizadores” e “advérbios de inclusão”, adiciona uma dimensão mais abrangente à compreensão dos advérbios na linguagem. Essa constatação ressalta a importância de uma análise crítica e contextualizada, especialmente no contexto do ensino e aprendizado da língua, em que nuances podem enriquecer a compreensão e uso adequado da língua portuguesa.

6.2.4 O tratamento dado à classe dos advérbios nas atividades dos livros didáticos³⁶

As atividades relacionadas aos advérbios desempenham um papel fundamental no aprimoramento das habilidades linguísticas, bem como na compreensão do funcionamento da língua. Sob essa perspectiva, ao envolver os alunos em exercícios que exploram o uso dos advérbios, é possível não apenas enriquecer o vocabulário, mas também promover uma percepção mais profunda da língua, capacitando-os a se comunicarem de forma mais eficaz.

Entretanto, vale enfatizar que ainda há, nos livros didáticos analisados, muitas atividades sobre a classe dos advérbios que visam somente à identificação e à classificação das palavras pertencentes a essa classe. Com base nisso, a seguir, discorreremos sobre como os advérbios são explorados nas tarefas propostas pelos livros didáticos, a fim de explicitar o tratamento dado a essa classe. Assim, buscamos observar se as atividades partem de frases hipotéticas, fragmentos de textos ou texto na íntegra para trabalhar os advérbios e se tais exercícios têm como objetivo fazer com que os estudantes identifiquem os advérbios e os classifiquem ou, mais do que isso, se exploram o funcionamento e os efeitos de sentido que eles geram no texto.

Beltrão e Gordilho (2022) abordam os advérbios de diversas formas nas atividades. Na questão 3b, por exemplo, a partir de um fragmento de texto, pede-se aos alunos que indiquem a palavra que expressa circunstância de tempo e outra, de lugar, como se nota na reprodução da atividade a seguir.

Figura 9 – Atividade do livro **A Conquista: Língua Portuguesa** – questão 3

3. Releia a oração a seguir.

[...] Além disso, há **atualmente** cerca de 6,6 milhões de refugiados sírios espalhados **por todo o mundo**. [...]

a) Que forma verbal exerce a função de núcleo dessa oração?

b) Na oração, há um advérbio e uma locução adverbial em destaque. Qual exprime circunstância de tempo? E qual exprime de lugar?

c) É possível afirmar que o advérbio e a locução estão relacionados ao verbo da oração? Justifique.

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 231).

³⁶ Nosso foco será dado às atividades propostas depois da definição e da apresentação da classificação da classe dos advérbios, haja vista que os exercícios anteriores já foram explorados em outra seção deste capítulo. Além disso, por se tratar dos livros didáticos do professor, as imagens das atividades foram alteradas, retirando-se as respostas, visto que pretendemos analisar apenas as atividades, e não as possíveis respostas. Por fim, vale ressaltar também que, embora nosso foco sejam os advérbios simples, na análise das atividades, também serão levados em consideração as locuções adverbiais.

Já a questão 3c explora a possibilidade de o advérbio e a locução adverbial estarem relacionados ao verbo, classe gramatical com qual os advérbios predominantemente se relacionam. Na sequência, questão 4a, também se espera que os estudantes identifiquem o advérbio empregado no título de uma reportagem, sendo ele *já*. Ainda sobre este item, a questão 4b busca fazer com que seja percebida outra função que esse elemento apresenta, o que é significativo, posto que é importante que os estudantes compreendam que as palavras não possuem apenas um único sentido, mas que, dependendo do contexto e da situação comunicativa, podem apresentar outros sentidos. Entretanto, essa questão não deixa de ser uma classificação do advérbio, uma vez que, neste caso, *já* é classificado como advérbio modalizador. Vale acrescentar que há atividades que buscam analisar o efeito de sentido que o emprego de determinados advérbios pode expressar, como em 5b e 6a. A primeira, por exemplo, visa a ressaltar os sentidos que o uso de *também* traz à oração; enquanto a segunda busca inferir sobre o que o falante deseja evidenciar ao usar o advérbio *muito* em dois períodos seguidos. Já a atividade 6b, assim como 3c, também procura estabelecer uma relação entre o advérbio e a classe de palavra à qual ele se relaciona, sendo que, no primeiro caso, *muito* modifica o adjetivo *bom* e, no segundo caso, a forma verbal *mexeu*.

Figura 10 – Atividade do livro **A Conquista: Língua Portuguesa** – questões 4, 5 e 6

4. Releia o título da reportagem.

a) Que advérbio foi empregado no título?

b) Além de indicar uma circunstância de tempo, ele também tem outra função. No caderno, transcreva a alternativa que contém essa informação.

A. Modalizadora, pois expressa uma avaliação do falante em relação à guerra.

B. Modificadora, porque modifica o sentido da forma verbal **dura**.

C. Modificadora e modalizadora, ao mesmo tempo, pois atua nas duas funções.

D. Modalizadora, pois expressa uma ideia de generalização a respeito da guerra.

5. Releia o trecho da oração em que Abdul explica por que se considera **brasisírio.**

[...] Também me apaixonei pelo ritmo sertanejo. [...]

a) Pode-se afirmar que a organização está de acordo com ordem direta de uma oração? Explique.

b) O falante empregou o advérbio **também**. Que sentidos o seu uso traz à oração?

c) Agora, reescreva essa oração no caderno, usando duas estruturas diferentes. O que você observou quanto aos sentidos? Houve alguma mudança? Explique.

6. Releia os períodos a seguir, em que Abdul empregou o advérbio **muito.**

[...] Jorge e Matheus é muito bom. Cristiano Araújo, que faleceu, mexeu muito comigo. [...]

a) O que o falante deseja evidenciar ao usar esse advérbio em dois períodos seguidos?

b) Pode-se afirmar que nos dois casos o advérbio **muito** está modificando o verbo? Explique.

A questão 8 também tem como foco a identificação e a classificação de advérbio ao solicitar aos alunos que indiquem quais palavras marcam a diferença entre duas falas de um quadrinho, neste caso, *tarde* e *cedo*, além de lhes pedir que assinalem em que classe de palavras esses itens se enquadram e que circunstância expressam. A mesma atividade ainda leva em conta os efeitos de sentidos de tais palavras, como se nota na questão 8b, que salienta a importância dessas palavras para a construção de sentido na charge. Por fim, a atividade 9 parte de frases ditas pelo professor nas quais os estudantes devem acrescentar advérbios com a circunstância também indicada por ele. Embora parta de frases hipotéticas, essa atividade possibilita o professor mencionar categorias adverbiais que não foram tratadas nos exercícios anteriores.

Figura 11 – Atividade do livro **A Conquista: Língua Portuguesa** – questões 8 e 9

- 8.** Observe que as falas dos dois quadrinhos são quase iguais.
- a)** Que palavras marcam a diferença entre elas? A que classe de palavras pertencem e que circunstância indicam?
 - b)** Qual é a importância dessas palavras para a construção de sentidos na charge?
- 9.** Esta atividade tem como objetivo inserir advérbios ou locuções adverbiais em frases de acordo as circunstâncias indicadas pelo professor. Leia os passos a seguir.
- a)** Em duplas, organizem a sala em círculo. O professor escolherá a dupla que iniciará a atividade e as demais vão dando continuidade.
 - b)** Ouçam com atenção a frase dita pelo professor.
 - c)** Você ou o colega devem repetir a frase que ouvirem, acrescentando a circunstância indicada pelo professor.
 - d)** Evitem repetir advérbios ou locuções adverbiais já usados pelos colegas. Para que isso não ocorra, anotem no caderno os advérbios e locuções adverbiais empregados por eles.
 - e)** Caso você ou o colega não consigam repetir toda a frase dita anteriormente, por já estar muito longa, o professor reinicia o jogo, propondo outra frase.
 - f)** O jogo continua até que todas as duplas tenham participado.

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 233).

Já Cereja e Vianna (2022), na questão 2, abordam a classe dos advérbios no texto, e não em frases hipotéticas ou em fragmento de textos. Entretanto, vale acrescentar que, ao pedir aos alunos que identifiquem o valor semântico dos advérbios e das locuções adverbiais, pede-se a classificação de tais elementos. A questão 3, por sua vez, dedica-se à compressão dos estudantes acerca do uso de advérbios e de locuções adverbiais, o que inferimos se tratar de uma atividade que propõe levar os estudantes a perceberem a importância de tais elementos para a produção textual e para a geração de efeitos de sentido. Na questão 4, com base em frases retiradas do texto, é pedido aos alunos que as completem com um advérbio que apresente o valor semântico indicado entre parênteses, o que é bastante expressivo, posto que é esperado que os próprios

estudantes forneçam palavras a partir da compreensão que eles têm da circunstância indicada entre parênteses.

