



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS



SONIA MARIA DE MATOS

A (IN)VARIABILIDADE DO ADVÉRBIO NO LIVRO DIDÁTICO E NA PRÁTICA
DISCURSIVA: DESCORTINANDO FUNDAMENTOS E MÉTODOS PARA O
PROFESSOR

CAJAZEIRAS
2021

SONIA MARIA DE MATOS

A (IN)VARIABILIDADE DO ADVÉRBIO NO LIVRO DIDÁTICO E NA PRÁTICA
DISCURSIVA: DESCORTINANDO FUNDAMENTOS E MÉTODOS PARA O
PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras-PB, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

CAJAZEIRAS
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

M433i Matos, Sonia Maria de.
A (in)variabilidade do advérbio no livro didático e na prática discursiva: descortinando fundamentos e métodos para o professor / Sonia Maria de Matos. - Cajazeiras, 2021.
103f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2021.

1. Língua portuguesa - ensino. 2. Livro didático. 3. Gramática. 4. Advérbio. 5. Gêneros textuais. 6. Letra de música. 7. Morfologia-lexical. 8. Ensino fundamental. I. Barbosa, Maria Vanice Lacerda de Melo. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3(043.3)

SONIA MARIA DE MATOS

A (IN)VARIABILIDADE DO ADVÉRBIO NO LIVRO DIDÁTICO E NA PRÁTICA
DISCURSIVA: DESCORTINANDO FUNDAMENTOS E MÉTODOS PARA O
PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras-PB, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 18 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa
(UFCG/CFP/PROFLETRAS – Orientadora)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA
Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva (Examinador 1)
(UFERSA/DLCH)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA
Prof.^a Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais (Examinador 2)
(UAL/CFP/UFCG)

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (Suplente)
(UAL/CFP/UFCG)

Dedico este trabalho ao meu pai (in memoriam) e a minha mãe, que sempre me apoiaram e nunca perderam a fé nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre ao meu lado, dando-me forças para superar os obstáculos surgidos.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, pela constância de sua sábia e indispensável orientação e pela confiança e solicitude demonstradas ao longo da execução desta pesquisa.

Aos professores Dr. Francisco Vieira e Dra. Maria Nazareth pelas imprescindíveis contribuições que guiaram a confecção final deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos durante os dois anos de curso.

Ao meu esposo e aos meus filhos, que me incentivaram e compreenderam a minha ausência enquanto me dedicava à realização deste trabalho.

Aos meus familiares, por estarem sempre por perto e me ajudarem a vencer as dificuldades encontradas.

A todos os meus professores do ProfLetras/UFCG – Cajazeiras, pela paciência e competência profissional com as quais guiaram o meu aprendizado e demais funcionários, pela boa vontade em auxiliar sempre que necessário.

Aos meus colegas de turma, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo o companheirismo ao longo deste percurso. Em especial, agradeço a Alvany Batista, Dalva Alencar, Conceição Siebra, Alanna Rodrigues e Raimunda Calixto que souberam compartilhar conhecimentos, alegrias e angústias durante a viagem e o pernoite em Cajazeiras.

A todos que, de alguma forma, me ajudaram durante o percurso destes dois anos de estudo e contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.”

(Albert Einstein)

RESUMO

Muitos livros didáticos adotados nas escolas brasileiras ainda direcionam o ensino de língua portuguesa com o foco nas perspectivas normativas e prescritivas. Nesse sentido, tornam-se perceptíveis a desmotivação e o desinteresse dos alunos ao estudarem a língua materna, considerando-a, inclusive, como um idioma difícil de ser compreendido. Essa preocupação, conseqüentemente, incitou-nos a desenvolver um estudo com o objetivo de analisar, sob a perspectiva do funcionalismo linguístico, o tratamento conferido ao advérbio no Livro Didático de Língua Portuguesa, com vistas a elaborar uma proposta didático-pedagógica acerca dessa categoria gramatical, a partir de letras de músicas. Como alicerce teórico, apoiamo-nos, fundamentalmente, nos estudos já realizados pela linguista brasileira, Maria Helena de Moura Neves (1994, 2001, 2018), bem como, nas concepções de Bakhtin (1997), Bechara (2009), Dillinger (1991), Possenti (1996), Câmara Jr. (2000), Kenedy (2008), Marcuschi (2008), Travaglia (2009), Pezatti (2011), Perini (2014) e Ilari (2017). Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, amparado pelas pesquisas bibliográfica, documental e descritiva e para compor o seu *corpus*, selecionamos a 5. ed. do livro didático de língua portuguesa Tecendo Linguagens, volume direcionado ao 7º ano do Ensino Fundamental, de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicada pela editora IBEP, no ano de 2018. As observações e análises realizadas no livro didático demonstram a coexistência de duas práticas de ensino de gramática: uma voltada para a prática da gramática normativa ou prescritiva, na qual os conceitos e as classificações são explicitados de acordo com as regras da variedade padrão e outra para uma tímida prática da gramática reflexiva, embora não apresente inovações didáticas que despertem o interesse do aluno. Assim, com a intenção de tratar o ensino da gramática mais proficiente e em sintonia com as práticas sociais de linguagem, optamos por trabalhar com o gênero letra de música, apresentando, através de um *e-book*, uma oficina pedagógica com atividades que, ao discorrer sobre o tratamento semântico conferido aos advérbios, visam ampliar as abordagens metodológicas propostas para o ensino de gramática, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem da Morfologia Lexical dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua. Gramática. Advérbio. Livro didático. Gêneros textuais. Letra de Música.

RESUMEN

Muchos libros didácticos adoptados en escuelas brasileñas todavía guían la enseñanza de Lengua Portuguesa con énfasis en perspectivas normativas y prescriptivas. En este sentido, se nota la desmotivación y el desinterés de los alumnos en el estudio de la lengua materna, incluso considerándola un idioma de difícil comprensión. En consecuencia, esa inquietud nos impulsó a desarrollar una investigación con el objetivo de analizar, desde la perspectiva del funcionalismo lingüístico, el tratamiento que se le da al adverbio en el Libro Didáctico de Lengua Portuguesa, con intenciones de planificar una propuesta didáctico-pedagógica a cerca de esa categoría gramatical, apoyado en canciones. Como fundamento teórico, nos apoyamos, fundamentalmente, en los estudios ya realizados por la lingüista brasileña, Maria Helena de Moura Neves (1994, 2001, 2018), así como, puntos de vista de Bakhtin (1997), Bechara (2009), Camara Jr. (2000), Dik (1987), Dillinger (1991), Halliday (1985), Hoffman (1987), Ilari (2017), Kenedy (2008), Marcuschi (2008), Perini (2014), Pezatti (2011), Possenti (1996) y Travaglia (2009). Se trata de una investigación de carácter cualitativo, apoyado por las investigaciones bibliográfica, documental y descriptiva y para componer a su *corpus* seleccionamos la 5ª ed. del libro didáctico de lengua portuguesa *Tecendo Linguagens (Tejiendo Lenguajes)*, volumen dirigido al séptimo año de Primaria, de las autoras Tania Amaral Oliveira y Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado por la editorial IBEP, en el año 2018. Las observaciones y los análisis realizados en el libro didáctico demuestran la coexistencia de dos prácticas de enseñanza gramatical: una centrada en la práctica de la gramática normativa o prescriptiva, en la que se explican conceptos y clasificaciones según las reglas de la variedad estándar y otra para una práctica retraída de la gramática reflexiva, aunque sin innovaciones didácticas que despierten el interés del alumno. De este modo, con la intención de tratar la enseñanza de la gramática más competente y congruente con las prácticas sociales de lenguaje, optamos por trabajar con el género canción, presentando, a través de un *e-book*, actividades que, al discutir el tratamiento semántico dado a adverbios, tienen como objetivo amplificar los enfoques metodológicos propuestos para la enseñanza de la gramática, contribuyendo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Morfología Léxica de los alumnos de 7º año de Primaria.

Palabras clave: Enseñanza de lengua. Gramática. Adverbio. Libro didáctico. Géneros textuales. Letras de canciones.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA	36
QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO DOS VOCÁBULOS CONFORME CAMARA JR	43
QUADRO 3 – ESTUTURA DO LIVRO DIDÁTICO ANALISADO	56

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 1.....	58
FIGURA 2 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 2	58
FIGURA 3 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 3	59
FIGURA 4 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 3 (CONT.)	59
FIGURA 5 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 4	60
FIGURA 6 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 4 (CONT.)	60
FIGURA 7 – APLICANDO CONHECIMENTOS: QUESTÃO 1	61
FIGURA 8 – APLICANDO CONHECIMENTOS: QUESTÃO 2	62
FIGURA 9 – APLICANDO CONHECIMENTOS: QUESTÃO 3	62
FIGURA 10 – CAPA DO <i>E-BOOK</i> “OFICINA PEDAGÓGICA: MÚSICA & ADVÉRBO, UM JEITO PRÁTICO DE ENSINAR E APRENDER RAPIDINHO”	71
FIGURA 11 – DIVULGAÇÃO DO <i>E-BOOK</i> EM REDES SOCIAIS.....	72

LISTA DE LETRAS DE MÚSICAS

MÚSICA 1 – BOIADEIRO (LUIZ GONZAGA)	76
MÚSICA 2 – AZUL (DJAVAN)	77
MÚSICA 3 – DEVAGAR, DEVAGARINHO (MARTINHO DA VILA)	78
MÚSICA 4 – PERTINHO DE MIM (MAISA SILVA)	80
MÚSICA 5 – PICO LOCO (A.D.Z.)	81
MÚSICA 6 - ATRASADINHA (FELIPE ARAUJO/PART. FERRUGEM)	83
MÚSICA 7 – PERFEITINHA (ENZO RABELO)	84
MÚSICA 8 – APAIXONADINHA (MARÍLIA MENDONÇA/PART. LÉO SANTANA E DIDÁ BANDA FEMININA)	85
MÚSICA 9 – DOMINGO DE MANHÃ (MARCOS & BELUTTI)	88
MÚSICA 10 – SOFRENDO FEITO UM LOUCO (LUAN SANTANA)	89
MÚSICA 11 – QUANDO A BAD BATER (LUAN SANTANA)	91
MÚSICA 12 – ESPAÇOSA DEMAIS (FELIPE ARAÚJO)	92

LISTA DE VÍDEOS

VÍDEO 1 – BOIADEIRO (LUIZ GONZAGA)	77
VÍDEO 2 – AZUL (DJAVAN)	78
VÍDEO 3 – DEVAGAR, DEVAGARINHO (MARTINHO DA VILA)	79
VÍDEO 4 – PERTINHO DE MIM (MAISA SILVA)	81
VÍDEO 5 – PICO LOCO (A.D.Z.)	82
VÍDEO 6 - ATRASADINHA (FELIPE ARAUJO/PART. FERRUGEM)	83
VÍDEO 7 – PERFEITINHA (ENZO RABELO)	84
VÍDEO 8 – APAIXONADINHA (MARÍLIA MENDONÇA/PART. LÉO SANTANA E DIDÁ BANDA FEMININA)	85
VÍDEO 9 – DOMINGO DE MANHÃ (MARCOS & BELUTTI)	89
VÍDEO 10 – SOFRENDO FEITO UM LOUCO (LUAN SANTANA)	90
VÍDEO 11 – QUANDO A BAD BATER (LUAN SANTANA)	92
VÍDEO 12 – ESPAÇOSA DEMAIS (FELIPE ARAÚJO)	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LINGUÍSTICA: CONCEPÇÃO, OBJETO DE ESTUDO E PRINCIPAIS PARADIGMAS	17
2.1 FORMALISMO: ESTRUTURA SISTEMÁTICA DA LÍNGUA.....	18
2.2 FUNCIONALISMO: RELAÇÃO SISTEMÁTICA DA LÍNGUA.....	22
2.3 A LÍNGUA NUM VIÉS FUNCIONALISTA.....	27
3 ENSINAR GRAMÁTICA REFLETINDO SOBRE O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA..	30
3.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA.....	30
3.2 REPENSANDO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA EM SALA DE AULA.....	38
3.3 AS CATEGORIAS GRAMATICAIS: PARA QUE SERVEM?	41
3.4 O ADVÉRBIO: VARIÁVEL OU INVARIÁVEL?	44
4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	50
5 O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO	53
5.1 O LIVRO DIDÁTICO E O PLANO PEDAGÓGICO PROPOSTO PELAS AUTORAS	55
5.2 O ADVÉRBIO NO LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE.....	57
6 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE A LÍNGUA E A FUNÇÃO DO ADVÉRBIO NO GÊNERO LETRA DE MÚSICA	65
6.1 GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	65
6.1.1 O gênero textual letra de música	68

6.2 OFICINA PEDAGÓGICA: MÚSICA & ADVÉRBIO, UM JEITO PRÁTICO DE ENSINAR E APRENDER RAPIDINHO	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada ***A (IN)VARIABILIDADE E O VALOR SEMÂNTICO DO ADVÉRBIO: DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO À PROPOSTA DE OFICINA COM BASE EM LETRAS DE MÚSICAS***, surgiu em decorrência das inquietudes oriundas do exercício docente e tomou corpo, ao longo dos dois últimos anos, em virtude do novo olhar atribuído ao ensino da gramática que o Mestrado Profissionalizante em Letras – PROFLETRAS – possibilita ao cursista, despertando-nos a curiosidade e o desejo de encontrarmos respostas para determinadas indagações vivenciadas, corriqueiramente, na prática pedagógica.

É evidente que as discussões sobre o ensino de língua materna giram em torno da dicotomia entre um ensino tradicional – centrado em conteúdos puramente normativos – e um ensino que prioriza a forma reflexiva, levando-se em consideração o funcionamento da língua e os efeitos de sentido produzidos no ato da interlocução.

Tendo em vista que o ensino da língua portuguesa, em grande parte das escolas públicas brasileiras, ainda vem sendo pautado no livro didático – escolhido dentre as coleções aprovadas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), focando a atenção nas perspectivas normativas e prescritivas adotadas pela maioria, surgiu-se o interesse de aprofundar os conhecimentos acerca da abordagem da Morfologia Lexical do advérbio nos anos finais do Ensino Fundamental.

A percepção da disparidade entre o que é ensinado em sala de aula com o que é vivenciado no cotidiano é frequente, principalmente no que se refere ao estudo da língua. Assim, os alunos sentem-se desmotivados a estudarem a língua materna, além de considerarem a disciplina Língua Portuguesa muito difícil de ser compreendida. Nesse sentido, centramo-nos em uma categoria gramatical, intencionando entender qual o tratamento que o livro didático de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, “*Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa*”, confere ao advérbio.

Desta forma, este trabalho se justifica pelo interesse de encontrar explicações palpáveis para os questionamentos advindos da dificuldade de compreensão da língua portuguesa no que se refere aos advérbios, tendo em vista a dicotomia entre o que é ensinado e o que é observado no cotidiano, já que a maioria das gramáticas e livros

didáticos concebem essa categoria gramatical como invariável, bem como parece que não atentam para os sentidos pretendidos quando o falante os seleciona para a construção de enunciados.

O ponto de partida deste estudo situa-se na hipótese de que o livro didático analisado aborda os estudos gramaticais centrados na variedade padrão da língua portuguesa, reconhecendo o advérbio como uma categoria gramatical invariável e ignorando as alterações lexicais e semânticas detectadas na língua mediante o seu uso nos mais diversos enunciados.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar, sob a perspectiva do funcionalismo linguístico, o tratamento conferido ao advérbio no Livro Didático de Língua Portuguesa, com vistas a elaborar uma proposta didático-pedagógica acerca dessa categoria gramatical, a partir de letras de música. Mais especificamente, traçamos os seguintes objetivos: Mapear as principais correntes modernas da linguística, enfatizando o ensino da língua portuguesa num viés funcionalista; averiguar o tratamento do estudo das categorias gramaticais dado pelo livro didático, nos anos finais do Ensino Fundamental, destacando o advérbio com base na abordagem funcionalista da língua; e elaborar uma proposta de intervenção para o ensino de gramática, de modo a considerar os aspectos semânticos do advérbio a partir do gênero letra de música.

Esta investigação foi respaldada no funcionalismo linguístico e, para melhor entendimento dos assuntos aqui trabalhados, fez-se mister a construção de um arcabouço teórico apoiado, fundamentalmente, nos estudos já realizados pela linguista brasileira, Maria Helena de Moura Neves (1994, 2001, 2018).

Ancoramo-nos, ainda, nas concepções de língua e linguagem, no ensino da gramática e dos gêneros textuais e, para tanto, buscamos sustentação teórica nas concepções de Bakhtin (1997), Bechara (2009), Dillinger (1991), Possenti (1996), Câmara Jr. (2000), Kenedy (2008), Marcuschi (2008), Travaglia (2009), Pezatti (2011), Perini (2014) e Ilari (2017).

Em relação à metodologia, vale frisar que este trabalho é um estudo de caráter qualitativo, amparado pelas pesquisas bibliográfica, documental e descritiva, organizado em seis seções, a contar com esta introdução.

Na segunda seção, trazemos, de forma resumitiva, a concepção, o objeto de estudo e os dois paradigmas que resumem os estudos dedicados ao pensamento linguístico – formalismo e funcionalismo –, nos quais, de acordo com os estudos já realizados, forma e função linguísticas sugerem uma linha divisória entre as principais correntes pertencentes a cada um desses paradigmas.

Destinamos, em seguida, um olhar especial à abordagem da língua num viés funcionalista, a qual, conforme assevera Neves (2001), é concebida como um instrumento de interação social, cuja função reside na comunicação, cabendo aos enunciados e textos fornecerem dados para a descrição de seu funcionamento numa determinada situação.

Na terceira seção, abordamos distintas concepções de gramática e seus respectivos tipos, conhecimentos esses considerados necessários, tanto por parte da escola quanto do professor de língua portuguesa, para uma eficiente prática pedagógica, já que cada um deles propõe objetivos que resultam na adoção de atividades e metodologias diferentes em sala de aula.

A partir daí, questionamos sobre a utilidade da classificação das palavras em categorias gramaticais, enfatizando a economia descritiva abordada por Perini (1996), e sobre a (in)variabilidade do advérbio, em conformidade com a concepção dos gramáticos e pesquisadores da língua portuguesa Mesquita (1999), Cunha e Cintra (1999), Ilari (2007), Bechara (2009), Henriques (2010) e Neves (2011).

Na quarta seção, explicitamos os aspectos relacionados às considerações metodológicas que fundam a nossa pesquisa, apresentando a sua definição quanto à natureza, aos procedimentos de coleta de dados, às fontes de informações e aos objetos, bem como às etapas seguidas durante o seu desenvolvimento, conforme os postulados de Gonsalves (2001) e Gil (2008).

Na quinta seção, analisamos o Livro didático selecionado, focando na abordagem do advérbio e abarcando as orientações didáticas propostas, os conceitos trabalhados e as atividades desenvolvidas.

E, na sexta e última seção, refletimos sobre a língua a partir da função do advérbio, ocasião em que traçaremos uma visão geral sobre os gêneros textuais, detalhando o gênero letra de música e, por fim, apresentamos uma oficina pedagógica para o ensino

do advérbio, abordando-o como termo variável, visando aprimorar a prática docente e facilitar a rotina pedagógica dos professores de língua portuguesa e, acima de tudo, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da morfologia lexical, que servirá de alicerce para a compreensão do funcionamento e, conseqüente, uso consciente da língua.

2 LINGUÍSTICA: CONCEPÇÃO, OBJETO DE ESTUDO E PRINCIPAIS PARADIGMAS

O termo “Linguística” é concebido, pela maioria dos especialistas, como a disciplina que trata do estudo científico da linguagem humana e do seu conhecimento por parte dos falantes. A linguística tem como objetivo analisar tudo o que faz parte da língua e apresenta, como matéria de reflexão, os estudos da linguagem concentrados nas modalidades oral, verbal e escrita.

No que se refere ao objeto de estudo, Cunha, Costa e Martelotta (2008, p. 21) afirmam que

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 de 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 linguistas analisam como as línguas naturais se estruturam.

Assim, a linguística tem como objeto próprio de estudo a capacidade humana da linguagem e tende a basear suas descobertas em rígidos métodos de observação, o que a torna uma ciência analítica e descritiva. Para tanto, examina e analisa as línguas de forma não preconceituosa em relação aos seus diferentes usos.

Segundo Camara Jr. (2000) o interesse pelo estudo descritivo, na linguística, firmou-se no início do século XX. Em 1908, com o linguista alemão Anton Marty e, nos cursos da Universidade de Genebra, de 1908 e 1911, com o linguista suíço Ferdinand de Saussure, o qual tinha como principal propósito ver a gramática descritiva como uma disciplina independente das disciplinas filosóficas da lógica e da psicologia.

