

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Isadora Machado Silva Ferrari

O ENSINO DE ADVÉRBIO E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Taubaté – SP

2021

Isadora Machado Silva Ferrari

O ENSINO DE ADVÉRBIO E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras: Português e Inglês e Respectivas Literaturas pelo Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Taubaté - SP

2021

Isadora Machado Silva Ferrari

O ENSINO DE ADVÉRBIO E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Trabalho de Graduação apresentado como requisito parcial para a conclusão do Curso de Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas (Licenciatura) da Universidade de Taubaté.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto (Orientadora) – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Ma. Andreia Alda Valério – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Ma. Isabel Cristina de Moura – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Dedico este trabalho a minha mãe e ao meu avô, que me apoiaram e se dedicaram ao máximo para que eu me formasse, e aos meus irmãos, por todo o apoio.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Adriana Cintra de Carvalho Pinto, por ter me apoiado, incentivado e ajudado durante todo o processo de produção deste trabalho, por toda sua paciência e compressão não só como orientadora, mas como professora durante o curso.

Aos professores que tive ao longo dos anos no curso de Letras, em especial à professora Maria Aparecia Garcia Lopes Rossi, exemplo de professora e mulher que desejo levar sempre para minha vida e carreira profissional.

À Profa. Andreia Alda Valério e à Profa. Isabel Cristina de Moura, que participaram da banca de avaliação deste trabalho, pelas valiosas contribuições.

Aos amigos que o curso de Letras me presenteou, Giovanna Noselli, Thalita Squarcini, Maria Eduarda Amaral e Thayara Damasceno. Assim como os amigos que cultivo de outras bandas da vida, mas que desempenharam papel fundamental para que eu tenha chegado ao fim, Letícia Matsutani, Rodrigo Matsutani, Taís Matsutani e Thalita Nogueira.

À minha família, começando pelos meus avós, Maria Geralda, Mauro e Eliane, meus tios e tias, Mauro, Ivan, Fernanda e Carolina, meu primo Matheus, meus irmãos Leonardo e Lucas, por último e mais importante, minha mãe, Fabrícia, que é meu maior exemplo de ser humano, de força, de amor e confiança.

A Umbanda por ter salvado minha vida. Aos meus pais de santo Reinaldo Galdino, Matheus Galdino, Alexandre Polo e minha mãe de santo Iara Galdino por serem os intermediários de meu pai Ogum e minha mãe Iemanjá a cuidarem de minha coroa. Aos meus orixás e aos meus guias espirituais.

“Análise linguística é capacidade de reflexão e de experimentação sobre a língua” (GERALDI, 2021).

RESUMO

O presente trabalho trata o ensino do advérbio focando a prática de análise linguística no Ensino Fundamental II. O que justifica a escolha do tema é o fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) propõem, ao menos na parte de fundamentação teórica, o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma abordagem mais atualizada para ensinar conteúdos gramaticais na escola, pois o ensino tradicional de língua tem enfoque apenas na no ensino da gramática padrão descontextualizada, na decoração de regras, classificações e nomenclaturas. A partir dos anos 1980, surgem discussões nos estudos linguísticos a respeito da necessidade de uma mudança no jeito de estudar gramática. Os PCN e a BNCC adotaram as propostas dos linguistas e as chamaram de prática de análise linguística, com a ideia de que os alunos necessitam refletir mais sobre o uso de língua. Entretanto, os livros didáticos atuais não trazem muitos exercícios que atendam à prática de análise linguística. Além da escassez de material didático, os professores não têm exemplos nos documentos prescritivos de como fazer isso. Considera-se ainda que os advérbios são pouco estudados se compararmos a ênfase que geralmente se dá às classes de palavras variáveis. Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa é contribuir para o ensino de advérbios no Ensino Fundamental II, numa perspectiva de prática de análise linguística, e os objetivos específicos são investigar o que a BNCC propõe a respeito do ensino de advérbio no Ensino Fundamental II e elaborar atividades de análise linguística sobre o uso dos advérbios para alunos dos 6º ao 9º anos. Para o desenvolvimento deste trabalho, são consultados estudos sobre tipos de gramática e análise linguística e sobre ensino de língua portuguesa, bem como gramáticas normativas para levantar o que elas dizem sobre o advérbio. Os procedimentos metodológicos incluem revisão bibliográfica, análise de documento oficial e proposta de atividade. Os resultados obtidos apontam para uma abordagem sociointeracionista defendida pela BNCC, em que a prática de análise linguística/semiótica alinha-se à concepção de Geraldi e expandindo os conceitos de estudo de língua e para a elaboração de atividades com o gênero textual Tirinhas em que os aspectos trazidos na BNCC e os conceitos de Análise Linguística estão trabalhando juntos, resultando em uma atividade que os alunos tem aprendizado integral da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Linguística. Advérbio. BNCC. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental

ABSTRACT

The present study deals with the teaching of the adverb focusing on the practice of linguistic analysis in Elementary School. What justifies the choice of the topic is the fact that the Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN – (Brasil, 1998) [National Curriculum Parameters] and the Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) [Common National Curriculum Base] propose, at least in the theoretical foundation part, teaching of Portuguese Language from a more up-to-date approach to teaching grammatical contents at school, as traditional language teaching focuses only on teaching decontextualized standard grammar, decorating rules, classifications and nomenclatures. Since the 1980s, discussions arise in linguistic studies regarding the need for a change in the way of studying grammar. The PCN and BNCC adopted the proposals of the linguistics and called them the practice of linguistic analysis, with the idea that students need to reflect more on the use of language. However, current textbooks don't provide many exercises that suit the practice of linguistic analysis. In addition to the scarcity of teaching material, teachers don't have examples in prescriptive documents on how to do this. Adverbs are still considered poorly studied if we compare the emphasis generally given to variable word classes. Thus the general objective of this research is to contribute to the teaching of adverbs in Elementary School, from a perspective of linguistic analysis practice, and the specific objectives are to investigate what BNCC proposes about the teaching of adverbs in Elementary School and to elaborate activities of linguistic analysis on the use of adverbs for students from 6th to 9th grades. For the development of this work, studies on types of grammar and linguistic analysis and on Portuguese Language teaching are consulted, as well as normative grammars to raise what they say about the adverb. Methodological procedures include bibliographic review, official document analysis and activity proposal. The results obtained point to a socio-interacionist approach defended by the BNCC, in which the practice of linguistic/semiotic analysis is aligned with Geraldi's conception, expanding the concepts of language study and elaboration of activities with textual genre *Tirinhas* in which the aspects brought into the BNCC and the concepts of Linguistic Analysis are working together, resulting in an activity where students learn the entire language.

Key-words: Linguistic Analysis. Adverb. BNCC. Elementary School. Portuguese Language teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.....	n° 29
FIGURA 2.....	n° 30
FIGURA 3.....	n° 34
FIGURA 4.....	n° 35
FIGURA 5.....	n° 36
FIGURA 6.....	n° 37
FIGURA 7.....	n° 37
FIGURA 8.....	n° 39
FIGURA 9.....	n° 39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	nº 13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 Os tipos de gramáticas.....	nº 15
1.2 Os advérbios: aspectos morfossintáticos.....	nº 18
1.3 Análise Linguística.....	nº 22
2 O ENSINO DO ADVÉRBIO COM VISTAS À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	
2.1 Análise linguística na BNCC	nº 27
2.2 Atividades propostas.....	nº 33
2.2.1 Atividade de Leitura do Gênero Textual Tirinha.....	nº 34
2.2.2 Interpretação dos aspectos enunciativos do Gênero Textual Tirinha...nº	36
2.2.3 Interpretação dos aspectos linguísticos do Gênero Textual Tirinha.....nº	37
2.2.4 Produção Textual.....	nº 38
CONCLUSÃO.....	nº 40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	nº 43

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o ensino do advérbio na perspectiva de prática de análise linguística no Ensino Fundamental II. O primeiro motivo para a escolha do tema está no fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), prescreverem o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma abordagem mais atualizada (diferente da abordagem tradicional) para ensinar conteúdos gramaticais na escola, pois o ensino tradicional de língua tem enfoque apenas no ensino da gramática padrão descontextualizada, na decoração de regras, classificações e nomenclaturas. Com base nos estudos linguísticos de Geraldi (1984), que começam a ser divulgados nos anos de 1980, os PCN lançam a prática da análise linguística (termo cunhado pelo próprio Geraldi no seu livro *O texto na sala de aula*) ou prática de reflexão sobre o uso da língua, para a qual devem ser desenvolvidas habilidades e competências nos alunos. O agir ideal que se almeja é que os estudantes consigam refletir sobre a língua enquanto a aprendem.

Outro motivo para a escolha do tema e o fato de, vinte anos depois, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC – (BRASIL, 2018), adotar as mesmas propostas de Geraldi (1984) com a ideia de que os alunos necessitam refletir mais sobre o uso de língua. Entretanto, os livros didáticos atuais não trazem muitos exercícios que atendam à prática de análise linguística. Além da escassez de material didático, os professores não têm exemplos nos documentos prescritivos de como fazer isso.