Figura 12 – Atividade do livro **Português: Linguagens** – questões 1, 2, 3 e 4

1. O texto lido é uma notícia. Identifique, nela, os seguintes elementos, característicos desse gênero textual: o quê; quando; onde; como; por quê.
2. Identifique o valor semântico dos advérbios e locuções adverbiais destacados no texto.
3. O texto menciona uma pesquisa feita por um instrutor de asa-delta que, com base em sua experiência, investigou como se dá a sensação de medo no ser humano. Tendo em vista o conteúdo do texto, explique o uso, nele, de tantos advérbios e locuções adverbiais. Na explicação, leve em consideração os valores semânticos dessa classe de palavras.
4. Levando em conta o conteúdo do texto lido e seguindo o valor semântico indicado entre parênteses, acrescente às frases a seguir advérbios e locuções adverbiais que modifiquem o sentido dos verbos destacados.
 - a) Respira fundo e começa a **correr** (modo).
 - b) **Estudou** (tempo) 2 mil alunos, **registrando** (modo) suas expressões faciais.
 - c) A pessoa **precisa** respirar mais vezes (tempo), e o coração **acelera** (intensidade).
 - d) A sensação de perigo **desencadeia** (lugar) uma reação fisiológica que **alimenta** (afirmação) o medo.
 - e) O instrutor **pretende** (dúvida) transformar a pesquisa em artigo científico.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 92).

A questão 5, de modo semelhante à anterior, também parte de sugestões de advérbios dadas pelos próprios alunos ao ter que redigir um texto e empregar advérbios de variados valores semânticos.

Figura 13 – Atividade do livro **Português: Linguagens** – questão 5

5. No caderno, conte um fato interessante ocorrido com você. Ao redigir seu texto, empregue pelo menos cinco advérbios ou locuções adverbiais que expressem as seguintes noções: tempo, lugar, causa, modo, intensidade.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 93).

Na subseção “Semântica e Discurso”, embora seja pedido, na questão 2a, aos estudantes que identifiquem e classifiquem os advérbios e as locuções adverbiais no poema “História de janela nº2”, de José Paulo Paes, a questão 2b leva em consideração a importância desses advérbios no texto literário. Partindo do pressuposto de que a nomenclatura faz parte do processo de aprendizagem, consideramos que a identificação e a classificação dos advérbios são essenciais, devendo, porém, ir além de conhecimentos técnicos, como essa atividade propõe.

Figura 14 – Atividade do livro **Português: Linguagens** – questão 2

- 2.** Os advérbios ou locuções adverbiais têm um papel destacado na construção desse poema.
- a)** Identifique-os e classifique-os.
- b)** Considerando o que está acontecendo entre o gato e o passarinho, troque ideias com os colegas e o professor e deduza: por que os advérbios e as locuções adverbiais desse tipo são tão importantes nesse poema?

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 93).

De modo semelhante à 2a, a questão 4 também trata da identificação e da classificação de palavras consideradas locuções adverbiais, mas, desta vez, em um quadrinho, ao perguntar quais são as locuções adverbiais indicativas de períodos do dia e a que categoria esses elementos pertencem.

Figura 15 – Atividade do livro **Português: Linguagens** – questão 4

- 4.** Ao dar as indicações sobre o clima, o personagem especifica os períodos do dia, fazendo uso de locuções adverbiais.
- a)** Quais são as locuções adverbiais indicativas de períodos do dia?
- b)** Como se classificam as locuções adverbiais correspondentes aos períodos do dia?

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 94).

A questão 6, embora solicite que os alunos apontem o advérbio empregado na fala do personagem no último quadrinho, não se limita apenas a tal identificação. A questão busca fazer com que os estudantes percebam o efeito de sentido, neste caso, de humor de todo o enunciado a partir das palavras *previsão* e *ontem*, e não somente do advérbio de forma isolada.

Figura 16 – Atividade do livro **Português: Linguagens** – questão 6

- 6.** No último quadrinho, o personagem revela que fez a “previsão do tempo” nos quadrinhos anteriores.
- a)** A palavra **previsão** tem o sentido de algo que acontecerá no futuro ou de algo que aconteceu no passado?
- b)** Qual advérbio é empregado na fala do personagem nesse quadrinho?
- c)** O advérbio identificado por você no item **b** em geral não é o mais esperado quando se emprega a palavra **previsão**. Explique essa afirmação e indique qual advérbio seria mais esperado nesse contexto.
- d)** Considerando suas respostas anteriores, explique a contribuição do advérbio empregado no último quadrinho para a construção do humor do texto.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 94).

Costa, Nogueira e Marchetti (2022) também partem da identificação e da classificação de advérbios a partir do trecho de uma notícia (questão 1).

Figura 17 – Atividade do livro **Geração Alpha: Língua Portuguesa** – questão 1

1. Leia este trecho de notícia:

Parque do Carmo celebra florada das cerejeiras

A tradicional Festa das Cerejeiras no parque do Carmo, em Itaquerá (zona leste de São Paulo), fez os visitantes guardarem o celular no bolso para contemplar as flores cor-de-rosa, que anualmente arrastam multidões à área verde. Hoje é o último dia para quem quer participar da celebração [...].

A química Sandra Brandão, 47 anos, e o seu namorado, o advogado César Nakashima, 51 anos, nunca conseguiram conciliar a agenda para participar da festa, mas neste ano dizem ter redobrado os esforços. [...] A família saiu de Santana (zona norte) para participar do evento.

Lucilene Oliveira. Parque do Carmo celebra florada das cerejeiras. *Agora*, 7 ago. 2016. Disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/saopaulo/2016/08/1799899-parque-do-carmo-celebra-florada-das-cerejeiras.shtml>. Acesso em: 22 mar. 2022.

- Quais são os advérbios e as locuções adverbiais do texto? Que circunstâncias esses advérbios e essas locuções adverbiais expressam?

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2022, p. 101).

Na sequência, a questão 2 ainda se baseia na identificação de advérbio em uma tirinha, como em 2a – na qual se pedem os advérbios e as locuções adverbiais que expressam condições de tempo e de lugar – e em 2c – na qual se solicitam as palavras que o item *bem* está modificando e a classificação desse advérbio. Além desse aspecto semântico, nota-se também uma exploração do aspecto morfológico do advérbio, mais precisamente a noção de invariabilidade, posto que, na questão 2b, é perguntado por que a palavra *diferente* não está flexionada no plural. Já a questão 3 pede para completar a crônica com alguns advérbios dados.

Figura 18 – Atividade do livro **Geração Alpha: Língua Portuguesa** – questões 2 e 3

2. Leia esta tira: 



Bill Watterson. *Os dias estão simplesmente lotados*. São Paulo: Best News, 1995. v. 2. p. 23.

a) Calvin apresenta, no primeiro quadrinho, condições de tempo e lugar para que as pessoas vivam de modo diferente. Que advérbios e locuções adverbiais expressam essas condições?

b) Releia a fala de Calvin no primeiro quadrinho. Por que a palavra *diferente* não está flexionada no plural? Que palavra ela está modificando?

c) Ainda no primeiro quadrinho, que palavra está sendo modificada pelo advérbio *bem*? Que sentido esse advérbio acrescenta à palavra e como é classificado?

3. Veja os advérbios e as locuções adverbiais do quadro e complete o trecho da crônica.

à noite	aqui	lá	não	só	em casa	acolá
---------	------	----	-----	----	---------	-------

Eu, se ★ fosse, não ia em jejum. Pegava de algumas opiniões sólidas e francesas e metia-as na cabeça com facilidade; ★ não me valeria das muletas do bom *Larousse*, se ele ★ as tivesse ★; mas havia de tê-las. Cai ★, cai ★, faria uma opinião prévia, e ★ iria ouvir a grande partitura do mestre.

Machado de Assis. A semana. Em: *Obra completa de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

3. Eu, se *lá* fosse, não ia em jejum. Pegava de algumas opiniões sólidas e francesas e metia-as na cabeça com facilidade; só não me valeria das muletas do bom *Larousse*, se ele não as tivesse em casa; mas havia de tê-las. Cai *aqui*, cai *acolá*, faria uma opinião prévia, e *à noite* iria ouvir a grande partitura do mestre.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2022, p. 101).

Ainda voltada para a identificação de advérbios em texto, na atividade 1b da subseção “A língua na real”, os alunos devem assinalar o advérbio presente no trecho da crônica “Mexeriqueira em flor” que expressa o quanto o cronista ficará arrependido; neste caso, trata-se do advérbio de intensidade *muito*.