A compreensão acerca da linguagem, das diferentes concepções de língua, além das diversas correntes linguísticas e de seus respectivos modelos teóricos fornece subsídios para o eficiente desenvolvimento de trabalhos de pesquisas acadêmicas, bem como, alicerça o entendimento das análises linguísticas e, conseqüentemente, facilita a prática de ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Neves (2001), pode-se afirmar que no pensamento linguístico distingue-se, basicamente, dois polos de atenção opostos: o do formalismo e o do

funcionalismo. Mas, onde surgiram e quais os principais representantes dessas correntes linguísticas? Quais as suas principais premissas? Como linguagem e língua são concebidas mediante cada corrente linguística?

A presente seção procura esclarecer os questionamentos acima elencados, tendo como base teórica os postulados de alguns estudiosos da nossa língua: Cunha (2008), Dillinger (1991), Kenedy (2008), Marcuschi (2008), Neves (1994, 2001, 2018), Pezatti (2011). Assim, inicialmente, faremos uma abordagem sobre Formalismo, abarcando conceitos de linguagem e língua, bem como do seu funcionamento.

2.1 FORMALISMO: ESTRUTURA SISTEMÁTICA DA LÍNGUA

No que concerne à origem do formalismo, muitos estudiosos costumam apresentar o linguista Suíço, Ferdinand de Saussure (1857-1913), como principal precursor, tendo como ponta inicial os estudos, por ele realizados, acerca do estruturalismo linguístico.

Segundo Costa (2008), as ideias de Saussure tornaram-se públicas com o Livro intitulado Curso de Linguística Geral, o qual é a reconstrução, a partir de notas tomadas por alunos de três cursos lecionados por Saussure, na Universidade de Genebra. Esse trabalho foi organizado por dois discípulos, Charles Bally e Albert Sechehaye, publicado três anos após a morte de Saussure e nele são encontrados os conceitos fundamentais do modelo estruturalista.

De acordo com Ilari (2011), o advento do estruturalismo se deu no Brasil na década de 60, período esse que coincidiu com o reconhecimento da linguística como disciplina autônoma e, conseqüentemente, com a atração de muitos professores e pesquisadores pela utilização dessa nova orientação para sistematizar as suas doutrinas. As suas palavras apontam, ainda, para a necessidade de considerar, pelo menos, dois focos distintos de repercussão do estruturalismo linguístico no Brasil: o Rio de Janeiro, onde Joaquim Mattoso Camara Jr. atuou desde a década de 1930 e São Paulo onde, no final da década de 1960, atuaram, entre outros, Eni Orlandi, Izidório Blikstein e Cidmar Teodoro Paes.

Segundo Costa (2008, p. 114), o modelo estruturalista

apresenta a linguagem como um sistema articulado, uma estrutura em que, tal como no jogo de xadrez (analogia abundantemente utilizada por Saussure), o valor de cada *peça* não é determinado por sua materialidade, ele não existe em si mesmo, mas é instituído no valor do jogo. (Grifos do autor)

Assim, seguindo os postulados de Saussure, a língua pode ser pensada a partir desse mesmo entendimento, ou seja, a comunicação – o jogo de xadrez – é estabelecida porque as pessoas envolvidas nesse ato dominam as normas – o valor da peça, as regras do jogo – adquiridas na relação mantida com o grupo social do qual fazem parte, conhecem como elas se organizam e sabem das suas possibilidades de uso.

A respeito da origem do formalismo, Neves (2001) ressalta a assertiva de Dirven e Fried (1987) e afirma que o polo formalista tem seus maiores expoentes no estruturalismo americano – fundamentado principalmente nas teorias de Bloomfield (1935) – e, num sentido menos rigoroso, está também nos sucessivos modelos do gerativismo, ganhando sua marca maior na teoria padrão de Chomsky (1957, 1965).

Segundo Kenedy (2008, p. 128), pode-se dizer que a teoria de Leonard Bloomfield, influenciada pelo behaviorismo¹, descreve a linguagem humana como “um sistema de hábitos gerado como resposta a estímulos e fixado pela repetição”, sendo percebida como um fenômeno externo ao indivíduo e interpretada como uma resposta que o organismo produz mediante os estímulos que recebe da interação social.

Nessa perspectiva, a língua é apresentada sob uma abordagem mecanicista e comportamentalista, cuja principal tese refere-se à união dos níveis estruturais de análise, enfatizando, respectivamente, os níveis fonológico e morfológico.

Acerca da teoria padrão de Chomsky – também denominada gerativismo, ou gramática gerativa –, Kenedy (2008) pondera ser uma corrente de estudos da ciência da linguagem, iniciada nos Estados Unidos, no final da década de 1950, ano em que Chomsky publicou seu primeiro livro, intitulado *Estruturas sintáticas*.

¹ Teoria que surgiu com John Watson e parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. O ambiente fornece os estímulos linguísticos, a criança fornece as repostas – pela compreensão e produção linguísticas – e os adultos que a rodeiam fornecem o reforço.

Kenedy (2008) assevera, ainda, que a essência do pensamento de Chomsky consiste na ideia de que o comportamento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido como resultado de uma capacidade interna ao organismo humano e determinado, parcialmente, pela mente/cérebro, que constituirá a competência linguística do falante. Assim, o modelo teórico da linguística gerativa propõe-se a analisar a linguagem aproximando-se da linha interdisciplinar de estudos da mente humana conhecida como cognitivismo².

A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 35-36) assevera que

Nessa perspectiva epistemológica, o que está em jogo em primeira instância não é a análise de línguas nacionais nem suas exteriorizações ou vinculações com a cultura e a sociedade e sim a mente humana e seus princípios gerais, a faculdade da linguagem inata e seu funcionamento como base para a aquisição de qualquer língua.

Nessa ótica, a língua é um sistema de princípios arraigados na mente humana, não havendo, portando, interesse pela análise das expressões linguísticas separadas das propriedades mentais e do aspecto social apresentado pela língua. Assim, existe, na mente humana, um módulo linguístico composto de princípios responsáveis pela produção e compreensão das expressões linguísticas, principalmente dedicadas à língua.

Nas palavras de Dillinger (1991, p. 396-397), o formalismo refere-se à análise da forma linguística e, nessa perspectiva, a língua é vista como objeto autônomo e descontextualizado e seus estudos focalizam-se, especialmente, em suas características internas, seus constituintes e as relações entre eles. Assim, “a ‘forma linguística’ designa então as partes: as entidades e características observáveis em enunciados de uma determinada língua, em particular as classes e os padrões de combinação de seus elementos”. (Grifo do autor)

² Teoria que surgiu com Piaget e que se especializa no estudo dos mecanismos que levam à elaboração do conhecimento. Nesse processo, a estrutura cognitiva é avaliada como sendo a percepção, a organização e a integração de conteúdos e ideias, resultando na aprendizagem.

Dik (1987, *apud* NEVES, 2001) destaca em seus estudos que o paradigma formal compreende a linguagem natural como um sistema abstrato e autônomo em relação ao contexto de uso. Nesse paradigma, a língua é definida como um conjunto de orações descritas independentemente do contexto, adquirida pelas crianças ao fazerem uso de suas propriedades inatas, e cuja principal função reside na expressão dos pensamentos.

No que tange à autonomia da linguagem natural, Marcuschi (1985, p. 44) afirma que:

Os formalistas, particularmente os chomskianos [...] postulam que as funções externas da linguagem não influenciam as categorias internas do sistema. Tomam o sistema como autônomo e baseado na modularidade: fonologia, sintaxe e semântica. Cada módulo é independente e não interage com o outro.

Ainda referente à língua, Dillinger (1991, p. 398) afirma que, decorrentes dessa prática formalista, encontram-se concepções tais como “um conjunto de frases”, “um sistema de sons”, “um sistema de signos” nivelando a língua com sua gramática. Em resumo, o referido estudioso, sustenta que “o formalista estuda uma língua em termo de suas partes e os princípios de sua organização, sem considerar suas relações com o meio ou o contexto em que se situa”.

Para Halliday (1985, *apud* NEVES, 2001), o formalismo assenta-se na lógica e na filosofia, caracterizando-se por uma orientação primariamente sintagmática. Assim sendo, suas gramáticas interpretam a língua como um conjunto de estruturas entre as quais podem ser estabelecidas relações regulares, enfatizando seus traços universais, atribuindo à sintaxe a base dos estudos linguísticos e organizando o texto em torno da frase.

Sintetizando, Neves (2018, p. 51) faz referência a Nichols (1984), ao afirmar que “a Gramática formalista é definida por sua característica de estudar os fatos e os elementos gramaticais mediante um modelo formal”. Complementando essa abordagem, Neves (2001) menciona os postulados de Hoffman (1987) e sustenta que uma gramática formalmente orientada trata da estrutura sistemática das formas de uma língua.

Diante das observações acima expostas, vale reafirmar que o formalismo linguístico, nas suas mais representativas abordagens gramaticais, representa uma

perspectiva que gera explicações pautadas na estrutura sistemática da língua, mostrando-se, porém, na atualidade, insuficiente para desenvolver a competência comunicativa de seus usuários, uma vez que, ao focar em um estudo voltado para as partes e os princípios de organização da língua, ignora as relações existentes entre ela e o contexto social, tornando a aprendizagem mecânica e insignificante.

Vejamos, a seguir, as principais premissas do funcionalismo, englobando os conceitos de linguagem e língua, assim como sobre o seu funcionamento.

2.2 FUNCIONALISMO: RELAÇÃO SISTEMÁTICA DA LÍNGUA

Inicialmente, cabe-nos, aqui, ressaltar os conceitos básicos de função. Pezatti (2011, p. 170), ao abordar as três definições de Garvin (1978) pondera que o termo função pode designar as relações “(a) entre uma forma e outra (função interna), (b) entre uma forma e seu significado (função semântica) ou (c) entre o sistema de formas e seu contexto (função externa)”. Essas concepções têm a ver, respectivamente, com as posições teóricas de Martinet (1962), Kiparsky (1971) e Halliday (1967), Kuno (1972) e Givón (1979).

Segundo Pezatti (2011, p. 174-175), os estudos funcionalistas, no Brasil, “ganham visibilidade especial nos últimos anos com o texto de Votre & Naro (1989), que defende o modelo funcional em contraposição ao formal, representado pela teoria gerativa”.

Acerca da origem do Funcionalismo, Dirven e Fried (1987, *apud* NEVES) colocam no polo funcionalista as Escolas de Genebra, Praga (*Thèses*, 1929), Londres e o grupo da Holanda. Segundo os autores, é na Escola de Praga e nos modelos de gramática de Michael Halliday e de Simon Dik, que o funcionalismo está mais representado.

Conforme os postulados de Cunha (2008), atribui-se aos membros da Escola de Praga – originada no Círculo Linguístico de Praga, fundado em 1926, pelo linguista tcheco Mathesius – as primeiras análises na linha funcionalista. Nesse contexto, os funcionalistas da Escola de Praga estenderam o funcionalismo para além da fonologia, enfatizando o caráter multifuncional da linguagem, sendo as ideias surgidas nesse

período, a fonte dos diversos trabalhos posteriores, tais como os de Roman Jakobson (1969) e André Martinet (1974).

Roman Jakobson, pioneiro na proposta da teoria da comunicação, segundo Neves (1994), acrescentou as três funções da linguagem identificadas por Karl Bühler – a de representação, a de exteriorização psíquica e a de apelo – outras tantas, reconhecendo que o processo comunicativo é constituído por uma série de seis funções – emotiva ou expressiva, conativa ou apelativa, metalinguística, poética, fática, referencial ou denotativa – interligadas diretamente a um dos fatores intervenientes no ato comunicativo.

André Martinet (1974) desenvolveu a perspectiva funcional da sentença, propondo que a linguagem é duplamente articulada. Assim, todo enunciado da língua articula-se em dois planos: o plano das unidades significativas – 1ª articulação; plano das unidades fonológicas – 2ª articulação. A 1ª articulação se caracteriza pela presença de monemas, constituídos de significante e significado, e a 2ª articulação é formada por unidades menores, não significativas e distintivas, denominadas fonemas.

No que se refere à gramática de Halliday, Marcuschi (2008) afirma que esse linguista segue a posição de John Firth (1890-1960), ampliando as suas linhas de observação para o plano do texto e a relação com o contexto e renovando a reflexão jakobsoniana sobre as funções da linguagem, reduzindo-as a três funções, apenas: ideacional, interpessoal e textual.

Partindo da constatação acerca dessas funções, Neves (1994) ressalta o pensamento de Halliday (1970, 1973a, 1973b, 1977), relacionando a função ideacional à expressão do conteúdo. Assim, é por meio dessa função, que o falante e o ouvinte organizam e incorporam na língua suas reações, cognições, percepções e seus atos linguísticos de falar e de entender. Relativo à função interpessoal, o falante usa a linguagem como um meio de participar do processo comunicativo, expressando seu julgamento pessoal, suas atitudes, as relações que estabelece entre si próprio e o ouvinte, e, em particular, o papel comunicativo que assume. A função textual, por sua vez, refere-se à criação do texto, partindo da organização interna da frase para o seu significado como mensagem, tanto em si mesma quanto na sua relação com o contexto.

Ainda abordando o surgimento das perspectivas funcionalistas, Marcuschi (2008, p. 33-34) postula:

Outras vertentes bastante influentes ao longo do século XX foram os hoje denominados funcionalistas representados particularmente pela Escola de Praga com Nikolai Trubetzkoy (1890-1938); Roman Jakobson (1896-1982), este conhecido particularmente pela sua teoria das funções da linguagem, de grande influência; a Escola de Copenhague com Louis Hjelmslev (1899-1965) bem como a Escola de Londres com John Firth (1890-1960), a quem se deve a sistematização da noção de contexto de situação cunhada por Malinowski. Todos estes e vários outros linguistas europeus dessa época levaram adiante projetos e estudos linguísticos[...], tendo grande atenção para os aspectos funcionais, situacionais e contextuais ou comunicacionais no uso da língua [...].

Além do funcionalismo europeu, vale destacar a influência da abordagem norte-americana, para o surgimento das perspectivas funcionalistas. Segundo Cunha (2008), as análises linguísticas classificadas como funcionalistas começam a proliferar na literatura norte americana, por volta de 1975. Nesse contexto, os funcionalistas norte-americanos defendem que uma dada estrutura da língua não pode ser estudada, descrita ou explicada, de forma proveitosa, sem que haja referência à sua função comunicativa.

De acordo com os postulados de Cunha (2008, p. 157), o funcionalismo é definido como “uma corrente linguística que, em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo³, se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” e, nessa abordagem, a língua reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas. Neste sentido, cabe-nos enfatizar a influência do sociointeracionismo⁴ nos estudos referentes à linguagem humana.

Nas palavras de Dillinger (1991), essa corrente linguística se preocupa com as relações ou funções entre a língua e as diversas modalidades de interação social, frisando a importância do papel do contexto social, na compreensão da natureza das

³ A corrente estruturalista focaliza, em sua análise, o aspecto estrutural da sentença e a gerativista focaliza o aspecto formal, ambas deixam de lado os fenômenos interacionais a ela relacionados.

⁴ Teoria que surgiu com Vigotsky e que foca na interação dos indivíduos e seu meio sociocultural para a construção do conhecimento.

línguas. Entre as abordagens sobre a interação social no modelo funcionalista, pode-se colocar em evidência, neste momento, as palavras de Pezatti (2011, p. 172):

A interação social é vista, nesse modelo teórico, como uma atividade estruturada, já que é governada por normas e convenções, e cooperativa, uma vez que necessita de pelo menos dois participantes para que seja realizada. Na interação verbal, os participantes servem-se de certos instrumentos que, no sentido geral do termo, são denominados *expressões linguísticas*. (Grifo da autora)

E, nesse sentido, as expressões linguísticas “devem ser consideradas em circunstâncias efetivas de interação verbal e suas propriedades como codeterminadas pela informação contextual e situacional disponível aos interlocutores”, correspondendo a “uma mediação entre a intenção do falante e a interpretação do ouvinte”. (PEZATTI, 2011, p. 173).

Conforme Dik (1987, *apud* NEVES, 2001) sintetiza, o paradigma funcional considera que as expressões linguísticas têm propriedades determinadas, pragmaticamente, na interação verbal humana. Nesse paradigma, a língua é definida como um instrumento de interação social, cuja função reside na comunicação, cabendo aos enunciados e textos, fornecerem dados para a descrição de seu funcionamento numa determinada situação.

Pezatti (2011), retomando as palavras de Dik (1989), afirma que o principal compromisso do enfoque funcionalista é descrever a linguagem como um requisito pragmático da interação verbal. Nesse sentido, a pragmática representa o componente mais abrangente, no interior do qual se devem estudar a semântica e a sintaxe, onde a semântica é dependente da pragmática, e a sintaxe, da semântica.

A propósito, estas são as palavras de Pezatti (2011, p. 169):

O enfoque funcionalista considera princípio fundamental subordinar o estudo do sistema linguístico ao uso. Desse posicionamento teórico, deriva-se um outro, baseado na relação entre linguagem e contexto social: o funcionalismo considera por princípio a necessidade de descrever expressões verbais relativamente a seu funcionamento em contextos sociais específicos.

Aludindo mais uma vez aos estudos de Pezatti (2011, p. 169), vale ressaltar que “o funcionalismo entende que a linguagem se define, essencialmente, como um instrumento de interação social, empregado por seres humanos com o objetivo de transmitir informação entre interlocutores reais.”

Seguindo essa mesma concepção de linguagem, Cunha (2008) complementa, afirmando que a linguagem é constituída por um complexo conjunto de atividades comunicativas, sociais e cognitivas, incorporadas ao restante da psicologia humana e, nesse sentido, a abordagem funcionalista busca explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua e analisar as condições discursivas em que esse uso é verificado e assim, textos e enunciados são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal.

Ainda segundo Cunha (2008), os funcionalistas tendem a explicar o processo de aquisição da linguagem relacionando-o, diretamente, ao desenvolvimento das necessidades e habilidades comunicativas da criança na sociedade. Para a autora,

A criança é dotada de uma capacidade cognitiva rica que torna possível a aprendizagem da linguagem, assim como os outros tipos de aprendizagem. É com base nos dados linguísticos a que é exposta em situação de interação com os membros de sua comunidade de fala que a criança constrói a gramática da sua língua. (CUNHA, 2008, p. 158)

Em conformidade com essas proposições, e se referindo ainda ao processo de aquisição da linguagem, é coerente fazer uso das palavras de Dik (1987, *apud* NEVES, 2001) o qual afirma que a linguagem é adquirida e desenvolvida pela criança, a partir da interação entre ela e seu ambiente.

Pezatti (2011, p. 176) sintetiza a abordagem funcionalista declarando que, embora essa corrente apresente várias vertentes, todas elas seguem uma só base comum: “[...] a de que uma análise linguística deve levar em conta a interação social, isto é, a consideração metodológica de que o componente discursivo desempenha um papel preponderante na gramática de uma língua”.

Acerca da gramática funcional, Neves (1994, p. 112) a define como “uma teoria geral da organização gramatical de línguas naturais que procura integrar-se em uma

teoria global de interação social”. Nessa perspectiva, Mackenzie (1992, *apud* NEVES, 1994, p. 112-113) afirma que a gramática funcional

tem como hipótese fundamental a existência de uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (a gramática). Em outras palavras, a gramática funcional visa a explicar regularidades nas línguas, e através delas, em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua.

Em consonância com a concepção de gramática funcional acima exposta, Hoffman (1987, *apud* NEVES, 2001) afirma que uma gramática funcionalmente orientada analisa a relação sistemática existente entre as formas e as funções em uma língua.

Diante das reflexões acerca do funcionalismo, cabe atestar que essa corrente linguística tem suas bases elucidativas firmadas na existência de uma motivação funcional nas unidades estruturais da língua, adequando-se, contudo, ao desenvolvimento da sua competência comunicativa, já que, tende a observar, nas relações existentes entre os interlocutores e nos contextos de comunicação, os aspectos condizentes à adequação dos processos interativos e comunicativos, tornando o estudo da língua reflexivo, significativo e, por conseguinte, mais compreensível para o aluno.

A seguir, destinaremos um olhar especial à concepção da língua num viés funcionalista, já que o nosso estudo está centrado na discussão acerca da estrutura gramatical moldada pela situação interativa de comunicação.

2.3 A LÍNGUA NUM VIÉS FUNCIONALISTA

Conforme já desenvolvido em 2.2, há de se considerar que, num viés funcionalista, a língua é o instrumento responsável por estabelecer a comunicação entre os falantes, devendo o seu estudo acontecer mediante o seu uso. A esse respeito, Pezatti (2011) afirma que as expressões linguísticas utilizadas no ato comunicativo, devem ser consideradas em circunstâncias efetivas de interação verbal e suas propriedades como determinadas, conjuntamente, pela informação contextual e situacional disponível aos interlocutores.