Finalmente, considera-se ainda que os advérbios são pouco estudados se compararmos a ênfase que geralmente se dá às classes de palavras variáveis. Sem contar que são estudados a partir dos conhecimentos relativos à morfologia e não à morfossintaxe, isto é, são estudados fora da frase, fora dos textos.

Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa é contribuir para o ensino de advérbios no Ensino Fundamental II, numa perspectiva de prática de análise linguística, e os objetivos específicos são investigar o que a BNCC propõe a respeito do ensino de advérbio no Ensino Fundamental e elaborar atividades de análise linguística sobre o uso dos advérbios para alunos do 6º ano 9º ano.

Para tanto, esta pesquisa, bibliográfica e de cunho qualitativo, se fundamenta em estudos sobre tipos de gramática e análise linguística e sobre ensino de língua portuguesa,

bem como gramáticas normativas para se levantar o que elas dizem sobre o advérbio. E divide-se em dois capítulos, seguidos das conclusões.

No primeiro capítulo será apresentado a fundamentação teórica deste trabalho. Aqui analisaremos os conceitos de gramáticas, os aspectos morfosintáticos da classe dos advérbios segundo os gramáticos tradicionalistas e o que vem a ser a prática de análise linguística.

Já o segundo capítulo trará uma análise do que diz a BNCC de Língua Portuguesa com relação ao ensino de advérbios e apresentará as propostas de atividades elaboradas seguindo as sugestões da BNCC em consonância com a prática de análise linguística.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentam-se os tipos de gramática; a classe gramatical advérbio, esboçando os seus valores associativos morfológicos inseridos em enunciações lineares sintáticas, e o conceito de análise linguística. Para a construção desse capítulo, nos apropriamos do texto de Travaglia, de gramáticas normativas, que, em alguns casos, descrevem construções com o uso de advérbios na oralidade, bem como textos de Cunha e Cintra, Cegalla, Sacconi, Rocha Lima, e Almeida sobre ensino de língua portuguesa, e análise linguística segundo Geraldini.

1.1 Os tipos de gramática

Ao falarmos sobre ensino de língua materna, no que compete à área do ensino de gramática, precisamos ter em mente que existem vários tipos de gramática e que trabalhá-las resulta na possibilidade de atividades distintas, com diversos objetivos e formas de serem tratadas.

Travaglia (1997) explica a existência de três tipos de gramáticas: a *gramática normativa*, a *gramática descritiva* e a *gramática internalizada*. A gramática normativa, segundo o autor, é aquela que “estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta” (1997, p. 30). Em outras palavras, a gramática normativa é aquilo que a maioria considera como a língua “correta, verdadeira”, desvalidando quaisquer outras formas de se falar e escrever a língua portuguesa.

Desconsiderando a existência de variações, essa gramática é uma “espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade” (TRAVAGLIA, 1997, p. 31), sendo assim, tudo aquilo que foge às regras da norma padrão, alicerçada na norma culta escrita presente clássicos, é considerado um erro. Frequentemente, encontramos essa gramática nas escolas e grande parte dos professores de língua portuguesa ainda trabalham a gramática pensando somente nesta vertente.

Já a gramática descritiva, como o próprio nome diz, é a que “descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de

construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos” (TRAVAGLIA, 1997, p.32). Ou seja, a gramática descritiva, ao contrário da gramática normativa, trabalha com qualquer variedade da língua e não exclusivamente com a variedade culta escrita. Além disso, a gramática descritiva tem como preferência a oralidade, levando-nos a tê-la em qualquer variedade da língua.

A gramática internalizada, por sua vez, “é o objeto de estudo dos outros dois tipos de gramática, sobretudo da descritiva”. Segundo Perini apud Travaglia (1997, p. 32), “é o próprio “mecanismo”, o conjunto de regras dominado pelos falantes e que lhes permite uso normal da língua.” (1976, p. 20 e 22).

Tendo em consideração o critério de explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua, Travaglia (1997) lista outros três tipos de gramática. Sendo elas: gramática implícita, gramática explícita e gramática reflexiva.

Ao falarmos em gramática implícita, falamos na “competência linguística internalizada do falante” considerando os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual discursivo. Recebe o nome de implícita, pois “o falante não tem consciência, apesar de ela estar em sua “mente” e permitir que ele utilize a língua automaticamente.” (TRAVAGLIA, 1997, p.33). A gramática implícita pode ser chamada também de gramática do uso, pois aqui o uso da língua é automático, nela não há reflexão, acontece inconscientemente.