Figura 19 – Atividade do livro **Geração Alpha: Língua Portuguesa** – questão 1

1. Releia este trecho da crônica “Mexeriqueira em flor”:

Olivia vem correndo, para na minha frente, mostra o caroço de mexerica e faz a pergunta favorita de seus dois anos e meio de vida: “Papai, o que é isso?”. Quase sem tirar os olhos do jornal – com essa displicência da qual vou me arrepender muito quando ela for grande e já tiver suas próprias respostas –, digo: “É um caroço”.

Olivia, porém, continua ali, ansiosa, olhando pro caroço, olhando pra mim. Óbvio, “caroço” não significa nada e ela quer, ou melhor, precisa saber que diabo de bolinha é aquela que estava dentro da fruta.

[...]

Explico que não é assim. Que demora. Que a gente tem que regar e aguardar uns dias, mas a minha suposta calma esconde uma ponta de pânico: e se essa semente não brotar? Será, sem dúvida, a maior frustração daqueles 30 meses de vida. [...]

- a) Quando Olivia fica diante do pai e lhe faz uma pergunta, ele afirma que respondeu a ela “com displicência”. Qual é a expressão que descreve a postura do pai naquele momento?
- b) O cronista afirma que vai se arrepender dessa displicência no futuro. Que advérbio ele usa para expressar o quanto ficará arrependido?
- c) No segundo parágrafo, o cronista usa uma palavra para expressar sua avaliação de que é evidente que a primeira resposta dada à filha não a satisfaz. Qual é essa palavra?
- d) Que advérbios terminados em *-mente* poderiam substituir a palavra indicada no item c sem prejuízo de sentido?
- e) Diante da possibilidade de o caroço não germinar, o pai começa a se preocupar com a frustração de sua filha. Quão certo ele está de que ela vai se frustrar?
- f) Com que locução adverbial ele expressa esse grau de certeza?

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2022, p. 102).

Já as questões 1d, 1e e 1f levam em consideração a habilidade de inferência dos alunos. Em 1d, por exemplo, os estudantes devem indicar advérbios terminados em *-mente* que poderiam substituir a palavra indicada em 1c, isto é, a palavra *óbvio*, sem prejuízo de sentido. As questões 1e e 1f, por sua vez, exploram a locução adverbial *sem dúvida*, a qual expressa o quão certo o pai está de que sua filha vai se frustrar. Na questão 2, novamente, evidencia-se uma atividade voltada para a identificação e classificação de advérbios, os quais contribuem para tornar clara a posição do autor do artigo sobre a atitude das pessoas que topam com uma cobra (2a) e a que classe essas palavras pertencem (2b). Desta feita, percebe-se que há exploração de advérbios destinados à posição do falante, rotulados como modalizadores, mas que não foram explorados por Costa, Nogueira e Marchetti (2022) com essa terminologia.

Figura 20 – Atividade do livro **Geração Alpha: Língua Portuguesa** – questão 2

2. Leia um fragmento de artigo sobre o Instituto Butantã, em São Paulo.

Um instrutivo passeio ao paraíso das serpentes
O maior e mais famoso serpentário do mundo completa 90 anos, reabre seu museu, ganha novas exposições e merece uma visita

[...] Compreensivelmente, a maioria das pessoas que topa com uma cobra, no meio do mato, trata de fugir. Os mais valentes tratam de matá-la. Lamentavelmente, só uma minoria bem esclarecida sabe a importância de capturar o animal vivo, e mandá-lo para o Butantã. No ano passado a seção de recebimento de animais obteve 4747 doações desse tipo. Para que o veneno seja extraído, a cobra é adormecida com gás e o técnico tem dois minutos para fazer a operação em segurança.

Um instrutivo passeio ao paraíso das serpentes. *Superinteressante*, 31 out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/um-instrutivo-passeio-ao-paraíso-das-serpentes/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

a) Que palavras contribuem para tornar clara a posição do autor do artigo sobre a atitude das pessoas que topam com uma cobra?

b) A que classe essas palavras pertencem?

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2022, p. 102).

A questão 3 tem como destaque alguns advérbios e locuções adverbiais no trecho da crônica “Homem no mar”, de Rubem Braga. Contudo, não se pretende identificar ou classificar os advérbios, mas compreender seu funcionamento no texto e, a partir disso, fazer inferências acerca de tal uso.

Figura 21 – Atividade do livro **Geração Alpha: Língua Portuguesa** – questões 3 e 4

3. Agora, releia este trecho da crônica “Homem no mar”, de Rubem Braga. Em seguida, anote no caderno se as afirmações relativas ao trecho são **verdadeiras (V)** ou **falsas (F)**. Justifique quando considerar alguma alternativa falsa.

Ele usa os músculos com uma calma energia; avança. Certamente não suspeita de que um desconhecido o vê e o admira porque ele está nadando na praia deserta. [...] É apenas a imagem de um homem, e eu não poderia saber sua idade, nem sua cor, nem os traços de sua cara. [...]

Agora não sou mais responsável por ele; cumpri o meu dever, e ele cumpriu o seu. Admiro-o. Não consigo saber em que reside, para mim, a grandeza de sua tarefa; ele não estava fazendo nenhum gesto a favor de alguém, nem construindo algo de útil; mas certamente fazia uma coisa bela, e a fazia de um modo puro e viril.

I. No primeiro parágrafo, a locução adverbial de modo *com uma calma energia* e a locução adverbial de lugar *na praia deserta* expressam circunstâncias relacionadas à ação de nadar do homem no mar, importantes para compreender a admiração que o cronista sente por ele.

II. No segundo parágrafo, o advérbio *apenas* enfatiza o principal motivo da admiração que o cronista sente pelo nadador: o fato de ele ser um desconhecido.

III. Tanto no primeiro quanto no terceiro parágrafo, o advérbio *certamente* é usado para expressar a certeza do cronista de que o nadador não sabe de sua existência.

4. Releia um trecho da crônica “Carta a Beatriz”, de Antonio Prata.

Cara Beatriz: na última terça (8) você escreveu **aqui** pro jornal se dizendo espantada com a minha crônica de domingo (6); “após uma semana de fatos surpreendentes na política”, “num momento **tão** importante para uma boa análise”, um de seus “colunistas preferidos” havia se saído com um texto “bobo e sem propósito”. [...]

a) Que função o advérbio *aqui* desempenha no texto?

b) Que mudança de sentido ocorreria caso o advérbio *tão* fosse retirado do trecho?

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2022, p. 103).

A questão 4a, ao perguntar que função *aqui* desempenha no texto, não se busca explicitar a função sintática do advérbio, mas, sim, a função dêitica de marcar o lugar para onde a leitora enviou a carta, destacando o ambiente de trabalho do cronista. A questão 4b, por outro lado, pontualiza o efeito de sentido caso o item *tão* fosse retirado do trecho. A retirada desse advérbio demonstra como sua presença é significativa para a opinião da leitora, por intensificar a relevância do momento vivenciado e, sem esse advérbio, a opinião dela apareceria de forma menos enfática e expressiva.

Na última questão, a partir do trecho de uma entrevista com Clark Little, espera-se que os alunos percebam os sentidos que *atualmente* e *basicamente* acrescentam à resposta dada pelo fotógrafo. O uso de tais elementos, assim como na questão anterior, também evidencia a importância deles no enunciado. O primeiro, por exemplo, ressalta que Little não pratica o surfe com frequência no momento presente, pressupondo que, em outro momento, essa prática já foi mais frequente. Já o advérbio *basicamente* sinaliza, de modo resumido, a troca da prancha pela câmera feita por Clark.

Figura 22 – Atividade do livro **Geração Alpha: Língua Portuguesa** – questão 5

5. Releia agora um trecho da entrevista com Clark Little.

Clark Little: Não surfo muito **atualmente**. Talvez um dia em alguns meses. **Basicamente** troquei minha prancha pela câmera. Quando as ondas estão boas, quero fazer fotos. Tenho a mesma emoção e o mesmo trabalho físico fotografando. E a melhor parte é que vou para casa com os tubos que fotografei, e posso ficar revendo-os várias vezes. Quando surfo, no dia seguinte já esqueci das minhas ondas!

- Que sentidos os advérbios *atualmente* e *basicamente* acrescentam à resposta dada pelo fotógrafo Clark Little?

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2022, p. 103).

Ormundo e Siniscalchi (2022), os únicos autores que abordam o adjunto adverbial, mesclam questões que exploram a classe dos advérbios numa perspectiva tanto morfológica, quanto sintática. Na questão 1b, por exemplo, pede-se que os alunos preencham o quadro com os adjuntos adverbiais de tempo e de lugar ligados às formas verbais presentes no trecho de um diário, o que também pode ser dito sobre a questão 1c, que solicita a indicação de outros adjuntos adverbiais de tempo. Essa constatação nos levar a inferir que se trata de uma atividade destinada à identificação e à classificação de advérbios e de locuções adverbiais.