Seguindo essa mesma percepção e buscando reafirmar o sentido da expressão “interação verbal” neste contexto, ressaltamos a consideração tecida por Dik (1989, 1997, *apud* NEVES, 2018, p. 41), a esse respeito:

A interação verbal – que é a interação social estabelecida por meio da linguagem – constitui uma forma de atividade cooperativa estruturada: ‘estruturada’, porque é governada por regras, normas e convenções e ‘cooperativa’, porque necessita de pelo menos, dois participantes para atingir seus objetivos. (Grifo do autor)

Acerca da proposta de ensino de língua numa vertente funcionalista, Cunha *et al.* (2014, p. 84-85) postula o objetivo “[...] de trabalhar questões linguísticas com base em seus propósitos discursivo-pragmáticos, vinculados a práticas sociais situadas.” Assim, o ensino da língua materna concretiza-se nas atividades de análise e reflexão sobre a língua, por meio das quais os alunos aprimoram a capacidade de expressão e compreensão, ou seja, a competência comunicativa.

Ainda segundo Cunha *et al.* (2014), outro aspecto a ser considerado nessa perspectiva refere-se ao fato de que, por centrar-se no uso, o trabalho com a língua contempla tanto a modalidade falada quanto a escrita e, nesse contexto, a abordagem funcionalista proporciona ao aluno a oportunidade de reconhecer diferentes possibilidades de usos da língua, como formas legítimas, associadas a situações comunicativas específicas, além de poder também respeitar a diversidade linguística que caracteriza as comunidades de fala.

Dentre os princípios e as categorias centrais da corrente funcionalista, Cunha (2008) destaca a informatividade, a iconicidade, a marcação, a transitividade e a gramaticalização. O princípio da informatividade relaciona-se ao conhecimento compartilhado, ou supostamente compartilhado, na interação verbal e o princípio da iconicidade refere-se à correlação natural existente entre a forma e a função, ou seja, entre o código linguístico – a expressão – e o seu significado – o conteúdo.

Cunha (2008) pondera, ainda, que a marcação que caracteriza a forma linguística diz respeito ao uso de formas marcadas quando os falantes desejam ser mais expressivos; a transitividade de uma oração reflete a sua função discursiva

característica, ou seja, o texto apresenta diferentes planos discursivos, distinguindo-se as informações centrais das periféricas; e a gramaticalização é concebida como um fenômeno relacionado à necessidade de adaptações comunicativas e cognitivas dos falantes, apresentada por toda gramática, designando um processo segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas passam a assumir novas funções gramaticais em determinados contextos.

Pode-se compreender, dessa maneira, que em um viés funcionalista, a língua é explicada, a partir do contexto linguístico e social de seus usuários e, assim, ao acompanhar e compreender as constantes mutações por ela sofridas, possibilita o desenvolvimento efetivo e consciente da competência comunicativa do aluno, tão discutido nos atuais estudos e pesquisas de ensino da língua portuguesa.

Aqui, a expressão competência comunicativa, em conformidade com a concepção de Hymes (1971, *apud* FRANCO e ALMEIDA FILHO, 2015), relaciona-se ao âmbito gramatical, ao contexto e ao conhecimento sociolinguístico, abrangendo, dessa forma, as competências linguística e sociolinguística dos falantes, ou seja, incluem-se na competência comunicativa tanto as regras gramaticais, quanto as regras de uso.

Direcionando essa concepção para abordagem comunicativa do ensino de línguas, Franco e Almeida Filho (2015), ao citarem Canale e Swain (1980, 1983), abordam, ainda, às competências estratégica e discursiva, que referem-se, respectivamente, às estratégias utilizadas para tornar a comunicação mais eficaz e à capacidade de combinar formas gramaticais a fim de tornar o texto mais coeso e coerente.

Tomando o ensino da língua pautado pela corrente funcionalista como propício e necessário para a prática docente, cabe-nos refletir sobre um dos questionamentos presentes na maioria dos debates atuais, referentes à prática pedagógica utilizada nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, constituindo a discussão da seguinte seção: como a gramática deve ser e vem sendo trabalhada, como busca de serem alcançados os objetivos pretendidos?

3 ENSINAR GRAMÁTICA REFLETINDO SOBRE O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

O ensino de língua portuguesa em sala de aula, para alunos da educação básica, há muito tempo vem sendo discutido e um dos pontos especialmente colocados em foco, nessas discussões, é o trabalho desenvolvido pelos professores com o ensino de gramática.

Teoricamente, para que um projeto de ensino de língua, e mais especificamente do ensino de gramática, seja bem sucedido é necessário que a escola, bem como o professor, tenham concepções claras e definidas do que seja a gramática, da variedade de tipos de gramática existentes e, acima de tudo, qual o tipo de gramática e as orientações didáticas a serem adotadas a fim de que o objetivo traçado seja alcançado.

Visando esclarecer os pontos acima elencados e desenvolver reflexões sobre o tratamento escolar da gramática e, em especial do adverbio, abordaremos primeiramente, algumas concepções de gramática, utilizando como respaldo teórico os estudos realizados por Possenti (1996), Travaglia (2009), Bechara (2009) e Perini (2014).

3.1 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

A gramática é um sistema complexo e passível de inúmeras e distintas concepções, sendo apresentada por meio de diversas abordagens e subdividida em vários tipos diferentes. Nos últimos anos, com os avanços das ciências referentes à linguagem, muito se tem debatido e pesquisado sobre o ensino de gramática, tendo até quem questione sobre ensiná-la ou não na escola.

Assim como a maioria dos vocábulos da língua portuguesa, o termo “gramática” dispõe de um caráter polissêmico, ou seja, possui diversos significados que podem ser aplicados a inúmeros e variados contextos. Dentre os sentidos mais comuns, ressaltamos à concepção de gramática como conjunto de regras que normatizam o funcionamento de uma língua, determinando o uso considerado correto e estabelecendo convenções formais para a escrita.

Atualmente, a ideia defendida pela maioria dos gramáticos e linguistas, e pelos documentos oficiais de ensino é que a gramática deve fazer parte do currículo escolar,

deslocando-se o questionamento “O que fazer?”, para “Como fazer?”. Diante dessa realidade, cabe ao professor de língua portuguesa, dedicar-se à adoção de novos recursos didáticos, que garantam um ensino eficaz e que leve o aluno a ter uma aprendizagem, verdadeiramente, significativa.

Segundo Cleiman e Sepulveda (2014, p. 37) o domínio do conhecimento gramatical é importante e necessário, tanto para o professor de língua portuguesa, quanto para o aluno. Para o professor,

o conhecimento gramatical é essencial para fazer intervenções didático-pedagógicas relevantes. Para poder conduzir a reflexão linguística em sala de aula, o domínio da gramática – enquanto *corpo de conhecimento sobre o sistema da língua* – é indispensável. O conhecimento do funcionamento das regras da língua faz parte, ou deve fazer parte, do conjunto de saberes específicos do professor de língua portuguesa sobre o conteúdo da sua matéria. Trata-se de conhecimento especializado [...] que é fundamental para explorar as relações entre forma e significação, e que lhe fornecerá ferramenta imprescindível para levar o aluno a refletir sobre sua língua e a usá-la com eficiência, segundo suas intenções e seus objetivos, e as exigências das situações comunicativas. (Grifos do autor)

Essa perspectiva confirma o entendimento de que o efetivo domínio do conhecimento gramatical e do objetivo pretendido durante as aulas, é considerado imprescindível, pois abrirá um leque de possibilidades de ações didáticas e pedagógicas que conduzam as reflexões linguísticas necessárias para a compreensão da língua.

Quanto ao aluno, Cleiman e Sepulveda (2014) afirmam haver diferentes formas de justificar o ensino de gramática, com base em distintas perspectivas científicas, dentre as quais destacam-se: a) proporciona a reflexão sobre a própria língua, b) possibilita melhor expressão e compreensão da língua – adotada por linguistas como Maria Helena de Moura Neves, Luiz Carlos Travaglia, dentre outros; c) ensino pelo valor intrínseco da disciplina – seguida por Mario Perini.

Conforme salienta Possenti (1996), para se ensinar gramática ou, simplesmente, para defender esse ensino, parece necessário saber defini-la. Assegurando que a noção de gramática é controvertida, Possenti (1996 p. 63-64) propõe, para efeito de argumentação, a aceitabilidade do significado do termo

gramática como “conjunto de regras” e, assim trabalhando, destaca três maneiras de melhor entender e relacionar tal concepção às questões tradicionais do ensino: “conjunto de regras *que devem ser seguidas*”, “conjunto de regras *que são seguidas*” e “conjunto de regras *que o falante da língua domina*”. (Grifos do autor)

Aludindo as três formas de entender a expressão acima mencionada, Possenti (1996, p. 64) afirma que

As duas primeiras maneiras de definir “conjunto de regras” dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros da comunidade linguística, no sentido de que as regras em questão se referem à organização das expressões que eles utilizam. [...]. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes. (Grifo do autor)

Segundo Possenti (1996), as definições acima expostas relacionam-se a três tipos distintos de gramática: a primeira caracteriza a concepção das gramáticas normativas, sendo estas as mais conhecidas pelos professores da educação básica, por serem adotadas nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos, os quais apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e coerentes que, se dominadas, reproduzirão o emprego da variedade padrão; a segunda, refere-se à visão das gramáticas descritivas, cuja preocupação central é descrever as línguas tais como elas são faladas, tornando conhecidas todas as regras utilizadas pelos falantes; a terceira concepção, por sua vez, relaciona-se às gramáticas internalizadas, referindo-se a hipóteses sobre os conhecimentos que os falantes internalizam, possibilitando a produção de frases e sequências compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua.

Possenti (1996) assinala que cada definição de gramática corresponde a uma concepção diferente e compatível de língua. Assim, para a gramática normativa, a língua é vista como uma forma de expressão observada e produzida por pessoas cultas, detentoras de prestígio social, sendo essa a modalidade que funciona como modelo e representa a própria língua. Para a gramática descritiva, no entanto, a língua falada ou escrita é encarada como um dado variável, cabendo-lhe encontrar as regularidades que condicionam essa variação. Para a gramática internalizada, a língua se desenvolve

dentro de limites impostos pela própria natureza humana e, portanto, independente de processos de escolarização.

Ao abordar a questão do ensino da gramática, Travaglia (2009) classifica, a partir da concepção que se tem do termo, três tipos de gramática – normativa, descritiva e internalizada – relacionando a cada concepção, a definição das expressões saber gramática e ser gramatical.

Travaglia (2009, p. 24) ressalta que a primeira concepção se relaciona à gramática normativa, sendo o termo gramática concebido “como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Ao referenciar Franchi (1991), Travaglia (2009) assevera que saber gramática significa conhecer e usar, tanto nocionalmente quanto operacionalmente, as normas que regem a língua e ser gramatical significa obedecer às normas que configuram o falar e o escrever bem.

Nesse primeiro sentido, a gramática é concebida como algo definitivo e absoluto, que trata somente da variedade padrão da língua, reputando erro e considerando agramatical tudo que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua.

De acordo com Travaglia (2009), a segunda concepção é a que tem sido denominada de gramática descritiva, por fazer uma descrição da estrutura e funcionamento da língua. Ao fazer referência a Franchi (1991), Travaglia (2009, p. 27) postula que gramática “é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso”. Tomando por base essa concepção, saber gramática significa ser capaz de evidenciar, nas sentenças de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção e ser gramatical é considerar as regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística.

Nesse segundo sentido, a gramática concebe o sistema linguístico como homogêneo, abstraindo a língua de seu contexto, isto é, trabalha com um sistema formal abstrato que regula o uso em cada variedade linguística.

Conforme Travaglia (2009, p. 28), a terceira concepção refere-se à gramática internalizada, a qual percebe a gramática “como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. Assim, saber gramática não depende de

qualquer aprendizado sistemático, mas da construção progressiva que se adquire com a atividade linguística e ser gramatical é saber adequar a variedade linguística ao contexto para a consecução da intenção comunicativa.

Nessa terceira concepção de gramática não existe erro linguístico, mas inadequação na variedade linguística usada em determinada situação de interação comunicativa.

Além desses três tipos de gramática, Travaglia (2009) classifica outros três, cujo critério de proposição liga-se à explicitação da estrutura e do funcionamento da língua. São eles: gramática implícita, gramática explícita ou teórica e gramática reflexiva.

A gramática implícita refere-se à competência linguística internalizada do falante em todos os seus níveis – fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual- discursivo – e recebe essa nomenclatura, por permitir que o indivíduo, embora não tenha consciência, mantém essa gramática em mente, utilizando-a automaticamente, nas mais diversas situações de interação comunicativa. Esse tipo de gramática está diretamente relacionado com o que, no trabalho escolar, se chama de gramática de uso.

A gramática explícita ou teórica é representada por todos os estudos linguísticos que buscam explicitar a estrutura, a constituição e o funcionamento da língua, por meio de uma atividade metalinguística, sendo assim denominadas, todas gramáticas normativas e descritivas. A gramática reflexiva, por sua vez, é concebida como a gramática em explicitação, ou seja, aquela que parte da observação e da reflexão sobre a constituição e o funcionamento da língua, para o esclarecimento e a consequente compreensão da gramática implícita do falante.

Há, ainda, para Travaglia (2009), cinco tipos de gramática, definidos por seus objetos de estudo e objetivos. São eles: gramática contrastiva ou transferencial, gramática geral, gramática universal, gramática histórica e gramática comparada.

Citando Borba (1971), Travaglia (2009, p. 35) define as gramáticas contrastiva ou transferencial e geral: a primeira é definida como “a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra”, sendo útil no processo de ensino para identificar semelhanças e diferenças entre variedades de uma mesma língua, enquanto a segunda é definida como a que “compara

o maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão”.

Ao citar Todorov e Ducrot (1978), Travaglia (2009, p. 36) aborda a gramática universal como uma “gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente”. A gramática histórica é abordada por Travaglia (2009, p. 36), como “a que estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual” e a gramática comparada é concebida por Travaglia (2009, p. 37) como “a que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns”.

Travaglia (2009) ressalta que a classificação acima exposta é conveniente para o desenvolvimento do ensino da língua materna e para o trabalho específico com o ensino de gramática, uma vez que, cada um desses tipos de gramática resulta em atividades completamente distintas para o atendimento de objetivos diversos em sala de aula.

Para Bechara (2014, p. 19-20), “o termo gramática é polissêmico”, apresentando dois conceitos principais:

- (a) gramática descritiva, disciplina científica, que tem por objetivo registrar e descrever um sistema linguístico em todos os seus aspectos (e em todas as suas variedades), sem pretender recomendar um modelo exemplar;
- (b) gramática normativa ou prescritiva, que, por seu turno, tem por finalidade didática recomendar um modelo de língua, assinalando as construções “corretas” e rejeitando as “incorretas”, ou não recomendadas pela tradição culta. (Grifos do autor)

Em outras palavras, isto significa que, segundo os tipos de sua exemplaridade idiomática, a gramática descritiva mostra como a língua funciona, enquanto a gramática normativa ou prescritiva mostra como a língua deve funcionar e, diante disto, Bechara (2014) recomenda que esta dupla finalidade das disciplinas devem ser trabalhadas cuidadosamente, para que não se misturem suas tarefas, e sem emitir, sobre elas, algum juízo de valor.

Perini (2014), por sua vez, concebe a gramática como uma disciplina escolar científica, que merece lugar no currículo – ao lado de disciplinas como biologia, geografia

e química – e, por conseguinte, sustenta que o seu ensino deve seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses e o raciocínio lógico, trabalho esse que não é desenvolvido pelo ensino tradicional.

Assim, encarando a educação científica como um campo de treino do pensamento, Perini (2014, p. 66) afirma que

Em vez de eliminar pura e simplesmente o estudo de gramática na escola [...], é preciso redefini-la em termos de formação científica. Só assim essa disciplina – o estudo da linguagem, que é o mais importante dos fenômenos sociais – poderá dar sua contribuição à alfabetização científica nossa e de nossos alunos.

[...] O ensino da gramática pode mostrar alguns aspectos de um fenômeno vasto e fascinante: sua estrutura e seu funcionamento como instrumento da comunicação.

Ainda segundo Perini (2014), para que isso aconteça, é necessário contar com o auxílio de gramáticas descritivas que se ocupem dos fatos do português (falado e escrito) dentro de uma perspectiva científica e obras de cunho didático que possam ser adotadas para o trabalho em sala de aula.

Com respaldo nos pontos de vista dos teóricos acima abordados e visando dinamizar a assimilação da teoria ora apresentada, exibiremos, a seguir, um quadro resumitivo enfocando as suas respectivas concepções de gramática:

QUADRO 1 – CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

TEÓRICOS	CONCEPÇÕES
POSSENTI (1999)	Gramática Normativa ou prescritiva: adotada nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos, os quais apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e coerentes que, se dominadas, reproduzirão o emprego da variedade padrão.
	Gramática Descritiva: está presente no trabalho dos linguistas, cuja preocupação central é descrever as línguas tais como elas são faladas, tornando conhecidas todas as regras utilizadas pelos falantes.
	Gramática Internalizada: refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que os falantes internalizam, possibilitando a

	<p>produção de frases e sequências compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua.</p>
<p>TRAVÁGLIA (2009)</p>	<p>Gramática Normativa: o termo gramática é concebido como um manual com regras a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente; trata somente da variedade de língua considerada como a norma culta, reputando erro tudo que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua.</p>
	<p>Gramática Descritiva: sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso.</p>
	<p>Gramática Internalizada: percebida como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e usa ao falar, assim, não existe erro linguístico, mas inadequação na variedade linguística usada em determinada situação de interação comunicativa.</p>
	<p>Gramática Implícita: diretamente relacionada com a gramática de uso, refere-se à competência linguística internalizada do falante em todos os seus níveis; embora o indivíduo não tenha consciência dela, a mantém em mente e utiliza a língua automaticamente, nas mais diversas situações de interação comunicativa.</p>
	<p>Gramática Explícita ou Teórica: representada por todos os estudos linguísticos que buscam explicitar a estrutura, a constituição e o funcionamento da língua, por meio de uma atividade metalinguística, sendo assim denominadas, todas gramáticas normativas e descritivas.</p>
	<p>Gramática Reflexiva: parte da observação e da reflexão sobre a constituição e o funcionamento da língua, para o esclarecimento e a consequente compreensão da gramática implícita do falante.</p>
	<p>Gramática Contrastiva ou Transferencial: descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra.</p>
	<p>Gramática Geral: compara o maior número possível de línguas, com a finalidade de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão.</p>
	<p>Gramática Universal: procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente.</p>
	<p>Gramática Histórica: estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual.</p>
<p>Gramática Comparada: estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns</p>	

BECHARA (2009)	<p>Gramática Normativa ou Prescritiva: tem por finalidade didática recomendar um modelo de língua, assinalando as construções “corretas” e rejeitando as “incorretas”, ou não recomendadas pela tradição culta.</p>
	<p>Gramática Descritiva: disciplina científica, que tem por objetivo registrar e descrever um sistema linguístico em todos os seus aspectos.</p>
PERINI (2014)	<p>Gramática Descritiva: Disciplina escolar científica e, por conseguinte, o seu ensino deve seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses e o raciocínio lógico.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Assim, diante de todas essas concepções de gramática apresentadas, vale ressaltar a importância do conhecimento e da distinção de seus respectivos objetivos e particularidades – já que cada uma resulta em atividades diferentes em sala de aula – a fim de que sejam traçadas metodologias que contribuam para uma concepção gramatical que priorize um ensino centrado nas reais necessidades de comunicação interativa, excluindo-se toda e qualquer abordagem exclusivamente normativa.

A seguir, teceremos algumas discussões a respeito do ensino da língua materna em sala de aula, assunto este considerado polêmico, que vem gerando discussões e dividindo opiniões de especialistas, estudiosos e professores quanto à sua importância e/ou necessidade.

3.2 REPENSANDO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA EM SALA DE AULA

Ao questionar sobre a finalidade do ensino de língua portuguesa a falantes nativos de português, Travaglia (2009) oferece quatro respostas constituídas de objetivos distintos. Na primeira resposta, propõe-se que o ensino da língua materna se justifica, prioritariamente, pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais distintas situações de comunicação; na segunda são englobados dois outros objetivos, os quais se justificam pelo fato de os alunos virem para a escola já dominando uma variedade linguística, adquirida em seu meio social, são eles: levar o aluno a

dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua; a terceira resposta afirma que um dos objetivos do ensino da língua é levar o aluno ao conhecimento da constituição e do funcionamento da língua; a quarta propõe um objetivo que não se aplica somente ao ensino de língua materna: ensinar o aluno a pensar, a raciocinar.