Figura 23 – Atividade do livro **Se Liga na Língua** – questão 1

1. Leia um trecho do diário de uma adolescente que viveu em Diamantina (MG) no final do século XIX.

Segunda-feira, 20 de novembro

Hoje tive uma alegria enorme depois de uma semana de raiva. Vovó está passando uns dias na casa de tio Geraldo, que adoeceu. Eu tenho que ir todo dia tomar-lhe a bênção. Se falhar um dia que seja, o céu vem abaixo.

Estou com umas botinas cheias de pregos, que têm ferido o pé e não me deixam andar direito. Fui à casa de meu tio mancando. Vovó ficou incomodada e só falando naquilo, tomou as botinas e mandou bater os pregos, mas não melhoraram. Eu tenho voltado todos os dias mesmo assim. Que poderia fazer? Vovó sempre incomodada e meus primos ricos sempre a falarem: "É só para a senhora ficar com pena e lhe dar outra, vovó!".

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 105-106.

- a) O diário de Helena destaca a relação da jovem com sua avó. O que se pode deduzir dessa relação?
- b) No gênero textual diário, costuma-se informar quando e onde ocorreram as ações relatadas. Copie o quadro a seguir no caderno e preencha-o com os adjuntos adverbiais de tempo e de lugar ligados às formas verbais transcritas.

Formas verbais	Adjuntos adverbiais	
	Tempo	Lugar
tive		
tenho que ir		
fui... mancando		
tenho voltado		
falarem		

- c) Quais outros adjuntos adverbiais de tempo estão presentes no trecho e são bastante típicos do gênero diário?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 152).

Já na questão 2d, com base em um fragmento de texto sobre os celtas e o personagem rei Artur, propõe-se evidenciar a compreensão dos alunos acerca dos advérbios de intensidade, a partir do item *muito*, e os advérbios de modo, a partir do item *bem*, levando os estudantes a sugerirem substituições sem que o sentido do enunciado seja alterado.

Figura 24 – Atividade do livro **Se Liga na Língua** – questão 2d

d) No trecho “e faziam isso muito bem”, o advérbio *muito* intensifica o sentido de *bem*. Reescreva o trecho empregando um único advérbio que transmita a mesma ideia.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 153).

A questão 3f também visa a explorar a substituição de um advérbio, neste caso, *provavelmente*, por outro sem alterar o sentido da oração.

Figura 25 – Atividade do livro **Se Liga na Língua** – questões 3f e 3g

- f) Em sua explicação, o arqueólogo empregou o advérbio *provavelmente*. Qual destes advérbios pode substituí-lo sem alteração de sentido: *provisoriamente*, *hipoteticamente*, *evidentemente*, *possivelmente* ou *eventualmente*? 3f. *Possivelmente*.
- g) A inclusão do advérbio *provavelmente* na explicação revela uma atitude adequada do arqueólogo na comunicação com o interlocutor. Por quê?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 154).

A questão 3g, diferentemente das demais, explora o funcionamento que *provavelmente* tem na fala do especialista, posto que este está propondo uma hipótese que ainda não foi verificada e, por isso, o uso de tal advérbio revela essa situação, desempenhando, dessa forma, um papel crucial na garantia da compreensão precisa da informação. Na sequência, evidencia-se, novamente, a mera exploração da classificação de advérbio e locução adverbial no fragmento de uma reportagem, que pode ser percebido nas questões 4b e 4e.

Figura 26 – Atividade do livro **Se Liga na Língua** – questão 4b

b) A expressão *na década de 1930* é um adjunto adverbial. Que circunstância ele expressa?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 155).

Figura 27 – Atividade do livro **Se Liga na Língua** – questões 4e, 4f e 4g

- e) Como se classifica o adjunto adverbial destacado em “O psicólogo achou melhor parar por *ali*”?
- f) Nesse enunciado, o que significa *parar por ali*?
- g) Para afirmar que a impossibilidade de falar era uma característica imutável, o produtor do texto empregou o adjunto adverbial *jamais*, que expressa duas circunstâncias ao mesmo tempo. Quais são elas?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 156).

A questão 4g, como se observa na Figura 27, esclarece que *jamais* expressa duas circunstâncias simultaneamente (tempo e negação). Essa percepção deve partir dos próprios alunos, uma vez que, na tabela de classificação dos advérbios, essa palavra foi inserida apenas na lista de advérbios de tempo, mas não na de negação. Em 5c, é possível perceber o tratamento dado ao efeito de humor que a alteração de um adjunto adverbial de tempo por outro gera na tirinha. Em outras palavras, a atividade visa a explorar o funcionamento que determinados advérbios apresentam em dada situação comunicativa.

Figura 28 – Atividade do livro *Se Liga na Língua* – questão 5

5. Leia uma tirinha da quadrinista curitibana Pryscila Vieira.

5b. Depryzinha procura entristecer a jovem, expressando a ideia de que as frases positivas são enganadoras e de que a realidade é sempre ruim.

Sol. 2015. 1 tirinha. Disponível em: https://pryvieira.wixsite.com/depryzinha/galeria?lightbox=image_10bx. Acesso em: 29 jul. 2022.

a) O que são as frases que a jovem menciona? **5a. São citações retiradas de um livro de autoajuda.**

b) A personagem ao lado dela, Depryzinha, é uma representação do estado de depressão. Como ela se comporta em relação à jovem?

c) No segundo quadrinho, qual diferença é provocada pela troca dos adjuntos adverbiais de tempo?

Fala aí!

A cartunista Pryscila Vieira contou que as tirinhas com a personagem Depryzi-

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 156).

Na questão 6, mais precisamente 6c e 6d, busca-se explorar o uso do advérbio *lá* no trecho de um romance do escritor haitiano Dany Laferrière. Primeiro, pede-se o advérbio presente no trecho que se refere a lugar (questão 6c), que, neste caso, é *lá*. Em seguida, é feita uma pergunta sobre a escolha dessa palavra por parte da mãe do narrador (questão 6d). No entanto, essa pergunta se faz incoerente, uma vez que não é possível explicitar qual o sentimento da mãe do narrador ao usar esse advérbio, pois compreendemos que ele não revela nenhum sentimento, mas se trata de um advérbio de lugar.

Figura 29 – Atividade do livro **Se Liga na Língua** – questão 6

- 6.** Leia o trecho de um romance do escritor haitiano Dany Laferrière. O narrador-personagem acaba de voltar para casa, no Haiti, depois de passar anos na América do Norte, e já não encontra sua avó Ba.

A toalete

Tia Renée encheu de água morna a bacia de Ba.
 — A água está boa, tia Renée.
 — Ela estava no sol, Velhos Ossos. Eu tinha colocado nela algumas folhas de laranjeira, é bom para relaxar os músculos. Você não sente o cheiro da flor de laranjeira?
 Inclino-me para experimentar a água.
 — Sinto... Ba me preparava banhos assim quando eu tinha febre. Lavo o rosto, o peito e as axilas. “Principalmente as axilas”, me dizia sempre Ba. Por causa do calor.
 Com certeza, meu primeiro banho foi nessa bacia amassada. Passei vinte anos *lá*, para falar como minha mãe. Hoje, tenho quarenta e três.
 E Ba já se foi.

LAFERRIÈRE, Dany. **País sem chapéu**. Tradução Heloisa Moreira. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 26.

- Com quantos anos o narrador deixou o Haiti?
- Que situação da infância é lembrada nesse trecho?
- Que advérbio a mãe do narrador usava para se referir ao lugar onde o filho havia vivido nos últimos anos?
- A escolha desse advérbio revela um sentimento por parte da mãe. Qual é esse sentimento? Explique.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2022, p. 157).

Morelli *et al.* (2022), por sua vez, em todas as questões, exploram os advérbios a partir da identificação e da classificação dos itens pertencentes a essa classe, para, em seguida, destacar o funcionamento e/ou seus efeitos de sentido. Na questão 1, espera-se que os alunos identifiquem e classifiquem os itens *lá* e *sempre* (1a) e, na sequência, aprofundem sobre o uso de tais palavras, com o intuito de evidenciar a importância desses elementos no título de dois livros (1b).

Figura 30 – Atividade do livro **Trajетórias: Língua Portuguesa** – questão 1

1. Leia os títulos de livros para perceber a expressividade dos advérbios nos textos.

A.



Capa do livro *Lá dentro tem coisa*, de Adriana Falcão, publicado pela editora Salamandra, em 2020.

B.



Capa do livro *Tem sempre um diferente*, de Blandina Franco e José Carlos Lollo, publicado pela editora Salamandra, em 2012.

a. Escreva os advérbios e as locuções adverbiais empregados nas capas e explique que circunstâncias eles expressam.

b. Explique de que forma os advérbios e as locuções adverbiais se relacionam às ideias sugeridas pelas imagens das capas. Depois, conclua sobre a importância dos advérbios nesses títulos de livros.