Para Halliday, McIntosh e Strevens (1974, *apud* TRAVAGLIA, 2009), há três tipos de ensino da língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividades linguísticas – considerados errados – por outros considerados corretos; o ensino descritivo objetiva explicar como a linguagem e determinada língua funcionam, abordando as habilidades já adquiridas e mostrando como elas podem ser utilizadas, sem procurar alterá-las; e o ensino produtivo, por sua vez, objetiva ensinar novas habilidades linguísticas, buscando ajudar o aluno a expandir o uso da língua materna, de maneira eficiente.

Travaglia (2009), ao abordar esses três tipos de ensino da língua materna, afirma que eles não são excludentes e que é permitido lançar mão de todos eles, de acordo com os objetivos traçados, entretanto, tem sido consenso entre os estudiosos ligados ao ensino da língua materna a percepção da supervalorização e prática do ensino prescritivo nas aulas de língua portuguesa, causando prejuízos na formação do aluno, principalmente no que se refere à obtenção de uma ampla competência comunicativa.

Todos os profissionais envolvidos com a prática de ensino da língua materna, nas escolas da educação básica brasileira, têm uma clara ideia sobre o trabalho que há muito tempo vem sendo desenvolvido durante as aulas, onde grande parte do tempo – ou todo ele – é destinado ao ensino, descontextualizado, de gramática, termo esse que passa a representar e, às vezes, a ser confundido com a própria língua.

Nessas aulas, a maioria dos professores prioriza o ensino prescritivo da gramática, pautado na memorização de conceitos, classificações, regras e exceções, destinando maior parte do tempo ao uso da metalinguagem. Reconhecendo essa prática como presente no cotidiano escolar, o ensino da gramática desvaloriza o conhecimento prévio do aluno e a reflexão da língua em funcionamento, tornando a sua aprendizagem mecânica e alheia ao seu próprio uso.

A dimensão reflexiva sobre a linguagem não exige que o professor venha a abolir, definitivamente, a metalinguística do processo de ensino-aprendizagem, mas centralize o foco da abordagem gramatical em um ensino contextualizado, levando em consideração o funcionamento da língua e os efeitos de sentido que os elementos linguísticos utilizados produzem no ato da interlocução, seja através da oralidade ou da escrita.

Dentre as abordagens sobre esse assunto, pode-se colocar em evidência a constatação de Neves (2011, p. 128), acerca do conhecimento e do ensino da gramática:

Não é necessária muita argumentação para que se assegure [...] que ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício a linguagem, o uso da língua, afinal, a fala.

Partindo dessa ótica, o ensino da gramática visa levar o aluno a refletir sobre as possibilidades de uso da língua – oral ou escrita – e das múltiplas linguagens, capacitando-o a aplicar o recurso linguístico mais adequado ao contexto no qual está inserido, conforme propõe a BNCC (2017, p. 139):

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.

Assim, a memorização de regras e normas deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. E, focando em uma aprendizagem ética, crítica e significativa, o ensino da língua portuguesa passa a ser encarado como instrumento de acesso e consolidação de conhecimentos linguísticos construídos, progressivamente, através da análise e da reflexão sobre a língua em funcionamento e, portanto, considerado como imprescindível para o desenvolvimento de habilidades que

garantam, ao indivíduo, o domínio da sua competência comunicativa e a sua integração social.

Conforme já abordado em seções anteriores, novas posturas em relação às práticas de ensino da língua portuguesa estão sendo buscadas, visando o desenvolvimento da capacidade dos usuários empregarem a língua, adequadamente, nas mais diversas situações comunicativas. Esses novos posicionamentos, porém, não propõem o abandono do conhecimento gramatical, tampouco, do trabalho com as suas normas, uma vez que, ao utilizar uma língua, normas – fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas – são constantemente usadas.

Apesar da rejeição existente em relação ao ensino da gramática, é inegável o fato de o conhecimento gramatical ser fundamental para o domínio da língua, à compreensão do seu funcionamento e, sobretudo, à aquisição significativa da norma padrão e, diante disso, focar no estudo de nomenclaturas e classificações gramaticais é que vem constituindo um erro irreparável no ensino da língua portuguesa.

Estudar os aspectos gramaticais e textuais de uma língua, significa depreender os recursos de que a língua dispõe e como estes funcionam na interação comunicativa, a fim de produzir os efeitos de sentido pretendidos durante o processo de comunicação e, nesse sentido, consideramos essencial refletirmos, inicialmente, sobre a utilidade da classificação dos vocábulos em categorias gramaticais.

3.3 AS CATEGORIAS GRAMATICAIS: PARA QUE SERVEM?

Ao questionar sobre a utilidade da classificação das palavras em categorias gramaticais, Perini (1996) afirma existir algumas vantagens em defini-las, dentre as quais destaca a economia descritiva. Segundo o autor, a classificação de termos possibilita fazer afirmações gramaticais com o máximo de economia, já que são determinadas, para cada classe de palavras, características morfológicas, sintáticas ou semânticas comuns. Por exemplo: mesa e cadeira são substantivos, pois têm traços morfológicos (aditem sufixos: inha(s)); sintáticos (podem funcionar como sujeito) e semânticos (nomeiam seres).

Perini (1996), ao tratar da classificação das palavras defende que qualquer uma, seja ela gramatical ou não, se faz em função de objetivos, sendo que os critérios de classificação são infinitamente variados e a sua seleção feita em função dos objetivos, assim, um mesmo conjunto de elementos será classificado de diferentes formas, caso os objetivos sejam mudados.

Ao responder acerca de como classificar os vocábulos e ao abordar os estudos linguísticos acerca da gramática descritiva do português, Perini (1996) explicita a sua crença na necessidade de uma estrita separação entre a descrição dos aspectos formais – morfossintáticos – e os semânticos da linguagem e ressalta a possibilidade de, no momento da classificação, não serem encontradas classes idênticas, ou mesmo, semelhanças nos dois conjuntos de critérios.

A fim de ilustrar esse pressuposto, Perini (1996) utiliza o exemplo dos termos *sim* e *não*, comumente classificados juntamente como advérbios, que podem apresentar semelhanças semânticas, ao atribuírem valor de verdade a uma frase interrogativa – afirmativa ou negativa, embora apresentem profundas diferenças sintáticas.

Segundo Mesquita (1999, p. 144), “as palavras transmitem informações diferentes, possuem desinências específicas para assinalar certas categorias gramaticais e assumem funções distintas nas frases.” Por isso, ao estudá-las, são estabelecidos grupos com características comuns, chamados de classes de palavras, classes gramaticais ou classes morfológicas.

Ainda de acordo com Mesquita (1999), devem ser considerados três critérios fundamentais para classificar as palavras: o conteúdo, a forma e a função de cada uma dentro da oração. O conteúdo refere-se à “o que” expressa a palavra; a forma relaciona-se à “como” a palavra é expressa – desinências apresentadas; e a função diz respeito ao papel por ela desempenhado na oração.

Seguindo essa mesma perspectiva, Camara Jr. (2000) postula haver três critérios utilizados para classificar os vocábulos formais de uma língua, são eles: o semântico, que se refere, de um modo geral, ao significado dos vocábulos; o mórfico, que se baseia nas propriedades de forma gramatical que os vocábulos podem apresentar; e o funcional, que se relaciona à função exercida pelo vocábulo na sentença. Os critérios semântico e mórfico estão intimamente associados, constituindo o critério compósito denominado

morfossemântico e, referindo-se ao português, fundamentando a primeira classificação dos vocábulos formais. Através dele tem-se a divisão dos vocábulos em nomes, verbos e pronomes.

Conforme salienta Camara Jr. (2000, p. 79), diante da “divisão morfossemântica, a classificação funcional subdivide nomes e pronomes pela sua função na comunicação linguística.” Há a função de substantivo, que é a do nome ou pronome tratados como centro de uma expressão; há a função de adjetivo, em que o nome ou pronome são tratados como determinantes e modificam um substantivo ou tratado como determinados; e há a função de advérbio, que é a do nome ou pronome que servem de determinantes a um verbo. Para ele, restam vocábulos, cuja função principal é relacionar uns aos outros, ou entre si. São chamados vocábulos conectivos e são divididos em subordinativos e coordenativos.

Com respaldo nas teorias de Camara Jr. (2000, p. 79-80), apresentaremos, a seguir, um quadro resumitivo, enfocando a classificação dos vocábulos, utilizando-se os critérios morfossemântico e funcional:

QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO DOS VOCÁBULOS CONFORME CAMARA JR.

Nome	Substantivo (termo determinado)
	Adjetivo (termo determinante de outro nome)
	Advérbio (termo determinante de um verbo)
Verbo	
Pronome	Substantivo (termo determinado)
	Adjetivo (termo determinante de um nome)
	Advérbio (termo determinante de um verbo)
Conectivos Coordenativos	
Conectivos Subordinativos	De vocábulos (preposições)
	De sentenças (conjunções)

Fonte: Camara Jr. (2000, p. 79-80)

De um modo geral, a classificação dos vocábulos é encarada por especialistas e gramáticos como positiva, uma vez que descreve a estrutura da língua, considerada essencial e necessária para a sua compreensão; o que vem acontecendo, porém, é que o ensino da classificação dos vocábulos, na maioria das escolas brasileiras, ainda é

reproduzida irrefletidamente e, com isso, dificultando a assimilação da teoria que deve permear o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa assertiva e analisando as inúmeras discussões empreendidas acerca da (in)variabilidade do advérbio, quando as concepções contidas nas gramáticas tradicionais são comparadas à língua em uso, cabe-nos refletir como essa categoria gramatical vem sendo concebida e analisada por alguns teóricos da língua portuguesa.

3.4 O ADVÉRBIO: VARIÁVEL OU INVARIÁVEL?

Embora a maioria das gramáticas brasileiras ainda apresentem conceitos antigos sobre o *advérbio* e, em muitas escolas, prevaleçam as concepções e métodos de ensino tradicionais, vemos despontar algumas inovações voltadas para as concepções e a prática pedagógica dessa categoria gramatical.

De acordo com Mesquita (1999), o advérbio é uma palavra invariável morfologicamente, que semanticamente expressa uma circunstância e sintaticamente modifica um verbo, um adjetivo, um outro advérbio ou toda uma sentença expressa em uma frase.

Segundo Mesquita (1999), os advérbios e as locuções adverbiais costumam ser classificados, de acordo com o sentido que apresentam, em circunstâncias de tempo, modo, negação, afirmação, dúvida, lugar e intensidade, podendo expressar circunstâncias distintas de acordo com o emprego que lhe é dado na oração e ser modificado para expressar os graus comparativo e superlativo absoluto.

Nas formas especiais, Mesquita (1999) postula que, quando advérbios, os termos mais e menos são as formas para o grau comparativo de muito e pouco, e melhor e pior são as formas irregulares do grau comparativo dos advérbios bem e mal, respectivamente, sendo inadmissível para o vocábulo menos, variação em grau ou flexão em gênero.

No que se refere às formas especiais do grau superlativo, Mesquita (1999, p. 352) assevera que, na “linguagem familiar, afetiva, cotidiana, certos advérbios podem apresentar-se no grau diminutivo, mas com valor de superlativo”, como acontece com os termos *cedinho*, *devagarinho* e *pertinho*. A esse respeito, Mesquita (1999) ressalta,

ainda, o valor de superlativo adquirido, na linguagem informal, com a repetição do advérbio, como ocorre em devagar, devagar; já, já; e cedo, cedo.

Para Cunha e Cintra (1999), o advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo, sendo acrescentada a essa função básica outras que lhes são privativas: reforçar o sentido do adjetivo e do advérbio – nos chamados advérbios de intensidade – e modificar toda a oração – quando utilizado no início ou no final da oração, marcado por vírgula.

Quanto à classificação, Cunha e Cintra (1999, p. 366) afirmam que “os advérbios recebem a denominação da circunstância ou de outra ideia acessória que expressam”, sendo classificados, conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira, em advérbios de: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo; e, conforme a Nomenclatura Gramatical Portuguesa, em advérbios de: ordem, exclusão e designação.

Partindo da análise de definições tradicionais de advérbio, Ilari (2007) identifica dois componentes que regularmente são apresentados: o caráter de palavra invariável e o caráter de palavra regida e aplicada tipicamente a não substantivos – verbos, adjetivos ou advérbios. E, no que se refere à classificação tradicional dos advérbios, utilizam-se alguns critérios nocionais, dentre os quais se destaca a noção de modificação, assim o advérbio é definido como a palavra que modifica a ideia expressa pelo verbo ou denota as circunstâncias em que se dá o processo a que ele faz referência.

Ilari (2007) afirma que os critérios acima identificados continuam válidos, embora os gramáticos se defrontem com inúmeros exemplos que levam a classificações conflitantes e considerem a aplicação dos critérios estabelecidos pela gramática tradicional, 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”. (ILARI, 2007, p. 152)

Dentre os problemas identificados na classificação tradicional dos advérbios, Ilari (2007) destaca situações em que os dêiticos invariáveis – tradicionalmente chamados de advérbios de lugar e de tempo – admitem usos bastante variáveis e situações em que os “intensificadores” compartilham a invariabilidade com os indefinidos neutros, sendo analisados ora como SN em função de objeto direto, ora como advérbio.

Assim, segundo Ilari (2007, p. 154),

os critérios habitualmente usados para delimitar a classe dos advérbios só identificam aproximativamente as expressões que a mesma tradição tem apontado como tais; por conseguinte, os critérios habituais não são aproveitáveis para uma análise rigorosa e exaustiva.

Conforme as evidências de Ilari (2007), há duas dimensões para a classificação das expressões tradicionalmente reconhecidas como advérbio: a dimensão dos segmentos sintáticos em que o advérbio se aplica; e a dimensão das funções que o advérbio desempenha e ambas contrariam as definições tradicionais do advérbio. A primeira, ao reconhecer que, em uma vasta quantidade de casos, os segmentos sintáticos não são verbos, nem adjetivos, nem advérbios; e a segunda, ao identificar funções bastante diferenciadas para o termo.

De acordo com os postulados de Neves (2011), a conceituação do advérbio tem diversos pontos de partida, dentre os quais destaca os pontos de vista morfológico e sintático ou relacional. De um ponto de vista morfológico, o advérbio é definido como uma palavra invariável e de um ponto de vista sintático ou relacional, o advérbio é concebido com uma palavra periférica, que funciona como satélite de um núcleo.

Ao conceituar o advérbio como “uma palavra invariável”, Neves (2011) ressalta a existência de casos restritos, que apresentam flexões de gênero e número, além da possibilidade de alguns termos serem empregados com sufixos diminutivos, adquirindo o valor de intensidade.

Segundo Neves (2011), quanto à função, os advérbios apresentam duas classes, são elas: advérbios modificadores e advérbios não modificadores. Os advérbios modificadores são aqueles que afetam o significado do elemento sobre o qual incidem, modificando-o. Semanticamente, os advérbios modificadores se subdividem em: advérbios de modo ou qualificadores, que “qualificam uma ação, um processo ou um estado expressos num verbo ou num adjetivo”; advérbios de intensidade, que “intensificam o conteúdo de um adjetivo, um verbo ou um advérbio”; e advérbios modalizadores, que “modalizam o conteúdo de uma asserção”. (NEVES, 2011, p. 236-237)

Os advérbios não modificadores são aqueles que não afetam o elemento sobre o qual incidem, subdividindo-se em diversos tipos: os que “operam sobre o valor de verdade da oração”, que são os advérbios de afirmação, de negação; os “que não operam sobre o valor de verdade da oração”, que são os advérbios circunstanciais (de lugar e de tempo), de inclusão, de exclusão e de verificação; e os advérbios “que operam conjunção de orações”, indicando contraste ou conclusão. (NEVES, 2011, p. 238-240)

Em seus pronunciamentos Neves (2011) afirma que o NÃO, em enunciados interrogativos ou exclamativos iniciados por pronomes específicos de interrogação ou exclamação, não torna o enunciado negativo e que alguns advérbios de negação, tais como nunca e jamais, fazem indicação temporal. Além disso, Neves (2011) ressalta a existência de advérbios usados para interrogar, como acontece com o advérbio de lugar – onde, o advérbio de tempo – quando, o advérbio de modo – como – e o advérbio de causa – por que.

Outra concepção sobre o advérbio que vale ser destacada é a abordagem de Henriques (2010), o qual assinala que a maioria dos estudos realizados e material disponível acerca da estrutura das palavras, se concentra nos constituintes mórficos dos nomes e verbos. No caso dos nomes, a descrição estrutural se restringe aos substantivos e adjetivos, enquanto a estrutura mórfica dos advérbios não recebe tratamento nem menção nos estudos morfológicos da língua portuguesa.

Segundo Henriques (2010), morficamente, os advérbios apresentam uma estrutura coerente com a dos substantivos, adjetivos e pronomes, distinguindo-se dos demais nomes apenas pela ausência da desinência de gênero, ausência essa desfeita no uso dos termos meio ou menos.

Após reflexões voltadas para algumas tradicionais concepções de advérbio e a sua relação com esse termo em uso, Henriques (2010, p. 138) propõe o seguinte questionamento:

Perguntamos então se melhor não seria definir os advérbios não mais como “modificadores de verbo, adjetivo ou advérbio” (definição das gramáticas), mas como “palavras modificadoras dotadas de valor semântico circunstancial, que independem da identificação de seu par funcional para serem classificados como advérbios”. (Grifos do autor)

Ainda segundo Henriques (2010, p. 138-139), assim definindo e descrevendo o advérbio, estão sendo neles identificados dois pontos essenciais: “seu caráter funcional de modificador e seu caráter semântico de circunstancializador”, a fim de combater as terminologias tradicionais que invadem os livros didáticos e mostrar que a teoria gramatical não precisa, necessariamente, ser incoerente e contraditória ao uso e que os fatos da língua podem ter explicações simples e compreensíveis.

Para Bechara (2009, p. 242), advérbio “é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.)”, desempenha na oração a função de um adjunto adverbial e é constituído por vocábulo de natureza nominal ou pronominal. O advérbio 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 e distribui-se em assinalar a posição temporal ou espacial do falante, além do modo pelo qual se visualiza o estado das coisas indicado na oração.

Segundo Bechara (2009), alguns advérbios indicam a função de modificador de substantivo, principalmente quando este é entendido como a qualidade que esta substância apresenta; e outros, à maneira dos adjetivos, funcionam como predicativo.

Considerando o advérbio uma classe de palavra muito heterogênea, Bechara (2009, p. 244-245) ressalta a dificuldade de atribuir-lhe uma classificação uniforme e coerente:

Na classificação do advérbio, ora se pauta pelos valores léxicos (semânticos) das unidades que o constituem, ora por critérios funcionais. No primeiro caso, são os advérbios classificados como denotadores de *tempo* (*agora, antes, tarde, etc.*), de *lugar* (*aqui, fora, etc.*), de *quantidade* (*tanto, muito, bastante, etc.*), etc. Pelo segundo critério, teremos os *demonstrativos* (*aqui, então, agora, aí, etc.*), os *relativos* (*onde, como, quando, etc.*) e *interrogativos* (*quando? Onde? Como?*). (Grifos do autor)

A BNCC (2017), no que se refere ao ensino da categoria gramatical advérbio, voltado para a prática de análise linguística/semiótica, direciona uma habilidade específica a ser desenvolvida no 7º ano do ensino fundamental, a qual resume-se em: “EF07LP09 – Identificar em textos lidos ou em produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração”. (BRASIL, 2017, p. 173)

De acordo com a habilidade acima elencada, percebe-se o direcionamento da Base Nacional Comum Curricular para a abordagem dos advérbios e locuções adverbiais relacionadas, exclusivamente, ao verbo, ignorando-se as possíveis relações estabelecidas entre eles e o adjetivo ou entre eles e outro advérbio. Além disso, a habilidade “EF07LP09” deixa evidente a função dos advérbios e respectivas locuções de ampliarem o sentido do verbo núcleo da oração, omitindo-se, no entanto, uma outra função que lhe é própria, a de intensificar esse sentido.

Tomando como base as teorias acima expostas e tratando todas as possíveis alterações das formas das palavras – flexões e/ou derivações – como sendo variações vocabulares, fica patente a classificação do advérbio como palavra variável, principalmente quando a análise feita refere-se a língua em uso.

Traçaremos, a seguir, o percurso metodológico que caracteriza a presente pesquisa, abordando a sua definição quanto à natureza, aos procedimentos de coleta de dados, às fontes de informações, aos objetivos e às etapas adotadas durante o seu desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com Gonsalves (2001), as pesquisas científicas podem ser classificadas conforme os seguintes critérios: segundo os objetivos, segundo os procedimentos de coleta, segundo as fontes de informação e segundo a natureza dos dados.

Quanto aos objetivos, optamos por percorrer o caminho da pesquisa descritiva. Segundo Gonsalves (2001, p. 69), esse tipo de pesquisa “objetiva escrever as características de um objeto de estudo”, assim, a preocupação do pesquisador, volta-se não para o porquê, nem para as fontes pesquisa, mas para a apresentação das suas características.

Dentro dessa perspectiva, o objeto desta pesquisa – o Advérbio – foi analisado a partir do *corpus* selecionado: o livro didático de língua portuguesa Tecendo Linguagens, volume direcionado ao 7º ano do Ensino Fundamental. A obra da editora IBEP, de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, 5. Ed., 2018, foi escolhida, dentre as coleções aprovadas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), pela Rede Municipal de Ensino de Santana do Cariri, no ano de 2019, para ser utilizada durante o quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023.

Quanto aos procedimentos de coleta e, quanto às fontes de informações, decidimos por utilizar a pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2008), ambas são bastante semelhantes, diferenciando-se, apenas, pela natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se fundamenta nas contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais ainda não analisados, ou que podem ser reelaborados de acordo com determinados objetivos da pesquisa.

Sendo assim, optamos pela pesquisa bibliográfica, por se tratar de um estudo desenvolvido com base em materiais já elaborados, decorrentes de estudos anteriores, tais como, revistas, artigos, dissertações e livros, sendo os resultados obtidos utilizados para compor a fundamentação teórica e pela pesquisa documental, por se tratar de um material possível de ser reelaborado a fim de atender aos objetivos propostos.

Desta forma, pesquisa documental refere-se à análise do livro didático selecionado, que teve como foco a categoria gramatical advérbio, a sua variabilidade e o seu valor semântico. Para tanto, realizamos, inicialmente, uma leitura minuciosa sobre a apresentação e a caracterização da obra.

Em seguida, após a identificação da Unidade e do Capítulo referentes à abordagem da categoria gramatical em estudo, buscamos identificar, através da análise atenta do manual do professor, como a categoria gramatical é concebida pelas autoras, se variável ou invariável, abarcando as orientações didáticas, os conceitos trabalhados e as atividades desenvolvidas.

Quanto à natureza, optamos pela abordagem qualitativa, por dois motivos: em primeiro lugar, essa abordagem parte da observação e da análise de questões amplas que se clareiam no decorrer da investigação, podendo ser conduzida através de diferentes caminhos; e, em segundo lugar, ela pressupõe a obtenção, a análise e a compreensão de dados coletados.

Segundo Gonsalves (2001, p. 68), ao optar pela pesquisa qualitativa, cabe “ao pesquisador corrigir desequilíbrios, esforçar-se para ampliar o conjunto de materiais disponíveis para dar conta de um entendimento amplo sobre o seu problema.”, sendo este o nosso objetivo maior: analisar, sob a perspectiva do funcionalismo linguístico, o tratamento conferido ao advérbio no Livro Didático de Língua Portuguesa, com vistas a elaborar uma proposta didático-pedagógico acerca dessa categoria gramatical, a partir de letras de música

Com isso, buscamos reconhecer o advérbio como um termo variável, ampliando as possibilidades de compreensão do valor semântico adquirido mediante usos nos mais diversos enunciados, de melhor entender os dados analisados e de poder elaborar os relatórios que levarão às conclusões deste trabalho.

Como produto desta pesquisa, elaboramos uma oficina pedagógica, visando aprimorar o trabalho com a categoria gramatical advérbio e servindo de suporte para o trabalho dos professores de Língua Portuguesa, do 7º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Santana do Cariri, zonas urbana e rural, oferecendo-lhes conteúdo complementar com o auxílio de músicas, a fim de facilitar a sua rotina

pedagógica e, conseqüentemente, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da morfologia lexical.

Nessa etapa, procuramos identificar advérbios variáveis, em letras de músicas dos mais variados cantores, grupos e estilos musicais. A princípio, selecionamos músicas ouvidas por pessoas de diferentes faixas etárias, as quais foram analisadas, pormenorizadamente, a fim de poder identificar o advérbio apresentando alguma variação. Em seguida, essas ocorrências foram descritas, identificando-se as variações semânticas ora apresentadas.

Uma vez selecionadas as músicas, demos início ao processo de análise de letras e elaboração de atividades que constituem a oficina pedagógica, que após revisão, será ofertada gratuitamente, em forma de *e-book*, via *internet*, servindo de suporte para os professores dos anos finais do ensino fundamental e estudiosos, que trabalham ou pretendem trabalhar com o ensino da língua portuguesa, bem como, demais interessados no assunto.

O citado *e-book* contém, inicialmente, uma abordagem sobre a estratégia pedagógica selecionada – Oficina Pedagógica –, seguida de atividades com músicas. Nas atividades são exibidos doze *clips* visuais, que apresentam advérbios variáveis, inicialmente, e invariáveis, posteriormente. Após a exibição de cada *clip*, são propostas atividades orais e escritas, abordando questionamentos referentes às letras apresentadas. Os questionamentos envolvem a análise textual e a compreensão gramatical, mais especificamente acerca da variação do advérbio e do valor semântico adquirido mediante os seus usos.

Reconhecendo que, mesmo diante de todo o avanço tecnológico contemporâneo, o livro didático ainda vem ocupando um espaço considerável para a prática docente, delinearemos, na seção seguinte, algumas considerações acerca do livro didático de língua portuguesa, seguidas pela discussão sobre o ensino de conteúdos gramaticais, mais especificamente do advérbio, na obra selecionada para estudo.

5 O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

Conforme os postulados de Lajolo (1996), os livros didáticos – e não-didáticos – são essenciais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos cuja difusão a escola é responsável. Segundo a autora, didático é o livro escrito, editado vendido e comprado para serem utilizados em aulas e cursos, visando a utilização escolar e sistemática no processo de ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano. Assim, o livro didático é concebido como o

instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996, p. 4)

De acordo com Lajolo (1996), o livro didático é dirigido a dois leitores específicos: o professor e o aluno, contendo, em sua forma mais comum, textos informativos, ilustrações, diagramas e tabelas que possibilitem a resolução posterior de exercícios e atividades que favoreçam à aprendizagem coletiva da sala de aula. As informações nele contidas devem corresponder aos padrões de conhecimento da sociedade – ou podem questionar os conhecimentos aceitos como legítimos – e satisfazer, simultaneamente, às expectativas da clientela escolar e das diretrizes educacionais adotadas.

Nas palavras de Ota (2009, p. 216), “o adjetivo ‘didático’ faz do livro um objeto peculiar, imprimindo-lhe um caráter comercial, mercadológico, que faz dele um bem consumível, um produto descartável”, que, para atender as demandas do mercado capitalista e do dinamismo cultural e linguístico, precisa ser constantemente revisado, tornando desatualizadas as publicações anteriores.

Os livros didáticos, nos mais distintos momentos da história brasileira, foram – e alguns ainda continuam sendo – utilizados como instrumentos de reprodução de valores e ideologias das classes dominantes. Nessa perspectiva, Ota (2009, p. 215) postula, que no caso do Livro de Língua Portuguesa,

“a interpretação já está pronta, esperando para ser dita – ou escrita. As atividades do LD não dão margem a deslizes, a outras leituras, a posicionamentos ou a questionamentos. O texto tem uma estrutura e um sentido; a tarefa do aluno é captá-los” (GRIGOLETTO, 1999, p. 70) e transferi-los para as respostas dadas aos exercícios; respostas que muitas vezes são induzidas e direcionadas pelas perguntas e encontram-se explícitas nos textos, cabendo ao aluno apenas localizar. (Grifos da autora)

Há, ainda, quem adote essa postura, demonstrando a concepção de uma educação baseada na reprodução de conhecimentos prontos e acabados, sendo, os autores dos livros didáticos, os detentores do saber e responsáveis por sua transmissão, o que acaba por gerar uma abordagem superficial e descontextualizada.

Segundo Freitag, Costa e Motta (1993), as atuais políticas educacionais voltadas para o livro didático despontaram em 1971, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental – PLIDEF, revogado em 1985, com a implantação do atual programa encarregado pela política do livro didático no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

O atual programa trouxe inúmeras inovações, dentre as quais destacam-se a criação de comissões especializadas em avaliar os Livros Didáticos, a distribuição gratuita de seus exemplares para todas as escolas públicas de Ensino Fundamental, bem como a sua reutilização e a inclusão dos professores e demais profissionais da escola no seu processo de escolha.

As inovações acima referidas, repercutiram também nos livros didáticos das mais distintas áreas do conhecimento e, no que se refere ao Livro de Língua Portuguesa, mudanças vêm ocorrendo para atender as novas concepções acerca do ensino da língua e se adequar as exigências dos documentos oficiais do sistema educacional brasileiro, e, conseqüentemente, manter o seu espaço garantido na escola.

Hoje em dia, apesar de serem escolhidos democraticamente pelos professores através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, os livros didáticos ainda não contemplam a realidade social da comunidade escolar de inúmeras regiões do Brasil, cabendo aos professores não encará-los como ditadores, no que refere aos conteúdos neles abordados e metodologias por eles sugeridas, mas como um suporte de apoio, a ser complementado e adaptado conforme às necessidades locais.

Na subseção abaixo, apresentaremos o livro didático de Língua Portuguesa adotado pela Rede Pública Municipal de Santana do Cariri, Tecendo Linguagens, abarcando o plano pedagógico proposto pelas autoras e a estrutura da coleção selecionada para estudo.

5.1 O LIVRO DIDÁTICO E O PLANO PEDAGÓGICO PROPOSTO PELAS AUTORAS

Ao apresentarem a coleção aos professores, as autoras Oliveira e Araújo (2018, p. VIII) postulam, inicialmente, o propósito de contribuir para a “construção de uma relação pedagógica mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades dos professores e alunos”.

Nessa perspectiva, o livro didático é abordado como um dos suportes para a prática pedagógica, deixando clara a existência e, acima de tudo, a necessidade da busca de outros meios que conduzam o aluno à compreensão da realidade, ao aprimoramento da sua capacidade comunicativa e à ampliação da sua inserção no espaço em que vive, colaborando, assim, com a sua educação integral, que possibilitará “a mobilização das competências para a participação plena na sociedade”. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. IX)

Alinhada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) –, a coleção trabalha com os quatro eixos organizadores que perpassam todo o ensino fundamental: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. Esse trabalho, segundo as autoras “toma como referência práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem, favorecendo a organização dos objetos de conhecimento e das habilidades para a aprendizagem [...]” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XI).

Assim, o volume analisado é composto por quatro unidades, organizadas em torno de uma temática central e subdivididas em dois capítulos. Ao longo de cada capítulo, são propostas atividades, divididas em doze seções, apresentadas em uma sequência que, de um modo geral, se repetem, podendo variar de acordo com os objetivos pretendidos.

Com suporte na apresentação das autoras Oliveira e Araújo (2018, p. XXXIV-XXXV), a coleção do livro didático analisado, apresenta a seguinte estrutura:

QUADRO 3 – ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO ANALISADO

SEÇÕES	PROPOSTAS/OBJETIVOS
Para começo de conversa	Propõe uma discussão prévia sobre o tema abordado, objetivando um levantamento do conhecimento do aluno acerca do tema a ser estudado.
Prática de leitura	Apresenta textos, verbais e não verbais, visando o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos.
Trocando ideias	Permite a expressão oral dos alunos, a respeito do conteúdo dos textos ou das situações-problemas apresentadas no capítulo, desenvolvendo a capacidade de argumentação
Conversa entre textos	Propõe a comparação entre textos do capítulo, no que se refere, entre outros aspectos, à temática, à estrutura e à linguagem
Momento de ouvir	Convida o aluno a partilhar e apreciar diferentes gêneros textuais e práticas da cultura digital, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade, leitura e produção.
Reflexão sobre o uso da língua	Apresenta aos alunos uma reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua oral e escrita e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos utilizados.
De olho na escrita	Apresenta atividades que visam à reflexão do aluno sobre as regularidades da língua em relação à ortografia.
Hora da pesquisa	Propõe questões para pesquisas relacionadas ao tema ou textos estudados no capítulo, propiciando aos alunos a possibilidade de desenvolver sua autonomia por meio de pesquisas orientadas.
Produção de texto	Propõe a produção de texto de um dos gêneros trabalhados no capítulo, apresentando orientações para a produção: planejamento, textualização, avaliação e reescrita.
Na trilha da oralidade	Apresenta atividades que desenvolvam o reconhecimento das características gerais dos gêneros orais e sua produção, o estudo das características estruturais do texto falado e o procedimento de retextualização.
Ampliando horizontes	Sugere livros, <i>sites</i> e filmes para a ampliação das leituras feitas no capítulo.
Preparando-se para o próximo capítulo	Apresenta seções de motivação para o próximo capítulo, podendo vir acompanhada de foto e/ou ilustração.

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. XXXIV-XXXV – Adaptação nossa)

De acordo com a apresentação acima, identifica-se que o livro didático Tecendo Linguagens, Volume 7, encontra-se estruturado, conforme as orientações da BNCC (2017). Os seus capítulos apresentam temas atuais e adequados à faixa etária dos alunos, dentre os quais destacamos: Comunicação em diferentes linguagens; Comunicação e sociedade; O livro em minha vida; Guerreiros e heróis em lendas e mitos; Controlar gastos e conhecer direitos; e Proteção e trabalho na infância e na adolescência.

Os temas acima mencionados são abordados de forma progressiva, através das linguagens verbais, não verbais e multimodais nos variados gêneros textuais, tais como crônica, pintura em tela, mensagem virtual, carta pessoal, reportagem, notícia, *podcast*, netiqueta, artigo de opinião, resenha, depoimento, romance, conto, carta ao leitor, lenda, mito, carta de reclamação, cartaz, infográfico, tirinhas, anúncios publicitários, charges, dentre outros.

O eixo de análise linguística/semiótica é tratado, principalmente, na seção intitulada *Reflexão sobre o uso da língua*, que, conforme às autoras, valoriza a reflexão sobre os aspectos gramaticais da língua escrita e oral e os efeitos de sentido oriundos da utilização dos recursos nas situações de uso da língua, tendo como base os estudos linguísticos, além de apresentar atividades que permitem ao aluno a construção de conceitos referentes aos elementos formadores e estruturais da língua, partindo, geralmente, da leitura e análise de um texto e atribuindo grande importância à prática da oralidade.

Visto que a presente análise está centrada na abordagem gramatical e mais especificamente sobre como o advérbio é tratado no livro didático, é sobre esse aspecto que discutiremos a seguir, englobando as orientações didáticas e atividades propostas pelas autoras.

5.2 O ADVÉRBIO NO LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE

Conforme postulado anteriormente, o enfoque gramatical do livro em estudo é abordado, na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, cujas atividades apresentadas objetivam promover a reflexão linguística/semiótica através da leitura produtiva de gêneros textuais estudados na seção Prática de Leitura, além da subseção denominada Aplicando conhecimentos, na qual são apresentadas atividades para que os alunos coloquem em prática o conteúdo estudado na seção Reflexão sobre o uso da língua.

A categoria gramatical advérbio é abordada na Unidade 3, do Livro Didático, que explora o tema “Ler é uma viagem”, mais especificamente, no capítulo 5, que por sua vez, é intitulado “O livro em minha vida” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p. 150-152, grifo nosso).

Achamos pertinente ressaltar que as análises abaixo descritas foram elaboradas a partir do manual do professor, já que este abrange todas as orientações didáticas necessárias para a compreensão literal dos planos traçados pelas autoras, tanto no que se refere aos conteúdos desenvolvidos, quanto às metodologias a serem aplicadas.

FIGURA 1 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 1



REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Advérbio e locução adverbial

1. Releia o trecho do fragmento I do romance *Infância*, observando as palavras ou expressões destacadas.

Aos nove anos, eu era **quase** analfabeto. E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído **de maneira diversa**. Esses garotos felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam **alto**, frequentavam escola decente [...]. Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me **no quintal**, engenhando bonecos de barro, falava **pouco**.

Na minha escola de ponta de rua, alguns desgraçadinhos cochilavam **em bancos** estreitos e sem encosto, que **às vezes** se raspavam e lavavam. [...]

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 167)

FIGURA 2 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 2

Agrupe-as conforme a circunstância que expressam:

- a) Circunstância que localiza os fatos no **tempo**, que indica **quando**.
"Aos nove anos"; "às vezes".
 - b) Circunstância que localiza os fatos no **espaço**, que indica **lugar, onde**.
"no quintal"; "Na minha escola"; "em bancos".
 - c) Circunstância que mostra **de que maneira** a ação foi realizada, que indica como.
"de maneira diversa"; "quase"; "alto".
 - d) Circunstância que indica **intensidade**.
"muito inferior", "falava pouco".
2. O sentido da narrativa seria prejudicado se essas palavras e expressões não tivessem sido usadas? Explique. **Sim, a narrativa perderia informações importantes, pois deixaria de indicar circunstâncias de tempo, espaço, maneiras de agir e sentir, bem como a intensidade das emoções etc.**

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 168)

Conforme demonstram as fig. 1 e 2, na primeira questão da atividade, as autoras propõem a releitura de um trecho, do romance *Infância*, de Graciliano Ramos (2006). O excerto, ora apresentado, destaca em negrito alguns termos que deverão ser agrupados, conforme as circunstâncias que expressam; e na segunda, questiona-se sobre a existência de prejuízo no sentido da narrativa, caso as palavras analisadas não tivessem sido usadas.

FIGURA 3 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 3

3. Leia as informações a seguir sobre advérbios e locuções adverbiais.

Chamamos de **advérbio** a palavra que amplia o sentido do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio, indicando circunstâncias de **tempo**, **lugar**, **modo**, **intensidade**, entre outros.

Chamamos de **locução adverbial** o conjunto de palavras com valor de advérbio.

Observe um exemplo em que o advérbio amplia o sentido do adjetivo.

[...] eu era **quase** analfabeto

↓ ↓

advérbio de intensidade adjetivo

Agora, observe outro exemplo no qual o advérbio modifica o sentido do verbo.

[...] riam **alto** [...]

↓ ↓

verbo advérbio de modo

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 168)

FIGURA 4 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 3 (CONT.)

Localize o advérbio ou locução adverbial e faça correspondência com o verbo, adjetivo ou outro advérbio.

- a) Na terceira noite, fui buscar o livro espontaneamente.
"Na terceira noite" e "espontaneamente", ambos relacionados aos verbos "fui buscar".
- b) No dia seguinte [...] afastou-me com um gesto, carrancudo.
"No dia seguinte", "com um gesto", ambos relacionados ao verbo "afastar-se".
- c) Nunca experimentei decepção tão grande.
"Nunca", relacionado ao verbo "experimentei"; "tão", relacionado ao adjetivo "grande".
- d) Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se que-
brasse. "Muito" relaciona-se ao adjetivo "preciosa"; "de repente" relaciona-se ao verbo "quebrasse".
- e) E o homem que a reduziu a cacos, depois de me haver ajudado a encontrá-la, não imaginou a
minha desgraça. "Depois de" relaciona-se a "haver ajudado"; "não" relaciona-se a "imaginou".

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 168)

De acordo com a Fig. 3, a terceira questão solicita que os alunos leiam as informações constantes em um quadro apresentado, referentes à definição e a exemplos de advérbio e locução adverbial. Em conformidade com a Fig. 4, os alunos são solicitados a localizarem, em outros exemplos retirados de um fragmento do romance *Infância*, advérbios ou locução adverbial e fazerem a correspondência entre o termo localizado com o verbo, adjetivo ou outro advérbio.

FIGURA 5 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 4

4. Agora, leia as informações a seguir sobre os tipos de advérbio e locuções adverbiais.

Há vários tipos de advérbios e locuções adverbiais, classificados pela circunstância em que ocorrem na oração. Observe:

Tempo: À noite meu pai me pediu novamente o volume.

Lugar: Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal.

Causa: O menino ficou muito triste com a atitude do pai.

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 168)

FIGURA 6 – REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA: QUESTÃO 4 (CONT.)

Modo: À noite meu pai me pediu novamente o volume.

Intensidade: Nunca experimentei decepção tão grande.

Companhia: Um casal com filhos andava numa floresta [...]

Negação: Assim, aos nove anos ainda não sabia ler.

Dúvida: Talvez, o pai pensasse que a leitura não era para ele.

Afirmação: Sim, realmente havia alguma coisa no livro, mas era difícil conhecer tudo.

Finalidade: Saiu no quintal para a leitura embaixo das estrelas.

Esses são apenas alguns exemplos de advérbios e locuções adverbiais. Há muitos outros que você poderá descobrir consultando uma gramática ou observando que função essas palavras desempenham em cada contexto de comunicação.

Leia mais exemplos de advérbios e locuções adverbiais no **Apêndice**.

Classifique o advérbio ou a locução adverbial das orações pelas circunstâncias que ampliam o sentido do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio.