Fonte: Morelli *et al.* (2022, p. 213).

A questão 2 segue a mesma lógica que a anterior, isto é, primeiro, classificam-se os advérbios e as locuções adverbiais e, em seguida, explora-se a importância deles no relato dos fatos apresentados no trecho de uma notícia sobre a Biblioteca Parque Villa-Lobos. Em outras palavras, depois de relacionar as palavras e as expressões com as circunstâncias de lugar, tempo e modo (2c), espera-se que os alunos percebam que eles contribuem para especificar as circunstâncias em que os eventos aconteceram, permitindo que o leitor saiba onde, quando e como os acontecimentos ocorreram (2d).

Figura 31 – Atividade do livro **Trajетórias: Língua Portuguesa** – questões 2c e 2d

c. Analise os advérbios e as locuções adverbiais do texto e relacione-os às circunstâncias indicadas a seguir.

A. No Parque Villa-Lobos. C. No Alto de Pinheiros. E. Em dezembro de 2015. G. Em até três anos. I. Quase. K. Na área de um antigo lixão.	B. Em todos os ambientes. D. Zona oeste paulistana. F. No ano passado. H. Em agosto. J. Livremente. L. Em quase todos os ambientes.
--	---

1. Lugar.

2. Tempo.

3. Modo.

d. Releia a notícia em voz alta suprimindo os advérbios e as locuções adverbiais da atividade anterior. O que é possível concluir sobre o uso de advérbios nessa notícia?

Fonte: Morelli *et al.* (2022, p. 214).

A partir de uma tirinha, a atividade 3 também aborda tanto a identificação (3a) quanto a classificação de advérbios (3c e 3d). Já a questão 3b procura evidenciar a qual expressão a locução adverbial *de perto* se refere, enquanto a questão 3e procura relacionar a função do

advérbio de intensidade *mais* com as imagens do segundo ao sexto quadrinho, que enfatizam o zoom da mão do menino, reforçando a intensidade da aproximação e análise minuciosa da mão dele, possibilitando ao leitor perceber que a mão estava bem suja.

A última questão sobre o advérbio também visa a propiciar, a partir do poema “Não”, de José de Nicola, a identificação e a classificação de uma palavra pertencente a essa classe ao perguntar, na questão 4c, qual advérbio foi utilizado para construir o poema (*não*) e que circunstância ele expressa (negação). Na sequência, explora-se o funcionamento e a contribuição desse advérbio para a construção do poema, sendo que a repetição de *não* reforça o discurso dos adultos, o que dá maior expressividade ao texto literário.

Figura 32 – Atividade do livro **Trajetórias: Língua Portuguesa** – questão 4

4. Leia o poema a seguir.

Não

Não corra!
 Não pule!
 Não grite!
 Não me amole!
 Não coma de boca aberta!
 Não faça isso!
 Não faça aquilo!
 — CHEGA!...
 NÃO QUERO MAIS OUVIR ESSA PALAVRA! —
 Oh! Não... eu também falei...



NICOLA, José de. Não. In: NICOLA, José de. *Alfabetário*. 2. ed. Ilustrações originais: Deborah E. Abreu. São Paulo: Moderna, 2002. p. 29. (Hora da fantasia).

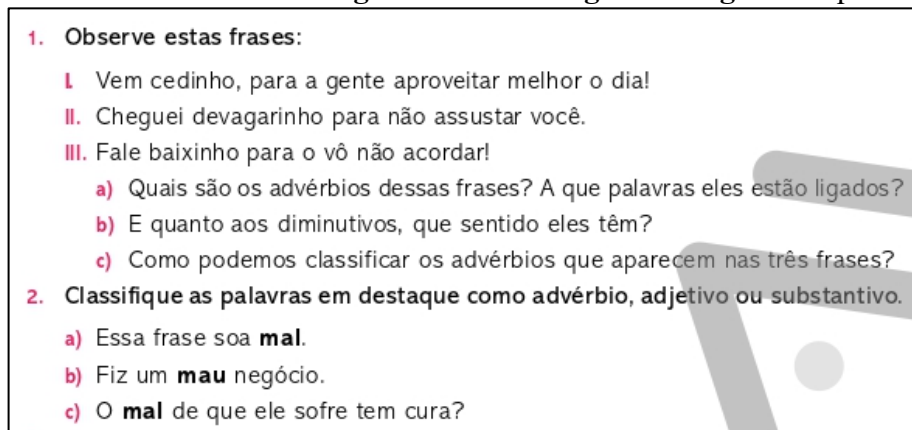
a. Quem normalmente diz frases como as apresentadas no poema?
 b. Apesar de criticar essa postura, como o eu lírico age no final do poema?
 c. Qual advérbio foi utilizado para construir o poema? Que circunstância ele expressa?
 d. Como a repetição desse advérbio contribui para a expressividade do poema?

Fonte: Morelli *et al.* (2022, p. 215).

Enquanto os autores até aqui analisados exploram os advérbios levando em consideração não só a identificação e a classificação dessa classe gramatical, mas também seu funcionamento em texto, Bergamini *et al.* (2022) trazem uma proposta diferente. Primeiramente, é possível perceber que, na questão 1, os autores partem de frases hipotéticas a partir das quais os alunos devem identificar os advérbios, bem como a que palavras eles estão ligados, isto é, que palavras eles modificam na sentença (questão 1a) e a que classe de advérbios esses itens pertencem (questão 1c). Outra diferença que Bergamini *et al.* (2022) apresentam em relação aos demais autores se refere à exploração do grau diminutivo dos advérbios, explorando

o sentido que eles têm nas frases. A questão seguinte, além do advérbio, também destaca a classe dos adjetivos e dos substantivos, ao diferenciar *mal* e *mau*.

Figura 33 – Atividade do livro **Segue a Trilha: Língua Portuguesa** – questões 1 e 2



1. **Observe estas frases:**

- I. Vem cedinho, para a gente aproveitar melhor o dia!
- II. Cheguei devagarinho para não assustar você.
- III. Fale baixinho para o vô não acordar!

- a) Quais são os advérbios dessas frases? A que palavras eles estão ligados?
- b) E quanto aos diminutivos, que sentido eles têm?
- c) Como podemos classificar os advérbios que aparecem nas três frases?

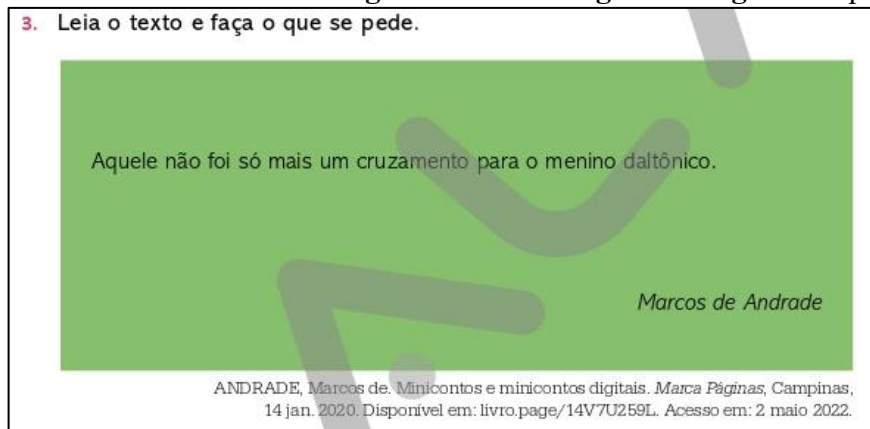
2. **Classifique as palavras em destaque como advérbio, adjetivo ou substantivo.**

- a) Essa frase soa **mal**.
- b) Fiz um **mau** negócio.
- c) O **mal** de que ele sofre tem cura?

Fonte: Bergamini *et al.* (2022, p. 63).

A questão 3, por sua vez, para tratar sobre o advérbio, recorre a um texto de Marcos de Andrade, formado por apenas um período.

Figura 34 – Atividade do livro **Segue a Trilha: Língua Portuguesa** – questão 3



3. **Leia o texto e faça o que se pede.**

Aquele não foi só mais um cruzamento para o menino daltônico.

Marcos de Andrade

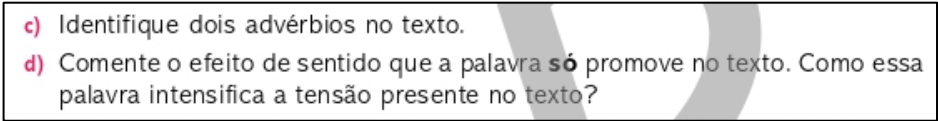
ANDRADE, Marcos de. Minicontos e minicontos digitais. *Marca Páginas*, Campinas, 14 jan. 2020. Disponível em: livro.page/14V7U259L. Acesso em: 2 maio 2022.