- Dormi **com eles**, acordei **com eles**.
"com eles": locução adverbial de companhia.
- E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, **muito** inferior, construído **de maneira diversa**. "muito": advérbio de intensidade; "de maneira diversa": locução adverbial de modo.
- Com certeza** o negociante recebera alguma dívida perdida.
"Com certeza": locução adverbial de afirmação.
- Longamente** lhe expus a minha fraqueza mental.
"Longamente": advérbio de modo.
- Não** distinguia as letras.
"Não": advérbio de negação.
- Personagens diminutas cresciam, **vagarosamente** me penetravam a inteligência espessa.
"Vagarosamente": advérbio de modo.

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 169)

Na quarta questão, conforme visualizamos nas Fig. 5 e 6, são abordados alguns tipos de advérbio – tempo, lugar, causa, modo, intensidade, companhia, negação, dúvida, afirmação e finalidade – com respectivos exemplos, retirados de fragmentos estudados na seção Prática de Leitura. Nessa ocasião, os alunos são informados da existência de muitos outros advérbios, sendo convidados a consultarem uma gramática, a lerem mais exemplos no apêndice do livro didático e a observarem a função que cada palavra desempenha no contexto de comunicação, a fim de descobrirem outros tipos de advérbio. Em seguida, os alunos são solicitados a classificarem o advérbio ou a locução adverbial de algumas orações, também retiradas dos fragmentos estudados, identificando-os pelas circunstâncias que ampliam o sentido do verbo, do adjetivo ou do outro advérbio.

FIGURA 7 – APLICANDO CONHECIMENTOS: QUESTÃO 1

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. a) *Quando*: advérbio de tempo; *lá dentro*: locução adverbial de lugar; *em livro*: locução adverbial de lugar; *De casa em casa*: locução adverbial de modo; *Primeiro*: advérbio de tempo; *Depois*: advérbio de tempo.

1. Releia um trecho do depoimento “A troca”, de Lygia Bojunga, e responda às questões.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E **quando** a casinha ficava pronta eu me espremia **lá dentro** pra brincar de morar **em livro**.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). **Primeiro**, olhando desenhos; **depois**, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras.

- a) Classifique os advérbios e locuções adverbiais destacados nesse trecho, conforme o quadro da atividade 4, da seção **Reflexão sobre o uso da língua**.
- b) Qual termo desse trecho tem o sentido ampliado pela locução adverbial *em livro*? *O verbo **morar***.
- c) E quais têm o sentido ampliado pelos advérbios *primeiro* e *depois*? *Os verbos **olhar** e **decifrar**, respectivamente*.
- d) A que classe gramatical pertencem esses termos com sentido ampliado? *Esses termos são verbos*.

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 169)

FIGURA 8 – APLICANDO CONHECIMENTOS: QUESTÃO 2

2. Leia outra tirinha de Armandinho.



- a) Que crítica social está implícita no relato de Armandinho sobre o dia em que acabou a luz? Explique. *Que com o uso dos aparelhos eletroeletrônicos os pais podem não dar tanta atenção aos filhos ou, ainda, que podem se privar do prazer de compartilhar a leitura.*
- b) Por que Armandinho achou, a princípio, que estariam “ralados”? *Porque ele não compreendia qual seria a alternativa de atividades sem o uso de tecnologia à base de energia elétrica.*
- c) O que a leitura proporcionou para pai e filho nessa situação? *A leitura proporcionou aproximação e fortalecimento de laços.*
- d) Quais são os advérbios ou locuções adverbiais presentes no primeiro quadrinho? Classifique-os. *“Ontem”, advérbio de tempo; “lá em casa”, locução adverbial de lugar.*
- e) Que palavra o advérbio **mais**, no último quadrinho, amplia o sentido? Qual é sua classe gramatical. Classifique esse advérbio. *“Mais” indica intensidade e amplia o sentido do adjetivo “legal”; portanto, trata-se de um advérbio de intensidade.*

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 170)

FIGURA 9 – APLICANDO CONHECIMENTOS: QUESTÃO 3

3. Leia o pôster da campanha de Timbó, em Santa Catarina.



- a) Promove a ideia de que as pessoas precisam doar os livros que já leram, não os deixar na estante sem uso social.
- d) “Na memória” e “na estante” são locuções adverbiais de lugar; “não” é advérbio de negação.

Responda:

- a) Que ideia a campanha promove? Explique-a.
- b) Qual é o *slogan* da campanha? Explique-o.
- c) Essa campanha é promovida pela Secretaria Municipal de Educação. Em sua opinião, qual é a relevância de uma iniciativa como essa? Explique. *Resposta pessoal.*
- d) Releia o *slogan* “Guarde livros na memória, não na estante” e indique o advérbio e as locuções adverbiais, classificando-os.
- e) Que palavra tem sentido ampliado com o advérbio e as locuções adverbiais? Qual é sua classe gramatical? *O verbo “guardar”.*
- b) Há dois *slogans*. O primeiro é “Guarde livros na memória, não na estante”, que significa que os livros lidos já são parte do leitor e não precisam ficar guardados. O outro, “Escolha o seu, leia e passe adiante”, trata da criação de uma cultura de passar adiante os livros lidos. Essa ideia é de a posse do livro

SECRETARIA Municipal de Educação. Movimento de Incentivo à leitura. Prefeitura de Timbó, SC, 17 abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2RELLQq>>. Acesso em: 29 set. 2018.

ser transitória e de que passá-lo adiante pode promover o incentivo à leitura.

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 170)

As Fig. 7, 8 e 9 compõem a subseção denominada *Aplicando conhecimentos*. Nessa seção, os alunos são convidados a relerem um trecho do depoimento *A troca*, de Lygia Bojunga e a lerem a tirinha *Ontem acabou a luz em casa*, de Armandinho, além do anúncio publicitário *Movimento de Incentivo à Leitura*.

Após a apresentação de cada gênero textual, os alunos são motivados a analisarem os textos e aplicarem o conhecimento adquirido sobre advérbios e locuções adverbiais, além de trabalharem alguns dos recursos utilizados pelos gêneros textuais depoimento, tirinha e anúncio publicitário.

É pertinente ressaltar a utilização do trecho do depoimento “A troca”, na questão 1, apenas como pretexto para o estudo gramatical e o reconhecimento do uso das alternativas “d”, na questão 1, bem como “d” e “e”, na questão 2, pura e simplesmente para a identificação e classificação gramatical dos termos, concentrando na questão 3 a reflexão semântica dos vocábulos analisados.

Diante da exposição das atividades analisadas, cabe ressaltar que, no *Manual do Professor*, na seção das orientações pedagógicas fornecidas pelas autoras, o professor é orientado a organizar, inicialmente, os alunos em dupla para que os textos sejam lidos e as questões respondidas e, após o término do tempo determinado, as questões sejam discutidas coletivamente. Durante a resolução das atividades, os professores são orientados a acompanharem os alunos, levando-lhes informações, sendo-lhe atribuída, ainda, a função de auxiliá-los na busca de exemplos retirados do contexto, a fim de encaminhá-los para a construção da aprendizagem.

Do ponto de vista conceitual, em nenhuma das atividades propostas no livro didático, o advérbio é abordado como termo variável, nem na definição trazida, nem nos exemplos citados. Uma breve observação a esse respeito é encontrada, apenas, no apêndice, o qual, após listar os principais advérbios e locuções adverbiais – de lugar, de tempo, de modo, de intensidade, de afirmação, de negação de dúvida e interrogativos, assevera que “na linguagem familiar, costumamos empregar alguns advérbios na forma diminutiva com valor superlativo: cedinho, pertinho, agorinha, devagarinho, etc.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 288).

Evidencia-se, portanto, que a concepção abordada através das atividades enfatiza duas funções do advérbio: ampliar o sentido do verbo ou do núcleo verbal,

o adjetivo, ou de outro advérbio e indicar circunstância de modificação ou de ampliação dos sentidos dos verbos, de alguns adjetivos ou de outros advérbios. Percebe-se, ainda, que o tratamento gramatical demonstrado pelo livro didático analisado oscila entre a prescrição e a reflexão.

Não podemos descartar o apego, ainda demonstrado pelas autoras, às tradicionais normas gramaticais. Isso é claramente perceptível ao abordarem o estudo do advérbio partindo da exposição de conceitos e classificações, demonstrados através de exemplos alheios ao contexto dos alunos, conduzindo-os à reprodução do emprego da variedade padrão da língua.

O livro didático propõe à prática da gramática reflexiva, interessando-se em apresentar atividades a serem respondidas em duplas e debatidas coletivamente, desenvolvendo, a partir de diálogos e argumentações, a capacidade reflexiva do aluno, permitindo-lhe o conhecimento e o domínio de recursos linguísticos que ainda não fazem parte do seu acervo, embora não apresente inovações didáticas que despertem o interesse do aluno.

A seguir, traçaremos a nossa proposta de intervenção, a qual, por ser direcionada a professores do ensino fundamental, possuidores ou não de estudos de pós-graduação, e que, como os demais profissionais, necessitam de constante formação, traz, inicialmente, uma abordagem teórica que alicerçará a prática pedagógica da língua portuguesa.

6 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE A LÍNGUA A PARTIR DA FUNÇÃO DO ADVÉRBIO NO GÊNERO LETRA DE MÚSICA

Usualmente, o processo de ensino-aprendizagem da língua, em sala de aula, requer um direcionamento especial à linguagem e à língua em funcionamento e, por essa perspectiva de ensino ser relativamente recente e, ainda, estar em fase de expansão, percebe-se a necessidade de estudos direcionados aos diversos gêneros textuais existentes, visando o desenvolvimento de habilidades que proporcionem a apropriação dos gêneros discursivos presentes no cotidiano.

Para melhor compreensão das práticas de linguagem e com a finalidade de aprofundar o conhecimento científico sobre gêneros textuais-discursivos, buscou-se, nesta seção, fundamentar teoricamente as discussões nos estudos já realizados por Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), abrangendo, primeiramente, os diversos conceitos e definições de gêneros textuais e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

6.1 GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme os postulados de Bakhtin (1997, p. 279), são denominados gêneros textuais – ou gêneros do discurso, como ele se refere – todos os “*tipos relativamente estáveis*” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas de utilização da língua.

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso apresentam uma enorme heterogeneidade, o que dificulta a definição do caráter genérico do enunciado e, diante dessa percepção, ressalta-se a existência de uma diferença essencial existente entre eles, são elas: gêneros primários e gêneros secundários.

Os gêneros primários, tidos como mais simples da esfera cotidiana e característicos da oralidade, nascem da troca verbal espontânea, enquanto que os gêneros secundários, tidos como mais complexos e característicos da escrita, precisam de uma interdiscursividade para acontecer.

Conforme Marcuschi (2008), o termo gênero esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, porém, ao lembrar Swales (1990),

Marcuschi (2008, p. 147) afirma que o referido termo, na atualidade, “é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”, sendo essa a percepção utilizada, dentre outros, nos estudos linguísticos.

Marcuschi (2008), ao questionar por que todos que escrevem determinados textos o fazem praticamente da mesma forma, ressalta haver aí o envolvimento de questões não somente socioculturais e cognitivas e, ao retomar a observação de Bhatia (1997), afirma que as ações comunicativas possuem estratégias convencionais a serem seguidas, a fim de atingir objetivos previamente determinados.

Assim cada gênero textual possui um claro propósito que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, por exemplo, “uma *monografia* é produzida para obter uma nota, uma *publicidade* serve para promover a venda de um produto, uma *receita culinária* orienta na confecção de uma comida etc.” (MARCUSCHI, 2008, p. 251, grifos do autor).

Segundo Marcuschi (2008, p. 149),

[...] a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Miller (1984), podemos dizer que os gêneros são uma “*forma de ação social*”. Eles são um “*artefato cultural*” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. (Grifos do autor)

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 151) salienta que o estudo dos gêneros textuais é, atualmente, “uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais” que vem despertando o interesse de estudiosos de diversas áreas e tornando-se cada vez mais multidisciplinar.

Marcuschi (2008, p. 154), ao defender e adotar a tese de que a comunicação verbal somente se dá por meio de algum gênero textual, afirma que a noção de gênero textual está centralizada no trato sociointerativo da produção linguística, o que resulta em uma enorme variedade de gêneros textuais, aos quais estamos submetidos cotidianamente. Assim, o domínio de um gênero textual remete ao domínio de uma forma

de, linguisticamente, realizar objetivos específicos em determinados contextos sociais, como formas de validação discursiva.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 154-155), a fim de esclarecer alguns conceitos necessários para a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, apresenta definições distintas para os termos tipo e gênero textuais. São elas:

- a. Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. [...]
- b. Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. [...] (Grifos do autor)

Marcuschi (2008) ressalta que a distinção dos termos acima definidos – tipo e gênero textuais –, embora apresentem uma aparente oposição, não formam uma visão dicotômica, uma vez que ambos são elementos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas do cotidiano e devem ser concebidos como complementares e integradores, não subsistindo isolados nem alheios um ao outro.

Ainda conforme Marcuschi (2008), as definições acima abordadas seguem a posição bakhtiniana, predominando, para a noção de *tipo textual*, a identificação de sequências linguísticas como norteadora; e para a noção de *gênero textual*, os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio histórica.

Aludindo, mais uma vez, às palavras de Marcuschi (2008, p. 159) vale ressaltar que:

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.

Teoricamente, os gêneros textuais fazem-se presentes em todas situações comunicativas, sejam elas orais ou escritas, formais ou informais e, nessa perspectiva, torna-se necessário o conhecimento e o domínio dessa variedade, a fim de utilizá-los, eficientemente, nas várias instâncias discursivas e contextos existentes.

A música e a letra de música, por exemplo, são gêneros que estão presentes na vida humana desde os mais longínquos tempos, sendo consideradas formas de expressão da oralidade e, conseqüentemente, importantes instrumentos de aprendizagem. Sendo assim, serão abordadas, a seguir, algumas reflexões voltadas, exclusivamente, para esses significativos gêneros textuais tão pouco utilizados em sala de aula.

6.1.1 O gênero textual letra de música

Atualmente, parece haver consenso entre grande parte de linguistas e professores de língua portuguesa, de que a prática tradicional de ensino, voltada para a memorização de regras e aplicação de atividades descontextualizadas, não vem sendo eficiente para o desenvolvimento das capacidades comunicativa e sociointerativa do aluno, nos diversos contextos sociais onde estão inseridos. Diante dessa realidade e com a pretensão de possibilitar um ensino mais significativo, é que se optou por um estudo mais aprofundado desse gênero textual tão marcante e presente em todas as culturas humanas: o gênero música.

Assim, é prática comum, na educação infantil e até os dois primeiros anos do ensino fundamental, ouvir e cantar músicas em vários horários do período escolar – entrada, recreio e saída –, porém, é perceptível que, com o passar dos anos, essa prática vai se ausentando do dia a dia, restringindo-se apenas aos momentos de festividades da escola. Percebe-se também que, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, o uso da música se dá apenas de forma lúdica e sem a exploração pedagógica do conteúdo por elas abordado.

Visto que a música interpõe o desenvolvimento afetivo, cognitivo e expressivo do ser humano, ela é considerada, por muitos estudiosos, um excelente subsídio para o trabalho pedagógico, uma vez que possibilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas de crianças e jovens, além de promover a interação e a motivação para a busca de uma aprendizagem mais prazerosa e descontraída.

Segundo Tamiozzo e Guedes (2007, p. 11),

A música é um gênero textual muito próximo do aluno e difere dos outros textos que são usados exclusivamente para exemplificação de fatos da língua e que soam artificiais e fora da realidade. Neste gênero textual reconhecemos as seguintes vantagens: possibilidade de se lidar com um universo textual conhecido, propiciando assim a condução didático-pedagógica na linha da aprendizagem significativa, garantia de abordagem interdisciplinar imediatamente deflagrada entre literatura e música e oportunidade para a discussão das diferenças culturais a partir dos usos linguísticos documentados nas letras de música.

Para reiterar as palavras das autoras, parece oportuno reafirmar a importância que o gênero música ocupa no desenvolvimento significativo da aprendizagem, principalmente no que se refere à língua portuguesa, por estar tão próxima da realidade do aluno e fazer uso da linguagem por ele conhecida e usada.

Ao ser questionada sobre as razões do trabalho com a música no ensino da língua portuguesa, tanto no que se refere à letra quanto à melodia, Rocha (2007) cita três argumentos. A primeira razão é que a música, por proporcionar momentos de agradável reflexão, torna o ensino prazeroso e significativo e, dessa forma, cabe aos professores transformarem a sala de aula em um ambiente agradável, atraente e interessante, onde a música possa se tornar uma grande aliada nessa jornada.

Uma segunda razão para o uso de músicas em sala de aula, dada por Rocha (2007, p. 236), refere-se ao prazer estético, que proporciona ao aluno a ampliação de seus horizontes e o exercício da sua sensibilidade, falando-lhe de outros ritmos, de outros artistas, “não apenas deixando-o confinado ao seu mundo de *rocks, funks, hip hops*, ‘cachorras’ e *eguinhas pocotós*.” (Grifos da autora)

Conforme Rocha (2007), isso não quer dizer que a vivência musical e cultural dos alunos seja ignorada, tampouco recriminada, mas que devemos ampliar seus horizontes, trabalhando, também, com estilos musicais e músicas por eles desconhecidas.

A terceira justificativa para valorizar o ensino de língua portuguesa através de canções, citada por Rocha (2007, p. 237), é a facilidade com que os alunos lidam com a música, já que ela faz parte da nossa vida: “crianças e adultos, ricos e pobres, homens e mulheres, analfabetos e letrados, todos, em alguma situação, interagem com a música”.

Ainda segundo Rocha (2007), a música funciona como um espelho que reflete, dentre muitas coisas, os pensamentos do indivíduo, a ideologia dos opressores ou dos oprimidos, a realidade de um povo e as mudanças que vêm ocorrendo na língua. Desta forma, pode-se compreender, que o trabalho com a música transcende o ensino da língua, desenvolvendo a capacidade crítica do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania.

No que concerne ao foco da nossa proposta – gênero letra de música –, Camargos (2009, p. 15) postula ser esse um gênero da linguagem verbal agregado à linguagem musical, que normalmente se estrutura

em estrofes com versos, possuem métrica, figuras de linguagem, rimas, liberdade quanto às regras normativas da sintaxe, exploram a sonoridade e o ritmo. O texto evoca o lirismo, com a enunciação de sentimentos subjetivos: o eu procura expressar suas emoções, sua experiência pessoal, sua interpretação e crítica da vida por meio do signo verbal.

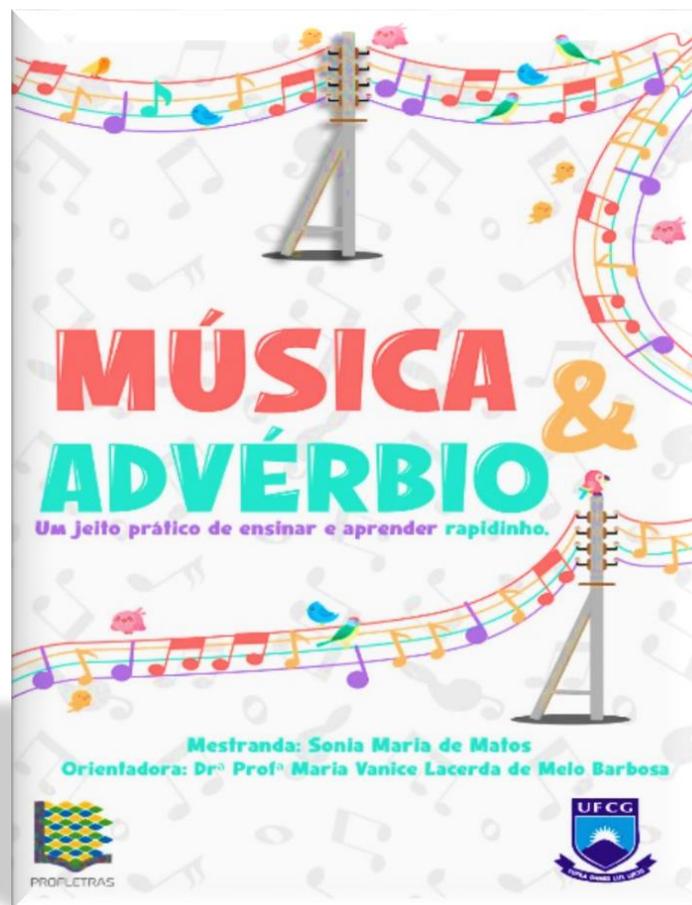
Conforme Camargos (2009), embora seja um gênero essencialmente oral, as letras de música podem variar a forma de acordo com o movimento musical ao qual pertence e conforme a função pretendida e, nessa perspectiva, “analisar a letra de

música como gênero textual é um exercício de reconhecimento e delimitação de uma ocorrência discursiva ampla, com grandes variações em sua forma e função e, comumente resultante de hibridização de gêneros”. (CAMARGOS, 2009, p. 18)

Nesse sentido, a proposta a seguir apresentará estratégias de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, utilizando a letra de como o recurso extremamente oportuno para a construção do conhecimento referente à morfologia lexical.

6.2 OFICINA PEDAGÓGICA: LETRA DE MÚSICA & ADVÉRBIO, UM JEITO PRÁTICO DE ENSINAR E APRENDER RAPIDINHO

FIGURA 10 - CAPA DO E-BOOK “OFICINA PEDAGÓGICA: MÚSICA & ADVÉRBIO, UM JEITO PRÁTICO DE ENSINAR E APRENDER RAPIDINHO”



Fonte: atendimento@giovannylopes.com

FIGURA 11 – IMAGEM PARA DIVULGAÇÃO DO E-BOOK EM REDES SOCIAIS



Fonte: <https://adazing.com/cover-mocks> (Acesso em 17-01-21)

Cientes de que muitos alunos do ensino básico apresentam dificuldades na aprendizagem da gramática, pretende-se, neste *e-book*, propor atividades auxiliares que sirvam de subsídios ao ensino da gramática, mais especificamente da categoria gramatical advérbio.

Em meio a inúmeras estratégias didáticas existentes, optou-se por utilizar a oficina pedagógica, uma vez que essa possibilita a obtenção do conteúdo a ser trabalhado de uma forma mais natural e prazerosa. Desta forma, julgou-se necessário, inicialmente, tecer breves explicações acerca da estratégia escolhida e, para isso, buscou-se fundamentação nos respaldos teóricos de Paviani e Fontana (2009).

Outros autores a exemplo de Paviani e Fontana (2009), assinalam que a conexão entre teoria e prática sempre foi – e continua sendo – um enorme desafio no âmbito educacional e um dos caminhos para superar esse desafio é a construção de estratégias

de integração entre pressupostos teóricos e práticos, o que, fundamentalmente, caracteriza a oficina pedagógica.

Conforme os postulados de Paviani e Fontana (2009, p. 78) a oficina pedagógica é uma oportunidade de experienciar situações concretas e significativas, atendendo basicamente a duas finalidades: “a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.”

Na oficina pedagógica, não cabe ao professor ensinar o que sabe, mas criar a oportunidade do aluno aprender o que necessita, e, desse modo, “a construção de saberes e as ações relacionadas ocorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

A oficina aqui lançada, intitulada ***Música & Advérbio: um jeito prático de ensinar e aprender rapidinho***, busca romper os modelos tradicionais de aula, na medida em que a sua proposta permite a participação ativa do aluno na construção de conhecimentos, levando-o a refletir e a desenvolver suas competências linguísticas com mais segurança e determinação.

As atividades nela propostas têm como ponto de partida algumas músicas populares brasileiras, de diferentes momentos históricos, estilos musicais, compositores e intérpretes, que serão analisadas sob seus aspectos linguístico, discursivo e cultural.

Seu público alvo são Professores do Ensino Fundamental, especialmente, os que atuam no 7º ano do ensino fundamental, ano em que, normalmente, ocorre a abordagem da categoria gramatical advérbio, podendo ser adequada a outros anos e níveis de ensino. O tempo previsto para a sua realização é de um período mínimo de oito horas, podendo ser adaptado conforme às necessidades das turmas envolvidas.

Iniciamos a nossa oficina solicitando ao professor que abra uma breve discussão sobre o gênero letra de música, a fim de avaliar a concepção dos alunos sobre o gênero selecionado, além de proporcionar o desenvolvimento da oralidade. Neste momento, o professor poderá fazer indagações tais como:

- Vocês gostam de música?
- O que a música representa para vocês?
- Quais estilos musicais vocês conhecem?
- O que você considera mais importante na música: a melodia ou a letra?
- Você conhece algum texto que apresente características semelhantes à música?

Espera-se, nesse último questionamento, que os alunos citem a poesia, abordando o fato de ambas serem constituídas de versos e apresentarem, na maioria das vezes, rimas.

Após esse diálogo com os alunos, o professor poderá propor uma nova discussão acerca do advérbio, a fim de identificar o conhecimento prévio dos alunos e, para isso, poderão ser levantados os seguintes questionamentos:

- Você já ouviu falar em advérbio?
- O que você sabe sobre essa categoria gramatical?

Em seguida, inicia-se o contato dos alunos com as músicas previamente selecionadas. O acervo musical oferecido, a seguir, é constituído por dois blocos. O primeiro bloco é formado por oito músicas, cabendo ao professor selecionar as que considere mais convenientes para o referido estudo, podendo, a ordem das músicas também, ser alterada. Optou-se, aqui, por exibi-las obedecendo à ordem cronológica de suas composições, ficando assim apresentadas:

- **Música 1:** Boiadeiro, de Klécio Caldas e Armando Cavalcante, interpretada por Luiz Gonzaga (1950);
- **Música 2:** Azul, de Djavan (1999);
- **Música 3:** Devagar, Devagarinho, de Eraldo Devagar, interpretada por Martinho da Vila (2005);
- **Música 4:** Pertinho de mim, Carrossel (2012);

- **Música 5:** Pico Loko, de A.D.Z / Bella Xu (2017);
- **Música 6:** Atrasadinha, de Diego Barão / Leo Brandão / Wynn timer Nogueira, interpretada por Felipe Araújo, participação especial de Ferrugem (2019);
- **Música 7:** Perfeitinha, de Jota Reis / Lucas Medeiros / Diego Barão, interpretada por Enzo Rabelo (2019); e
- **Música 8:** Apaixonadinha, de Filipe Escanduras / Rafinha RSQ, interpretada por Marília Mendonça, participação especial de Léo Santana e Didá Banda Feminina (2019).

Em um segundo momento, serão apresentadas quatro letras de música constituídas por advérbios que não apresentam variações, a fim de que o aluno possa estabelecer a relação entre os termos analisados no primeiro bloco de músicas e assimilar a consequente alteração de sentido acarretada pelo uso do advérbio variável.

As músicas que compõem o segundo bloco, são exibidas conforme a apresentação do advérbio no primeiro bloco, ficando, assim, sequenciadas:

- **Música 9:** Domingo de manhã, de Bruno Caliman, interpretada por Marcos & Beluti;
- **Música 10:** Sofrendo feito um louco, de Daniel Caon/Vinicius Poeta, interpretada por Luan Santana;
- **Música 11:** Quando a bad bater, de Luan Santana; e
- **Música 12:** Espaçosa demais, de Henrique Castro/Elvis Elan/Bruno Mandioca, interpretada por Felipe Araújo.

Sugere-se, neste momento, que o professor apresente o repertório musical a ser trabalhado e a dinâmica de exibição dos vídeos. Em seguida, o professor deverá entregar, a cada aluno, a letra da música correspondente ao vídeo a ser apresentado. Todos os vídeos deverão ser exibidos de uma só vez, trazendo para a sala de aula um aspecto de “balada”. Inclusive, a sala deverá ser preparada a caráter, com ornamentação *neon* e utilização de data *show*, com som amplificado.

O professor deverá distribuir uma pulseira *neon* para cada aluno, podendo esta ser confeccionada artesanalmente pelo professor, utilizando-se fitas decorativas, ou mesmo comprada, pronta, em lojas que comercializam produtos para festas de aniversário. As cores utilizadas deverão ter a mesma quantidade, pois constituirão as equipes que, em um segundo momento, analisarão as letras de música trabalhadas.

MÚSICA 1 – BOIADEIRO (LUIZ GONZAGA)
Composição: Klécio Caldas / Armando Cavalcante

Vai boiadeiro que a noite já vem
Guarda o teu gado e vai pra junto do teu bem
De manhazinha quando eu sigo pela estrada
Minha boiada pra internada eu vou levar
São dez cabeça é muito pouco é quase nada
mas não tem outras mais bonitas no lugar
Vai boiadeiro que o dia já vem
Levo o teu gado e vai pensando no teu bem
De tardezinha quando eu venho pela estrada
A fiarada ta todinha a me esperar
São dez fiinho é muito pouco é quase nada
mas não tem outros mais bonitos no lugar
Vai boiadeiro que a tarde já vem
Leva o teu gado e vai pensando no teu bem
E quando eu chego na cancela da morada
Minha Rosinha vem correndo me abraçar
É pequenina é miudinha é quase nada mas
não tem outra mais bonita no lugar
Vai boiadeiro que a noite já vem
Guarda o teu gado e vai pra junto do teu bem

Fonte: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/204734> (Acesso em: 11-03-20)

VÍDEO 1 – BOIADEIRO (LUIZ GONZAGA)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Xpr27nk0zNQ> (Acesso em: 11-03-20)

MÚSICA 2 – AZUL (DJAVAN)

Composição: Djavan

Eu não sei
 Se vem de Deus
 Do céu ficar azul
 Ou virá
 Dos olhos teus
 Essa cor
 Que azuleja o dia

 Se acaso anoitecer
 E o céu perder o azul
 Entre o mar e o entardecer
 Alga marinha, vá na maresia
 Buscar ali um cheiro de azul
 Essa cor não sai de mim
 Bate e finca pé
 A sangue de rei

 Até o sol nascer amarelinho
 Queimando mansinho
 Cedinho, cedinho (cedinho)
 Corre e vá dizer
 Pro meu benzinho
 Um dizer assim
 O amor é azulzinho
 [...]

Fonte: <https://www.letras.mus.br/djavan/45508> (Acesso em: 11-03-20)

VÍDEO 2 – AZUL (DJAVAN)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MrMe9q3cOVU> (Acesso em: 11-03-20)

MÚSICA 3 – DEVAGAR, DEVAGARINHO (MARTINHO DA VILA)
Compositor: Eraldo Divagar

É devagar!
É devagar!
É devagar, é devagar
Devagarinho
[...]

Devagarinho
É que a gente chega lá
Se você não acredita
Você pode tropeçar

E tropeçando
O seu dedo se arrebenta
Com certeza não se aguenta
E vai me xingar

É devagar!
É devagar!
É devagar é devagar
Devagarinho
[...]

Eu conheci um cara
Que queria o mundo apagar

Mas de repente
 Deu com a cara no asfalto
 Se virou olhou pro alto
 Com vontade de chorar

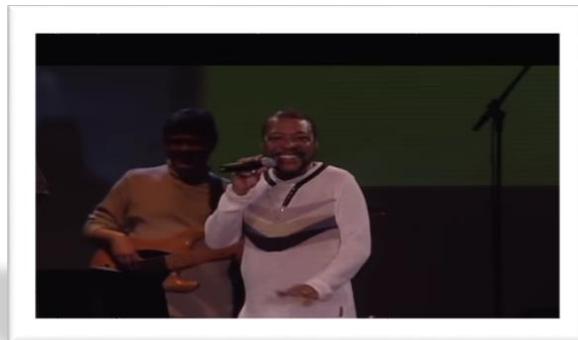
É devagar!
 É devagar!
 É devagar é devagar
 Devagarinho
 [...]

Sempre me deram a fama
 De ser muito devagar
 E desse jeito
 Vou driblando os espinho
 Vou seguindo o meu caminho
 Sei aonde vou chegar
 É devagar!
 É devagar!
 Oh! Oh! Oh!
 É devagar, é devagar
 É devagar, é devagar
 Devagarinho
 [...]

É devagar!
 É devagar!
 É devagar é devagar
 Devagarinho
 [...]

Fonte: <https://www.letras.mus.br/martinho-da-vila/47309> (Acesso em: 11-03-20)

VÍDEO 3 – DEVAGAR, DEVAGARINHO (MARTINHO DA VILA)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=0xE_yqY_Wn8 (Acesso em: 11-03-20)

MÚSICA 4 – PERTINHO DE MIM (MAISA SILVA)
Carrossel (2012)

Fica pertinho de mim
Deixa eu pegar tua mão
Quero te dar meu carinho
E o meu coração
[...]

Quando eu olhei nos teus olhos
Nem consegui respirar
Tudo ficou em silêncio
Que lindo é se apaixonar

Só de pensar tenho medo
Se você não me aceitar
Vou te contar um segredo
Eu quero te namorar

Fica pertinho de mim
Deixa eu pegar tua mão
Quero te dar meu carinho
E o meu coração
[...]

Hoje eu me vi no espelho
Sorrindo imaginando
Nós dois brincando juntinhos
Sempre sorrindo e cantando

Vou explodir de alegria
Te convidar pra dançar
Era uma vez uma história
Que eu quero realizar

Fica pertinho de mim
Deixa eu pegar tua mão
Quero te dar meu carinho
E o meu coração
[...]

VÍDEO 4 – PERTINHO DE MIM (MAISA SILVA)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5r2zRjZUyLw> (Acesso em: 11-03-20)

MÚSICA 5 – PICO LOCO (A.D.Z.)

Composição: A.D.Z / Bella Xu

Melhor não falar nada, melhor não cobrar nada o
 que tiver que ser será
 Será que é tudo isso faço um sacrifício enorme pra
 não te ligar
 É que eu sou pane no sistema
 Mas não tem problema
 Teu corpo vai ser meu
 Vou invadir seu mac depois de ouvir minhas track
 Duvido que não convenceu
 Eu to bolando um plano pra tentar te dizer
 Que eu to voltando e que eu quero te ver
 Consultei os astros pra tentar entender
 Não foi por acaso te trombar no role
 Vou te levar pra ver o sol num pico loco
 Um role de long, um beck, água de coco

Você já sacou que meu role é outro
 Que um beijo e um carinho agorinha é pouco
 É que eu to bolando um plano pra tentar te dizer
 Que eu to voltando e que eu quero te ver
 Consultei os astros pra tentar entender
 Não foi por acaso te trombar no role
 Vou te levar pra ver o sol num pico loco
 Um role de long, um beck, água de coco
 Você já sacou que meu role é outro
 Que um beijo e um carinho agorinha é pouco
 Melhor não falar nada, melhor não cobrar nada o

que tiver que ser será
 Será que é tudo isso faço um sacrifício enorme pra
 não te ligar
 É que eu sou pane no sistema

Mas não tem problema
 Teu corpo vai ser meu
 Vou invadir seu mac depois de ouvir minhas track
 Duvido que não convenceu
 Eu to bolando um plano pra tentar te dizer
 Que eu to voltando e que eu quero te ver
 Consultei os astros pra tentar entender
 Não foi por acaso te trombar no role
 Vou te levar pra ver o sol num pico loco
 Um role de long, um beck, água de coco
 Você já sacou que meu role é outro
 Que um beijo e um carinho agorinha é pouco
 É que eu to bolando um plano pra tentar te dizer
 Que eu to voltando e que eu quero te ver
 Consultei os astros pra tentar entender
 Não foi por acaso te trombar no role

[...]
 Vou te levar pra ver o sol num pico loco

Um role de long, um beck, água de coco
 Você já sacou que meu role é outro
 Que um beijo e um carinho agorinha é pouco
 Baby
 Baby
 [...]

Fonte: <https://www.letras.mus.br/adz/pico-loco> (Acesso em: 11-03-20)

VÍDEO 5 – PICO LOCO (A.D.Z.)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=6fsH_xXymgQ (Acesso em: 11-03-20)

MÚSICA 6 – ATRASADINHA (FELIPE ARAUJO/PART. FERRUGEM)
Composição: Diego Barão / Leo Brandão / Wynnie Nogueira

Botei a melhor roupa pra esconder os meus defeitos
Exagerei no perfume pra te impressionar
Cheguei mais cedo pra te ver chegar

E você chegou
Atrasadinha, mas tava linda
Minha boca calou
Mas meu coração gritou por cima

Vai na fé, aposta nela
Que ela é uma boa menina

Vamos pular
A parte que eu peço aquele vinho do bom
A taça não merece tirar seu batom
Deixa comigo, que pra isso eu tenho o dom
[...]
E daí que é nosso primeiro encontro?
Hoje eu te beijo e pronto
[...]

Fonte: <https://www.letras.mus.br/felipe-araujo/atrasadinha> (Acesso em: 13-03-20)

VÍDEO 6 – ATRASADINHA (FELIPE ARAUJO/PART. FERRUGEM)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=M76qUQt_Sw (Acesso em: 13-03-20)

MÚSICA 7 – PERFEITINHA (ENZO RABELO)
Composição: Jota Reis/Lucas Medeiros / Diego Barão

Ela é uma princesa que não usa coroa
Ela usa boné
Não precisa de salto, ela para o baile
Só de tênis no pé

Ela tem um brilho que brilha mais que brilhante
Uma joia rara, ela é tipo diamante
E advinha só

Ela é toda, toda, toda perfeita
E o melhor é que ela é toda, toda minha
Ela é toda, toda, toda perfeita
Dá vontade de guardar numa caixinha

[...]
Pra ninguém roubar

Fonte: <https://www.letras.mus.br/enzo-rabelo/perfeitinha> (Acesso em: 13-03-20)

VÍDEO 7 – PERFEITINHA (ENZO RABELO)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PedrOwqgp8s> (Acesso em: 13-03-20)

MÚSICA 8 – APAIXONADINHA (MARÍLIA MENDONÇA/PART. LÉO SANTANA E DIDÁ BANDA FEMININA)

Composição: Filipe Escandurras/Rafinha RSQ

Sabe por que fico mandando mensagem querendo te ver?
Sabe por quê? Você me faz bem
Eu não consigo pensar em ninguém

Ó que coisa boa!
Tô sorrindo à toa
Tô 100% de boa, de boa, de boa

Apaixonadinha você me deixou
Apaixonadinha você me deixou
Apaixonadinha você me deixou
Vem ficar perto da sua menina

Apaixonadinho você me deixou
Apaixonadinho você me deixou
Apaixonadinho você me deixou
Vem ficar perto aqui do seu pretinho

Ô meu neném, eu preciso do seu corpo
Você me faz tão bem
Tá tudo certo, tamo junto e misturado
Vem, vem, vem [...]

Fonte: <https://www.letras.mus.br/marilia-mendonca/apaixonadinha-part-leo-santana-e-dida-banda-feminina> (Acesso em: 13-03-20)

VÍDEO 8 – APAIXONADINHA (MARÍLIA MENDONÇA/PART. LÉO SANTANA E DIDÁ BANDA FEMININA)



Fonte: https://www.youtube.com/results?search_query=apaixonadinha+marilia+mendon%C3%A7a (Acesso em: 13-03-20)

Após exibidos os vídeos que compõem o primeiro bloco, o professor deverá agrupar os alunos, conforme a cor da pulseira recebida, sorteando as músicas entre as equipes – cada equipe analisará uma música. Uma vez constituídas as equipes, o professor deverá entregar a cada grupo as seguintes indagações:

- Em uma outra situação, o que vocês fariam ao escutar essa música?
- Quem vocês imaginam que gostaria de ouvi-la? E quem não gostaria?
- O que vocês sentiram ao ouvirem essa música?
- Ela fala sobre o quê? E sobre quem?
- Vocês acham que essa música está contextualizada em qual região?
- Qual a linguagem utilizada por ela (formal ou informal)?
- Como, nessa música, são caracterizados as personagens, o tempo e o lugar?

Depois de respondidas todas as indagações, o professor pedirá para que cada equipe exponha as suas respostas, abrindo uma discussão acerca dos questionamentos levantados. Em seguida, o professor exibirá novamente os vídeos, chamando a atenção dos alunos para as seguintes partes:

Música 1

[...]

De manhazinha quando eu sigo pela estrada
Minha boiada pra internada eu vou levar

[...]

De tardezinha quando eu venho pela estrada
A fiarada tá todinha a me esperar

[...]

Música 2

[...]

Até o sol nascer amarelinho
Queimando mansinho
Cedinho, cedinho (cedinho)

[...]

Música 3

É devagar!
 É devagar!
 É devagar, é devagar
Devagarinho
 [...]
Devagarinho
 É que a gente chega lá
 [...]

Música 4

[...]
 Fica pertinho de mim
 Deixa eu pegar tua mão
 [...]

Música 5

[...]
 Você já sacou que meu rolê é outro
 Que um beijo e um carinho agorinha é pouco
 [...]

Música 6

[...]
 E você chegou
Atrasadinha, mas tava linda
 [...]

Música 7

[...]
 Ela é toda, toda, toda perfeitinha
 Dá vontade de guardar numa caixinha
 [...]

Música 8

[...]
Apaixonadinha você me deixou
 [...]

Ao exibir cada vídeo o professor pedirá para que os alunos identifiquem qual é o vocábulo que está diretamente relacionado ao termo destacado, questionando, em

seguida, sobre o efeito de sentido provocado por cada termo, bem como sobre as circunstâncias por eles expressas.

Prosseguindo, o professor deverá exibir os vídeos das músicas abaixo listadas, entregando a cada aluno, a letra da música correspondente ao vídeo a ser apresentado.