Fonte: Bergamini *et al.* (2022, p. 63).

A partir do texto, em 3c, pede-se aos alunos que identifiquem dois advérbios presentes no texto, sendo que, na verdade, há três (*não*, *só* e *mais*).³⁷ Já a questão 3d busca evidenciar o efeito de sentido que a palavra *só* promove no texto.

³⁷ Na parte de respostas e orientações destinadas ao professor, foram considerados apenas *não* e *só* como advérbios.

Figura 35 – Atividade do livro **Segue a Trilha: Língua Portuguesa** – questões 3c e 3d

- 
- c) Identifique dois advérbios no texto.
 - d) Comente o efeito de sentido que a palavra **só** promove no texto. Como essa palavra intensifica a tensão presente no texto?

Fonte: Bergamini *et al.* (2022, p. 64).

Com base na análise apresentada, é possível observar que as atividades de ensino relacionadas aos advérbios tratam essa classe gramatical de diversas maneiras, fazendo uso de textos dos mais variados gêneros (notícia, reportagem, tirinha, charge, poema, diário). Todavia, nota-se um problema que se concretiza na ausência de texto da modalidade oral, o que seria bastante significativo, haja vista que, além de evidenciar um ensino epilinguístico mais enriquecedor, também retrataria situações comunicativas reais, nas quais os alunos poderiam compreender o uso e o funcionamento dos advérbios em gêneros como conversa com familiares ou amigos, entrevista de emprego, consulta médica etc. Além do mais, enquanto alguns exercícios partem de frases hipotéticas, outros utilizam fragmentos de texto ou, até mesmo, textos na íntegra para explorar os advérbios. Embora as atividades abordem a identificação e a classificação dos advérbios, há também um foco considerável no funcionamento e nos efeitos de sentido que esses elementos geram no texto. Portanto, ainda que haja vários exercícios para metalinguagem, eles não parecem ser apenas um pretexto para ensinar terminologias, mas, sim, uma abordagem abrangente, combinando nomenclatura – a partir da identificação e da classificação dos advérbios – com uma percepção mais aprofundada de seu papel na comunicação e na construção de sentido em textos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivou-se investigar, à luz da gramática funcional, as definições e as tipologias dos advérbios em gramáticas e em livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir de uma análise descritivo-comparativa. Para tal, dedicamos nossas reflexões com base nos seguintes objetivos específicos: descrever a definição de advérbios trazida nas gramáticas selecionadas, verificando os critérios semânticos, morfológicos e funcionais; comparar as categorias dos advérbios nas gramáticas, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre si e com a gramática funcional; analisar como os livros didáticos de língua portuguesa escolhidos tratam a definição da classe dos advérbios; examinar as categorias dos advérbios que cada livro didático de Língua Portuguesa apresenta, observando se o estudo se pauta no ensino isolado dessa classe (a partir de uma lista de palavras) ou se a explora em textos; e avaliar como as atividades das obras didáticas de Língua Portuguesa abordam os advérbios, verificando se tal exploração leva em conta o funcionamento dessa classe, tal como preconizam os preceitos da gramática funcional, e os efeitos de sentido ou mera identificação e classificação das palavras.

Esses objetivos foram traçados pelo fato de a definição e a classificação da classe dos advérbios serem objeto de intensas discussões e divergências entre vários gramáticos e linguistas, dada a natureza heterogênea e opaca dessa classe gramatical. Além disso, a problemática se intensifica a partir do momento em que as gramáticas analisadas apresentam uma quantidade e tipologias diferentes entre si. Tais apontamentos, no entanto, não se restringem às gramáticas, mas se estendem aos livros didáticos, os quais, pautados em tais gramáticas, tornam-se um dificultador, de certa forma, para a compreensão dessa classe de palavras tão complexa.

Para elaboração desta investigação, a análise dos *corpora* se constituiu de duas partes. Na primeira seção, exploramos a definição de advérbio em seis gramáticas – Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013), Luft (1979) e Rocha Lima (2003) – e, em seguida, as tipologias oferecidas por elas, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre tais gramáticas. Por fim, traçamos uma análise comparativa da classe do advérbio entre as gramáticas selecionadas e a gramática funcional. Na segunda seção, foi explorada a classe dos advérbios em seis livros didáticos – Beltrão e Gordilho (2022), Costa, Nogueira e Marchetti (2022), Cereja e Vianna (2022), Bergamini *et al.* (2022), Ormundo e Siniscalchi (2022) e Morelli *et al.* (2022). Primeiro, constatamos se as obras levam em consideração um ensino metalinguístico ou epilinguístico. Na sequência, analisamos a definição e as tipologias da classe dos advérbios apresentadas por cada material didático selecionado. Por último, buscamos

observar se as atividades partem de frases hipotéticas, fragmentos de textos ou texto na íntegra para trabalhar os advérbios e se tais exercícios apenas visam à identificação e à classificação dos advérbios ou se levam em consideração o funcionamento e os efeitos de sentido que os itens pertencentes a essa classe geram no texto.

Em relação à definição de advérbios nas gramáticas analisadas, constatou-se que, partindo dos critérios morfológico, semântico e funcional, não há consenso entre os autores. No que tange ao critério semântico, foi possível perceber que os seis autores consideram o advérbio como modificador tanto de verbo, quanto de adjetivo e de outro advérbio, o que demonstra certa coerência entre as gramáticas. Contudo, verificou-se, também, que Almeida (2009) e Bechara (2009) consideram o advérbio como modificador de substantivo e todos os autores – exceto Cegalla (2010) e Rocha Lima (2003) – explicitam que os advérbios também podem modificar toda a oração. Percebeu-se que os autores não inserem, entre os constituintes passíveis de modificação, o numeral, o substantivo, o pronome, a conjunção ou um sintagma como a gramática funcional. Também foi possível evidenciar que os autores, salvo Cunha e Cintra (2013) e Luft (1979), acrescentam ao critério semântico a noção de circunstância, porém, sem explicitar o que, de fato, quer dizer circunstância, mas relacionando tal noção aos advérbios de lugar e de tempo.

No que concerne ao critério morfológico, notamos que tal aspecto não é tão explorado igualmente pelos autores, principalmente acerca da estrutura de palavras pertencentes à classe dos advérbios, por se tratar de uma classe bastante heterogênea quanto à sua forma, sendo que somente Almeida (2009), Bechara (2009) e Cegalla (2010) exploram esse atributo. Já no caso da noção de invariabilidade, constatou-se que apenas Almeida (2009) e Bechara (2009) consideram os advérbios uma classe invariável.

A respeito do critério funcional, evidenciamos que esse aspecto é ainda menos explorado pelos autores, sendo que só Bechara (2009) e Cegalla (2010) ponderam que os advérbios assumem função de adjunto adverbial nas orações, além de que Bechara (2009) também afirma que tal classe pode assumir função de predicativo. Embora não relacione o advérbio como funções sintáticas, Almeida (2009) defende que os advérbios podem assumir funções de conjunção, substantivo ou interjeição.

Assim como a definição de advérbio não demonstra consenso entre os autores, mostramos que a ausência de harmonia se estende às classificações propostas por cada autor. Em relação à classificação dos advérbios quanto ao critério semântico, os advérbios de dúvida, lugar, modo e tempo são as tipologias apresentadas por todos os autores. Em adição, os advérbios de afirmação são considerados por Almeida (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra

(2013) e Luft (1979); enquanto os de intensidade são considerados por Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010), Cunha e Cintra (2013) e Rocha Lima (2003); e os de negação são considerados por Almeida (2009), Bechara (2009), Cegalla (2010) e Cunha e Cintra (2013). Em relação à classificação dos advérbios quanto ao critério funcional, constatamos que só Bechara (2009) e Luft (1979) exploram esse critério, dividindo-os em advérbios demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos, sendo que Luft (1979) acrescenta ainda os quantitativos.

Além da discrepância supracitada, verificamos alguns advérbios que aparecem em mais de uma categoria tanto em uma mesma gramática quanto em gramáticas diferentes. Dentre eles, podemos citar *certamente, decerto, certo, absolutamente, bem, mal, nada, ainda, nunca, jamais, antes, depois, apenas, aqui, aí, cá e lá*. Além desses casos, vale retomar também casos específicos em que alguns autores classificam um item exclusivamente como advérbio, enquanto outros o classificam estritamente como uma palavra denotativa. Dentre essas palavras, podemos mencionar *ademais, afinal, agora, aliás, então, fora, menos, mesmo, ora, quase, sequer, só, também*. A mobilidade de tais elementos se enquadrarem em mais de uma categoria se deve à possibilidade de eles poderem apresentar mais de um valor semântico, dependendo do contexto comunicativo em que eles estão inseridos. Tal assertiva comprova que a língua está sempre em mudança, uma vez que palavras passam a assumir funções e valores semânticos distintos, a fim de que propósitos comunicativos sejam alcançados satisfatoriamente.