MÚSICA 9 – DOMINGO DE MANHÃ (MARCOS & BELUTTI)
Composição: Bruno Caliman

Tá com voz de sono
Foi mal se te acordei
Desligue e volte a dormir
Depois me ligue aqui

Eu nem sei
O que faria nesse inverno
Qualquer coisa que não fosse com você
Me causaria tédio

Poderia estar agora no espaço
Em um módulo lunar, oh, que chato
E se eu tivesse agora velejando
Num barquinho no Caribe, Deus me livre
Poderia estar agora num hotel mil estrelas em
Dubai

Mas eu, eu, eu
Prefiro estar aqui te perturbando
Domingo de manhã
É que eu prefiro ouvir
Sua voz de sono
Domingo de manhã
Domingo de manhã

Fonte: <https://www.letras.mus.br/marcos-belutti/domingo-de-manha> (Acesso em: 08-04-20)

VÍDEO 9 – DOMINGO DE MANHÃ (MARCOS & BELUTTI)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vuiAcTC8o88> (Acesso em: 08-04-20)

MÚSICA 10 – SOFRENDO FEITO UM LOUCO (LUAN SANTANA)
Composição: Daniel Caon / Vinicius Poeta

[...]

Sai de perto de mim e do meu coração
Some com esse beijo, tentação
Que eu já tô envolvido nesse amor criminoso
E o pior que é gostoso

Você tem namorado e eu tenho ciúme
Tô apaixonado e a gente não se assume
E só me procura quando tão brigados
Tá difícil morar em coração ocupado

Eu amando ela, ela amando outro
Tô aqui tremendo, sofrendo feito um louco
Eu amando ela, ela amando outro
Tô aqui tremendo, sofrendo feito um louco
Passando sufoco

Você tem namorado e eu tenho ciúme
Tô apaixonado e a gente não se assume

E só me procura quando tão brigados
Tá difícil morar em coração ocupado

É tão difícil sentir saudade
De alguém que tem alguém e sabe
Que quando eu sair, ele vai chegar
Dois num coração só, não cabe

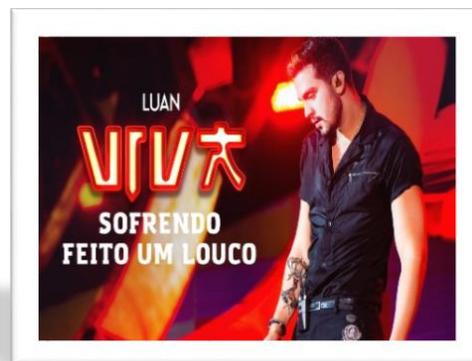
Não sei até quando eu vou aguentar
Eu nasci pra ser amado e amar
Quem se entrega de verdade

Eu amando ela, ela amando outro
Tô aqui tremendo, sofrendo feito um louco
Eu amando ela, ela amando outro
Tô aqui tremendo, sofrendo feito um louco

[...]
Passando sufoco

Fonte: <https://www.letras.mus.br/luan-santana/sofrendo-feito-um-louco> (Acesso em: 08-04-20)

VÍDEO 10 – SOFREDO FEITO UM LOUCO (LUAN SANTANA)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=HLrKPRf2a_s (Acesso em: 08-04-20)

MÚSICA 11 – QUANDO A BAD BATER (LUAN SANTANA)
Composição: Luan Santana

Amor, eu só quero o seu bem
Se for embora agora, vai ficar sem ninguém
Amor, eu quero um filho seu
E eu não suporto a ideia de que nada valeu

Para pra ver o quanto a gente cresceu
E tudo que eu te dei de bom
Lembra da gente no seu quarto, no breu
Debaixo do seu edredom

Não vai saber o que fazer
Quando a bad bater e o silêncio trazer minha voz
Não vai saber o que beber
Se esse vinho não mata essa sede
Sede que é de nós

[...]

Amor, eu só quero o seu bem
Se for embora agora, vai ficar sem ninguém
Amor, eu quero um filho seu
E eu não suporto a ideia de que nada valeu

Para pra ver o quanto a gente cresceu
E tudo que eu te dei de bom
Lembra da gente no seu quarto, no breu
Debaixo do seu edredom

Não vai saber o que fazer
Quando a bad bater e o silêncio trazer minha voz
Não vai saber o que beber
Se esse vinho não mata essa sede
Sede que é de nós

[...]

Vai ver quando a bad bater
Quando essa bad bater
E o silêncio trazer minha voz

Vai ver quando a bad bater
 Quando essa bad bater
 Vai ver que a sua sede é de nós

Fonte: <https://www.letras.mus.br/luan-santana/quando-a-bad-bater> (Acesso em: 08-04-20)

VÍDEO 11 – QUANDO A BAD BATER (LUAN SANTANA)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=zt4s9vbjeU> (Acesso em: 08-04-20)

MÚSICA 12 – ESPAÇOSA DEMAIS (FELIPE ARAÚJO) Composição: Henrique Castro / Elvis Elan / Bruno Mandioca

Quando você chegou
 Já tinha muita gente por lá
 Aff, tá dando um trabalhão pra organizar

O coração tava cheio, cheio, cheio
 Não tinha espaço pra eu me apaixonar
 Foi só você me dar um beijo, um denngo, um cheiro
 Pra chegar de vez e bagunçar

Não aperta o povo, não
 Tem mais gente no meu coração
 Mamãe tá num cantinho
 Papai, apertadinho
 Tem amigo indo parar lá no pulmão

Tem como ser um pouco menos linda?
 Tem como eu ser o dono da minha vida?

Tem como não ser assim tão perfeita?
 Já tomou meu coração e tá subindo pra cabeça
 [...]

Espaçosa demais

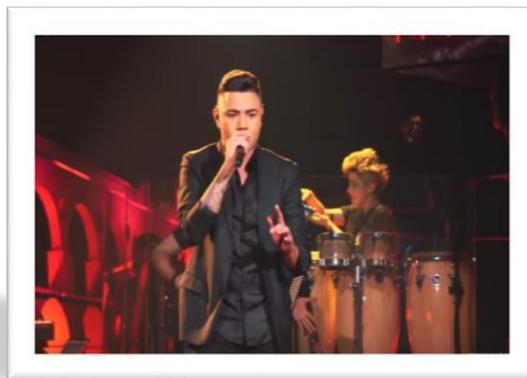
O coração tava cheio, cheio, cheio
 Não tinha espaço pra eu me apaixonar
 Foi só você me dar um beijo, um denngo, um cheiro
 Pra chegar de vez e bagunçar

Não aperta o povo, não
 Tem mais gente no meu coração
 Mamãe tá num cantinho
 Papai, apertadinho
 Tem amigo indo parar lá no pulmão

Tem como ser um pouco menos linda?
 Tem como eu ser o dono da minha vida?
 Tem como não ser assim tão perfeita?
 Já tomou meu coração e tá subindo pra cabeça
 [...]

Fonte: <https://www.letras.mus.br/felipe-araujo/espacosa-demais> (Acesso em: 08-04-20)

VÍDEO 12 – ESPAÇOSA DEMAIS (FELIPE ARAÚJO)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kSSY2pezUEE> (Acesso em: 08-04-20)

Neste momento, o professor pedirá para que os alunos relacionem os termos destacados nas músicas por último apresentadas, aos vocábulos já analisados nas

primeiras músicas, questionando sobre a existência da variação ocorrida, também, no sentido expresso pelos termos relacionados.

O professor deverá chamar a atenção dos alunos para os termos “devagar” e “devagarinho”, utilizados na música 3, bem como as palavras “cantinho” e “apertadinho”, usados na música 12, questionando sobre o efeito de sentido expresso, respectivamente, pelos vocábulos.

Espera-se, aqui, que os alunos cheguem as seguintes percepções: nos contextos analisados, os advérbios de tempo, lugar e modo usados no diminutivo, tais como: de manhãzinha, de tardezinha, todinha, amarelinho, mansinho, cedinho, devagarinho, pertinho, agorinha, certinho, perfeitinha e apaixonadinha, além da locução adverbial de lugar, numa caixinha, modificam o sentido dos verbos e advérbios a eles relacionados, intensificando as circunstâncias por eles expressas. Assim, de manhãzinha, por exemplo, sugere a ideia de um período do dia que antecede a manhã, de tardezinha refere-se ao período que sucede a tarde e antecede a noite. Essa mesma intensificação da circunstância expressa pelo termo deve ser compreendida, em todas as músicas analisadas pelos alunos.

Espera-se, também, que os alunos percebam que o uso diminutivo nos termos “perfeitinha” e “apaixonadinha” denotam efeitos de sentido de afeto, na maioria das vezes, relacionado ao gênero musical sertanejo e em letras de música que, dentre outros temas, retratam a emoção e o sentimento de “sofrência” do enunciador ao dirigir-se à mulher amada.

Para finalizar, o professor solicitará aos alunos que selecionem, em seu repertório musical, uma letra de música que apresente termos classificados como advérbios, devendo trazê-la para apresentar aos seus colegas na aula seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os inúmeros questionamentos presentes nas discussões deste relevante estudo, se sobressaltaram aos nossos olhos, as abordagens metalinguísticas que os livros didáticos ainda insistem em apresentar quando o assunto a ser trabalhado refere-se à gramática, tornando-se explícita a necessidade de se repensar o ensino gramatical, direcionando-o à ordem do processo funcional do estudo da língua, ou seja, partindo da atividade linguística, perpassando pela atividade epilinguística, para poder explorar a metalinguística.

Nessa ótica, dar prioridade ao ensino da língua a partir do uso, explicitando o seu funcionamento e os efeitos de sentido dos elementos linguísticos usados no momento da interlocução, ao nosso ver, é o percurso apropriado e, deste modo, a linguagem informal, já conhecida pelos alunos, deverá ser o ponto de partida para a aprendizagem e o domínio da linguagem formal.

Adotando essa visão como propícia para o processo de ensino-aprendizagem das categorias gramaticais da língua portuguesa, é possível enxergar que o caminho trilhado pelo livro didático analisado acontece inversamente, ou seja, inicia-se o processo pelo ensino da nomenclatura e da classificação gramatical, partindo-se daí para um tímido estudo da língua em funcionamento.

No que concerne ao ensino do advérbio, consideramos que o livro didático em análise, mesmo tentando apontar para a prática reflexiva da linguagem, reproduz de forma irrefletida as suas abordagens gramaticais, tanto no que se refere ao conceito e classificação, quanto aos exemplos utilizados.

As autoras Oliveira e Araújo (2018), a exemplo de outros gramáticos, conceituam o advérbio como o termo que amplia o sentido do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio, atribuindo-lhes uma circunstância. Não há indícios, nesse conceito, da classificação invariável do advérbio, porém, todas as atividades propostas, além de serem elaboradas a partir de textos alheios à realidade linguística de nossos alunos, abordam somente exemplos que demonstram a sua invariabilidade.

Em consonância com as concepções das gramáticas tradicionais, em nenhum momento, as atividades e o conteúdo do livro didático analisado, abordam o advérbio

como termo variável e essa abordagem afasta-se da nossa concepção, quando analisamos o sentido literal do vocábulo “variável” e os critérios, tradicionalmente, adotados para essa classificação.

Conforme o dicionário online (2020), referindo-se à gramática, o significado do termo variável é, “Diz-se de palavra cuja terminação varia conforme sua relação gramatical, ou de palavras suscetíveis de flexão”. Analisando essa acepção, adotando a terminação da palavra e a sua possibilidade de flexão como critérios para classificá-la como variável e reconhecendo todo e qualquer acréscimo e/ou alteração final como variação, somos adeptas à concepção de que **todos os termos suscetíveis a mudanças** – seja ela de gênero, número e/ou grau – **podem ser classificados como termos variáveis**.

Referimo-nos, aqui, não somente aos graus comparativos e superlativos já pautados por muitos gramáticos da língua portuguesa, mas também ao diminutivo que, além de modificar o sentido dos termos a eles relacionados, intensificam as circunstâncias por eles expressas e, conseqüentemente, atribuindo ao enunciado uma nova interpretação.

Mencionamos, ainda, o fato de as referidas flexões serem detectadas, na maioria das vezes, no uso da linguagem informal da língua portuguesa, veementemente ignorada pelas gramáticas tradicionais, ao mesmo tempo em que reafirmamos a importância do estudo da língua partindo da variedade linguística utilizada pelos alunos.

Nessa perspectiva, consideramos que assim como os artigos, adjetivos, numerais, pronomes, substantivos e verbos, **os advérbios também devem ser classificados como termos variáveis** e abordados em sala de aula como tal.

Reconhecemos, aqui, a relevância e a qualidade do livro didático analisado para o trabalho docente com a categoria gramatical advérbio, no entanto, consideramos imprescindível a ampliação da sua abordagem conceitual e a inclusão de atividades com gêneros textuais que aproximem a teoria gramatical do cotidiano dos alunos.

Cientes de que muito, ainda, há a ser estudado, debatido e pesquisado acerca do ensino da gramática da língua portuguesa, lançamos mão de uma proposta de intervenção que aborda um ensino gramatical sintonizado com as práticas sociais de linguagem, isto é, propomos uma Oficina Pedagógica, com atividades elaboradas a partir

da análise de letras de músicas, possibilitando aos professores uma nova abordagem conceitual e metodológica para o ensino da gramática, além de contribuir para a aprendizagem da morfologia lexical dos alunos, permitindo-lhes o uso consciente e adequado da língua portuguesa.

Desta forma, registramos a nossa esperança de termos, com este estudo, contribuído com a pesquisa científica e, acima de tudo, auxiliado no processo de ensino-aprendizagem da língua materna do ensino fundamental, preenchendo uma das lacunas geradas pela carência de metodologias pedagógicas que aproximem o ensino da língua ao seu uso cotidiano.

REFERÊNCIAS

- A.D.Z. **Pico Loco**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/adz/pico-loco/>. Acesso em 11 de março de 2020.
- A.D.Z. **Pico Loco**/Clipe oficial. Vídeo (3:24 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6fsH_xXymgQ. Acesso em 11 de março de 2020.
- ARAÚJO, Felipe. **Atrasadinha**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/felipe-araujo/atrasadinha/>. Acesso em 13 de março de 2020.
- ARAÚJO, Felipe. **Atrasadinha**. DVD “Por inteiro”. Vídeo (2:50 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M76qUQTt_Sw. Acesso em 13 de março de 2020.
- ARAÚJO, Felipe. **Espaçosa Demais**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/felipe-araujo/espacosa-demais>. Acesso em 08 de abril de 2020.
- ARAÚJO, Felipe. **Espaçosa Demais**. DVD “Por inteiro”. Vídeo (2:58 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kSSY2pezUEE>. Acesso em 08 de abril de 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** – tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECHARA, Evanildo. Para quem se faz gramática? In NEVES, Maria Helena de Moura; GALVÃO, Vânia Cristina Casseb - (Org.). **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, os autores Evanildo Bechara *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 19-30.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/Consed/Undime, dez. 2017.
- CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAMARGOS, Geozeli Tássia de Pinho. Letra de música: um gênero de grafia e som. In DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **Nos domínios dos Gêneros Textuais**. v. 1, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. (p. 14-19)
- CARROSSEL VÍDEOS BR. **Pertinho de mim** (Maísa). Vídeo (3:12 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5r2zRjZUyLw>. Acesso em 11 de março de 2020.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. **Linguística funcional centrada no uso e ensino de português**. Gragoatá. Niterói, n. 36, p. 80-104, 1. sem. 2014.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. *In* MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.), **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. (p. 157-176)

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Breve Gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Joao Sa de Costa, 1999.

DA VILA, Martinho. **Devagar, Devagarinho**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/martinho-da-vila/47309>. Acesso em 11 de março de 2020.

DILLINGER, M. **Forma e função na Linguística**. *D.E.L.T.A.*, v. 7, n. 1, p. 397-407, São Paulo, 1991.

DJAVAN. **Azul**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/djavan/45508/>. Acesso em 11 de março de 2020.

DJAVAN OFICIAL. **Azul** (ao Vivo). Vídeo (4:03 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MrMe9q3cOVU>. Acesso em 11 de março de 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREE EBOOK COVER CREATOR. Disponível em: <https://www.adazing.com/cover-mocks/>. Acesso em 17 de janeiro de 2021.

FREITAG, B; COSTA, W. F.; MOTTA V. R. **O livro didático em questão**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea. 2001.

GONZAGA, Luiz. **Boiadeiro**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/204734/>. Acesso em 11 de março de 2020.

GONZAGA MUSIC ANIMATIONS, 2015. **Boiadeiro**. Vídeo (2:22 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xpr27nk0zNQ>. Acesso em 11 de março de 2020.

HENRIQUES, Claudio Cezar. A estrutura dos advérbios: uma visão sincrônica. *In* AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 135-141.

ILARI, Rodolfo. **A categoria Advérbio na gramática do português falado**. Alfa, São Paulo, 51 (1): 151-174, 2007.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. *In* MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.), **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 127-140.

KLEIMAN, Angela B; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: Velho tema revisitado. Em Aberto, n 69, p 2-9, 1996. Disponível em:
<https://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/O+livro+did%C3%A1tico/834ddd88-a581-4f1b-81f3-8ec410bf04df?version=1.3>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Ano 6, n 35, 1987. Disponível em:
<https://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCOS & BELUTTI. **Domingo de Manhã**. Disponível em:
<https://www.letras.mus.br/marcos-belutti/domingo-de-manha>. Acesso em 08 de abril de 2020.

MARCOS & BELUTTI. **Domingo de Manhã** (Clipe Oficial). Vídeo (4:09 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vuiAcTC8o88>. Acesso em 08 de abril de 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINET, André. **A linguística sincrônica**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1974.

MENDONÇA, Marília. **Apaixonadinha**. Disponível em:
<https://www.letras.mus.br/marilia-mendonca/apaixonadinha-part-leo-santana-e-dida-banda-feminina>. Acesso em 13 de março de 2020.

MENDONÇA, Marília. **Apaixonadinha** (Todos os cantos). Vídeo (3:00 min). Disponível em:
https://www.youtube.com/results?search_query=apaixonadinha+marilia+mendon%C3%A7a. Acesso em 13 de março de 2020.

MESQUITA, Roberto Melo, **Gramática da Língua Portuguesa**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

MZA MUSIC, 2017. **Devagar, Devagarinho**. (Brasilatinidade Ao Vivo). Vídeo (2:35 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0xE_yqY_Wn8. Acesso em 11 de março de 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura, **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura, **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura, **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Contexto: 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura, **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura, **Uma visão Geral da Gramática Funcional**. Alfa, São Paulo, 1994, 38: 109-127.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: Língua portuguesa: 7º ano**. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Educar em Revista, [S.l.], v. 25, n. 35, p. p. 211-221, dez. 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13607/11125>. Acesso em 30 de dezembro 2020.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Revista Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em 13 de março de 2020.

PERINI, Mário. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In NEVES, Maria Helena de Moura; GALVÃO, Vânia Cristina Casseb (Org.). **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores Evanildo Bechara et al.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 48-67.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1996.

PEZATI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em linguística. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.), **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 3.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

RABELO, Enzo. **Perfeitinha**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/enzo-rabelo/perfeitinha>. Acesso em 13 de março de 2020.

RABELO, Enzo. **Perfeitinha**. Vídeo (3:43 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PedrOwqgp8s>. Acesso em 13 de março de 2020.

ROCHA, Claudia Moura da. A música na sala de aula: um espelho da língua. *In* SIMÕES, Darcilia; KAROL, Luiz; SALOMÃO, Any Cristina (Orgs.). **Português se aprende cantando**: Estratégias para o ensino da língua nacional. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. p. 229-250.

SANTANA, Luan. **Quando a Bad Bater**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luan-santana/quando-a-bad-bater>. Acesso em 08 de abril de 2020.

SANTANA, Luan. **Quando a Bad Bater**. DVD “Viva”. Vídeo (2:59 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zt4s9vbjeU>. Acesso em 08 de abril de 2020.

SANTANA, Luan. **Sofrendo Feito um Louco**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luan-santana/sofrendo-feito-um-louco>. Acesso em 08 de abril de 2020.

SANTANA, Luan. **Sofrendo Feito um Louco**. DVD “Viva”. Vídeo (2:50 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HLrKPRf2a_s. Acesso em 08 de abril de 2020.

SILVA, Maisa. **Pertinho de Mim**. *In*: Carrossel (2012). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/carrossel-2012/pertinho-de-mim>. Acesso em 11 de março de 2020.

TAMIOZZO, Fátima Garcia Tessarolo; GUEDES, Ana Paula. **Gênero música**: estudando a linguagem e sua relação. Disponível em: <https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em 04 março 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VARIÁVEL, *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/variavel/>. Acesso em 06 de janeiro 2021.