Feita essa comparação entre as gramáticas selecionadas, evidenciando as (in)coerências entre elas, comparamos, também, a classificação dos advérbios em tais gramáticas com a gramática funcional, a qual consideramos apresentar uma tipologia mais pertinente com o valor semântico que os advérbios apresentam em situações reais de uso. Por exemplo, entre os advérbios considerados de afirmação pelas gramáticas analisadas, há o advérbio *sim*, mas também advérbios que são considerados, na terminologia da gramática funcional, modalizadores epistêmicos de afirmação (*realmente, efetivamente, verdadeiramente, certamente, exato, certo* etc.). Já os advérbios de dúvida são, na perspectiva funcional, modalizadores epistêmicos de dúvida (*talvez, possivelmente, provavelmente* etc.). Os advérbios de intensidade nas seis gramáticas abrange os intensificadores, que, verdadeiramente, denotam “graduação para mais” (*muito, mais, demais, bastante* etc.), mas também os atenuadores, que denotam “graduação para menos” (*menos, pouco* etc.), além dos aproximadores, que exprimem aproximação (*quase, meio, aproximadamente*). Os advérbios de lugar assemelham-se à categoria apresentada pela gramática funcional com a terminologia de circunstanciais locativos. Todavia, o problema se concretiza a partir do momento em que as gramáticas analisadas,

diferentemente da funcional, apenas oferecem uma lista, sem explorar as funções distintas que os advérbios dessa categoria possuem. Os advérbios de modo (terminologia da gramática normativa) – forma mais prototípica dos advérbios, como vimos – englobam não só os qualificadores (ou modais) (*bem, mal, melhor, pior, pausadamente, elegantemente* etc.), mas também os modalizadores deônticos (*obrigatoriamente, fatalmente* etc.), os focalizadores (*exatamente, especificamente, principalmente* etc.) e os delimitadores (*moralmente, praticamente, rigorosamente* etc.). Os de negação, em ambas gramáticas, equivalem-se, sendo que a gramática funcional, além de *não*, acrescenta *jámais, nunca, nem* e *mal*. Os advérbios de tempo, por sua vez, englobam advérbios equivalentes aos circunstanciais temporais (*hoje, ontem, amanhã, agora, antigamente, atualmente, simultaneamente, antes, depois, cedo, tarde* etc.), mas também os aspectualizadores (*já, sempre, nunca, raramente* etc.), que exprimem noção de aspecto. Evidencia-se, com isso, que não se trata, apenas, de propor uma nova nomenclatura, mas de compreender melhor o funcionamento dos advérbios.

Outra comparação que se pôde estabelecer entre as gramáticas analisadas e a gramática funcional se refere aos elementos considerados palavras denotativas para aquelas e advérbios para esta. Por exemplo, enquanto as primeiras rotulam algumas palavras como denotativas de afetividade, de inclusão, de exclusão e de limitação, a segunda as classifica, respectivamente, como advérbios afetivos (*felizmente, infelizmente, lamentavelmente, sinceramente, francamente* etc.), de inclusão (*inclusive, também, até* etc.), de exclusão (*exceto, fora* etc.) e de restrição (*apenas, exclusivamente, somente* etc.). Ainda vale retomarmos uma observação sobre os itens rotulados, pela gramática funcional, como advérbios de inclusão, de exclusão e de restrição. Trata-se de advérbios não predicativos, uma vez que não modificam o sentido do elemento sobre o qual incidem, seja esse elemento um verbo, um adjetivo, um advérbio, uma oração ou qualquer outro constituinte. Essa concepção, como demonstramos, assemelha-se, de certo modo, à definição de palavras denotativas dada pela gramática normativa, isto é, palavras que não modificam o verbo, o adjetivo ou outro advérbio.

Toda essa problematização acerca da definição e da classificação dos advérbios não se restringe às gramáticas selecionadas, mas, como foi comprovado, estende-se aos livros didáticos. Nesse viés, evidenciamos que o tratamento dado aos advérbios nas obras varia, oferecendo definições, classificações e atividades que se pautam em regras gramaticais, mas que também exploram o uso prático dos advérbios em determinados contextos.

Desse modo, pensando nas práticas de ensino-aprendizagem a partir dos livros didáticos, foi explorada a diversidade de abordagens pedagógicas nas obras selecionadas, levando em consideração o ensino metalinguístico e o epilinguístico. Enquanto algumas obras optam por

um ensino que prioriza a compreensão das regras gramaticais e da estrutura da língua (metalinguagem), outras focam na aplicação prática da língua em situações de comunicação reais (epilinguagem). Não pretendemos defender que uma abordagem seja melhor do que a outra, posto que ambas são relevantes para o processo de conhecimento linguístico dos alunos. Consideramos, na verdade, que a combinação das duas abordagens contribui para o processo de aprendizagem, capacitando os discentes a compreenderem as regras da língua e, principalmente, aplicá-las em situações comunicativas do cotidiano.

Em relação ao critério semântico, foi comprovado que os autores dos seis livros didáticos definem advérbio como palavra que modifica, sobretudo, um verbo, mas também um adjetivo ou outro advérbio. Cereja e Vianna (2022) acrescentam ainda que os advérbios podem se referir a uma oração inteira ou a um substantivo. Já Ormundo e Siniscalchi (2022) ampliam a definição de advérbio, afirmando que essa classe adiciona circunstâncias (de tempo, de lugar, de modo etc.) a processos verbais. No que tange ao critério morfológico, constatamos que apenas Beltrão e Gordilho (2022), Costa, Nogueira e Marchetti (2022) e Morelli *et al.* (2022) explicam esse aspecto, ao afirmarem que os advérbios são invariáveis, por não se flexionarem em número ou gênero. No caso do critério funcional, somente Ormundo e Siniscalchi (2022) evidenciam esse atributo, ao tratar sobre adjunto adverbial.

Quanto à tipologia apresentada por cada livro didático, evidenciou-se que os materiais se valem, nas atividades, do uso dos advérbios em textos de variados gêneros, antes de introduzir a terminologia gramatical dada para cada categoria. Assim, foi possível perceber que cada obra segue uma exploração diferente da classe em questão, explorando várias categorias, como tempo, lugar e intensidade, enquanto outras se concentram principalmente em advérbios de modo. Independentemente das estratégias para inserir tal classe nos livros, observou-se que os exercícios, de certa forma, buscam possibilitar que os alunos compreendam o uso prático e significativo dos advérbios em determinados contextos antes mesmo de se aprofundarem nas terminologias. Consideramos essa prática significativa, posto que as atividades trabalham com a capacidade de os alunos inferirem o funcionamento dessa classe, pois, mais do que saber nomenclaturas, é importante entender o comportamento das palavras no texto.

Ao trazer uma classificação de advérbios, notamos que os livros didáticos analisados levam em consideração o critério semântico, desdobrando a classe dos advérbios em sete categorias com base em termos da gramática, a saber: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo. Cereja e Vianna (2022), diferentemente dos demais autores, não apresentam uma lista de advérbios, mas afirmam que os advérbios podem abarcar sentidos variados, tais como de intensidade, negação, tempo, lugar, causa, modo, instrumento e

afirmação. Vale mencionar também que, embora apresentem as mesmas sete categorias, os autores apresentam alguns elementos diferentes nas categorias, o que era de se esperar, uma vez que se torna difícil dar uma lista completa de todos os advérbios. Outra observação considerável é que Beltrão e Gordilho (2022) não só apresentam as sete categorias com base na gramática normativa, mas também levam em conta termos da linguística funcionalista, tais como “modificadores”, “modalizadores” e “advérbios de inclusão”.

No capítulo 4 deste trabalho, ao tratar sobre o ensino de gramática, foi abordado que muitas atividades partem de frases hipotéticas, enquanto outras utilizam fragmentos de texto ou de texto na íntegra para trabalhar as classes de palavras. Ainda neste mesmo capítulo, discorreremos sobre exercícios que levam em consideração a identificação e a classificação das classes de palavras, mas também aquelas que exploram o funcionamento e os efeitos de sentido que as palavras geram no texto. Pensando nisso e a fim de evidenciar empiricamente tal afirmação, analisamos como os livros didáticos lidam com os advérbios nas atividades.

Constatamos que, de modo geral, os exercícios se apropriam de textos de variados gêneros, tais como notícia, reportagem, tirinha, charge, poema, diário. Assim, para ensinar advérbios, os autores se utilizam, predominantemente, de fragmentos/trechos de texto e, em poucos casos, de frases hipotéticas e de textos na íntegra. Beltrão e Gordilho (2022) e Costa, Nogueira e Marchetti. (2022), por exemplo, recorrem a fragmentos de texto e texto na íntegra, enquanto Cereja e Vianna (2022) concentram-se em exercícios que partem de textos completos. Ormundo e Siniscalchi (2022), por sua vez, empregam fragmentos de textos, enquanto Morelli *et al.* (2022) fazem uso tanto de fragmentos de textos quanto de texto na íntegra. Já Bergamini *et al.* (2022) adotam frases hipotéticas e um texto formado por um período simples.

Outra observação a se fazer acerca das atividades sobre advérbios nos livros didáticos é que os autores enfatizam tanto a identificação e a classificação dos advérbios quanto o funcionamento e os efeitos de sentido que eles podem apresentar. Isso reflete um ensino eficaz dessa classe, haja vista que os exercícios não se concentram apenas em nomenclaturas gramaticais, mas também destacam como essas palavras desempenham um papel fundamental na comunicação e na construção de sentido nos textos. Os exercícios, ao se apoiarem em texto de variados gêneros textuais, permitem que os alunos compreendam como os advérbios são usados em diferentes contextos, apresentando diversos sentidos e comportamentos. Dessa forma, julgamos que tais atividades, de um modo geral, não operam com textos com o pretexto para se ensinar terminologias, mas, sim, um ensino que combina nomenclatura – a partir da identificação e da classificação dos advérbios – com uma percepção do funcionamento e da construção de sentido no texto.

Em suma, exploramos os problemas que cercam os advérbios nas gramáticas e nos livros didáticos analisados, levando em consideração os critérios morfológico, semântico e funcional. Para isso, a construção de um modelo teórico se fez a partir do funcionalismo, vertente que leva em conta o uso da língua em situações reais. Quanto aos advérbios, ancoramo-nos na abordagem funcionalista, por explorar a definição e as tipologias da classe em questão em contextos comunicativos reais, em vez de dar uma lista de advérbios que, muitas vezes, não se faz coeso. Ainda com relação à base teórica, tratamos sobre o ensino de gramática nas escolas, sobretudo, a partir dos livros didáticos, com o fito de problematizar, neste caso em específico, o tratamento dado aos advérbios.

Para comprovar empiricamente as inconsistências que cercam os advérbios, analisamos como essa classe é abordada em seis gramáticas e em seis livros didáticos. Dessa maneira, constatamos que tanto aquelas quanto estes apresentam, de modo geral, definições e tipologias que não dão conta, de fato, da heterogeneidade da classe dos advérbios, o que inviabiliza uma compreensão aceitável dessa classe. Ainda sobre as obras didáticas, vale esclarecer que, embora apresentem inconsistências, vê-se uma prática pedagógica que busca explorar não só a identificação e a classificação dos advérbios, mas também o funcionamento e os efeitos de sentidos em textos de variados gêneros.

Diante disso, conclui-se que este estudo proporciona uma perspectiva esclarecedora sobre as complexidades que envolvem os advérbios nas gramáticas e nos livros didáticos de Língua Portuguesa analisados, revelando a heterogeneidade dessa classe e destacando a necessidade de uma abordagem funcionalista para entender adequadamente os advérbios em situações comunicativas reais. Logo, para trabalhos posteriores, sugere-se uma pesquisa empírica para avaliar como a percepção e a aplicação dos conceitos de advérbios pelos alunos são influenciadas pelas divergências nas definições apresentadas em gramáticas e livros didáticos. Além disso, pode-se sugerir uma elaboração de materiais didáticos mais integrados e eficazes, os quais possam oferecer aos estudantes uma compreensão mais abrangente e aplicada dos advérbios, considerando não apenas a terminologia gramatical, mas também a terminologia linguística, já que esta se faz mais condizente com o sentido e o funcionamento dos advérbios em determinados usos e contextos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de Gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-54.
- BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- BASTOS, Danielle da Mota; LIMA, Hérica Karina Cavalcanti de; SANTOS, Sulanita Bandeira da Cruz. Ensino de classes de palavras: entre a estrutura, o discurso e o texto. *In*: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 113-131.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**: opressão? liberdade?. 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. **A Conquista: Língua Portuguesa**: 7º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: FTD Educação, 2022. Disponível em: https://issuu.com/editoraftd/docs/immp0000070001p240100200010_cara-reduz. Acesso em: 2 ago. 2023.
- BERGAMINI, Claudia *et al.* **Segue a Trilha: Língua Portuguesa**: 7º ano. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2022. Disponível em: <https://pnld.smeducacao.com.br/obras/segue-a-trilha/>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- BOMFIM, Eneida. **Advérbios**. São Paulo: Ática, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 01/2022-CGPLI**. Processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2024-2027. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2024 – Obras didáticas**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF/FNDE, 2022. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_portuguesa. Acesso em: 28 set. 2023.
- BUNZEN, Clécio. Conhecimento linguístico na escola: como livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso?. *In*: VAL, Maria da Graça Costa (org.). **Alfabetização e**

língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas. São Paulo: Autêntica, 2009. p. 87-110.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. *In:* BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-22.

BUTLER, Christopher S. **Structure and function:** a guide to three major structural-functional theories. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. *In:* VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de Gramática:** descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 13-29.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, Lucas Santos; BANDEIRA, Joalêde Gonçalves. A palavra “não” e o tempo verbal “mais-que-perfeito” em aulas de português, à luz do funcionalismo. *In:* 25ª Jornada Nacional do GELNE, 2014, Natal, RN. **Anais eletrônicos [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/611.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de *et al.* O advérbio. *In:* ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil:** palavras de classes abertas. São Paulo: Contexto, 2014. p. 267-344.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Funcionalismo e gramática do português brasileiro. *In:* SOUZA, Edson Rosa de (org.). **Funcionalismo linguístico:** novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-42.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. ver. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: Linguagens:** 7º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/portugues-linguagens-7o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha: Língua Portuguesa:** 7º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: SM Educação, 2022. Disponível em: <https://pnld.smeducacao.com.br/obras/geracao-alpha-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

CROFT, William. **Radical construction grammar**. Syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

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

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p.15-30.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p.157-176.

CUNHA, Angélica Furtado da; SILVA, Maria Aparecida da. A gramaticalização do verbo *ir*: implicações para o ensino. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice (org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal (RN): EDUFRN, 2016. p. 59-99.

CUNHA, Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. Linguística funcional e ensino de gramática. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice (org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal (RN): EDUFRN, 2016. p. 12-58.

DIK, Simon Cornelis. **The Theory of Functional Grammar**. New York: Mouton de Gruyter, 1997.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar**. 2. ed. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995.

GIVÓN, Talmy. **On understanding grammar**. 2. ed. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2018.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Londres: Lawrence Earlbaum, 2004.

ILARI, Rodolfo. A categoria advérbio na gramática do português falado. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 151-174, mai. 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1430>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ILARI, Rodolfo *et al.* Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). **Gramática do português falado**: volume 1: a ordem. 4. ed. Campinas, (SP): Unicamp, 2002. p. 53-120.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática portuguesa**. Porto Alegre: Globo, 1979.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Advérbios – conceito e tendências de ordenação. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios de Oliveira; CEZARIO, Maria Maura (org.). **Adverbiais**: aspectos gramaticais e pressões discursivas. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2012. p. 13-96.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; AREAS, Eduardo Kenedy. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Linguística funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-28.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-225.

MORELLI, Marcos Rogério *et al.* **Trajetórias: Língua Portuguesa: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. São Paulo: FTD Educação, 2022. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-fundamental-anos-finais-pnld-2024-objeto-01/trajetorias-lingua-portuguesa-pnld-2024/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. Estudos funcionalistas no Brasil. **DELTA: Documentação e estudos em linguística teórica e aplicada**. São Paulo, v. 15, n. 3, p. 71-104, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40320>. Acesso em: 22 fev. 2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. Os advérbios Circunstanciais. *In*: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado: volume 2: níveis de análise lingüística**. 4. ed. Campinas (SP): Unicamp, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? norma e uso na língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PINILLA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 169-183.

ORLANDI, Eni Puccineli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem: 7º ano: manual do professor**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/se-liga-na-lingua-leitura-producao-de-texto-e-linguagem/?gclid=Cj0KCQjw2qKmBhCfARIsAFy8buKAA7Sb1dp2HZZK6WrLAjk-nLaYMdWbCN8XhFfiSIy7k87x9vfkcWAaAk1rEALw_wcB. Acesso em: 2 ago. 2023.

ROCHA LIMA. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 43.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

THOMAS, Margaret. **Formalism and Functionalism in Linguistics**. New York: Routledge, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VAN VALIN, Robert D. Functional Linguistics. *In*: ARONOFF, Mark; REES-MILLER, Janie (ed.). **The handbook of linguistics**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2003. p. 319-336.