Em oposição temos a gramática explícita ou teórica, que é aquela que envolve estudos linguísticos através de atividades metalinguísticas para explicitar a estrutura, constituição e funcionamento da língua. Travaglia explica que:

Assim todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas, podendo ser entendidas como uma explicitação do mecanismo dominado pelo falante e que lhe possibilita usar a língua (cf. Perini, 1976:23-24) e que seria representado basicamente pelo conjunto das unidades linguísticas de todos os níveis e tipos e as regras e princípios, para sua constituição e/ou utilização.” (TRAVAGLIA, 1997, P. 33).

Por último, a gramática reflexiva é a gramática explícita. Travaglia explica que “esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados” (1997, p.33). Isto é, representa a observação das atividades e quais reflexões a língua busca. São consideradas todas as unidades, regras e princípios, como a língua funciona e como é constituída. O que faz da

língua a língua, todos os processos envolvidos na criação e formação de uma língua na tentativa de explicar a gramática que está implícita no falante.

Essas três gramáticas relacionam-se diretamente com a distinção entre atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas.

As atividades linguísticas “são aquelas que o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação” (1997, p. 33). Aqui o falante ao invés de tratar automaticamente da língua, ele reflete e seleciona recursos linguísticos, resultando em um trabalho de construção textual dos mecanismos linguísticos que ele domina. Portanto, as atividades linguísticas acontecem quando o falante constrói e reconstrói o texto que utiliza para se comunicar, relacionando-se com a gramática do uso ou implícita, pois o usuário da língua a utiliza automaticamente sua gramática internalizada.

Complementando o que afirma Travaglia (1997), as atividades linguísticas são aquelas que “possibilitam o uso efetivo da língua em situações comunicativas e permitem a progressão do tema em pauta. Além disso, essas atividades devem também ser prestigiadas na escola, pois “possibilitam que o aluno amplie os recursos expressivos da fala e da escrita.” (PINTON; VOLK; SCHMITT, 2020).

As atividades epilinguísticas relacionam-se com a gramática reflexiva. Isso acontece porque “as atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo para , no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos” (TRAVAGLIA, 1997, p. 34). Elas estão presentes nas hesitações, correções, pausas longas, repetições, nas perguntas e respostas e etc., podendo ser ou não conscientes.

Complementando o que declara Travaglia (1997), as atividades epilinguísticas “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, fazendo com que os usuários suspendam o tema em pauta para refletir sobre a língua”. São importantes, pois, “atividades dessa natureza possibilitam que o usuário compare expressões, possa substituí-las por outras, transforme-as e etc.” ((PINTON; VOLK; SCHMITT, 2020).

E as atividades metalinguísticas são caracterizadas como “aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua.” É a partir desse recurso que constrói-se a metalinguagem, ou seja, “um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados

para se falar sobre a língua.” (TRAVAGLIA, 1997, p.34 e 35). Dessa forma a língua passa a ser o tema, havendo sempre uma análise consciente de seus elementos e construindo assim o conhecimento sobre a própria língua – conhecimento esse utilizado por todos os estudiosos e especialistas da língua, uma vez que todas as gramáticas são fruto da atividade metalinguística pois todos seus estudiosos, sem exceção, fazem metalinguagem. Portanto as atividades metalinguísticas relacionam-se diretamente com a gramática teórica.

No sentido de que fala Travaglia (1997), é através das atividades metalinguísticas que “o usuário constrói uma metalinguagem sistemática, um quadro geral que permite descrever a natureza dos processos da língua”. Abrindo espaço para o processo de sistematização. (PINTON;VOLK;SCHMITT, 2020).

Para finalizar, Travaglia (1997), cita outros dois tipos de gramáticas comumente citados são: a gramática contrastiva, “a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra”, muito utilizada no ensino de línguas, e a gramática geral, “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.” (p. 35), que seria a busca por padrões que todas as línguas obedecem, a definição de uma língua humana possível.

Pensando no ensino de língua portuguesa como língua materna, interessa-nos a gramática normativa e a gramática descritiva. Com base nelas, definimos a classe de palavra advérbio e sua função sintática de adjunto adverbial, destacando os elementos com quem o advérbio se relaciona pelos mecanismos da regência e da circunstância.

1.2 O advérbio: aspectos morfossintáticos

Dependendo dos objetivos e dos métodos adotados na descrição dos fatos da língua, as classes gramaticais e as funções sintáticas podem ser estudadas em separado (respectivamente pela Morfologia e pela Sintaxe), embora na teoria e na prática se encontrem em muitos pontos. Devido a esse vínculo, no quadro das classes, indicamos seus traços flexionais, e no quadro das funções, indicamos seus mecanismos sintáticos e semânticos.

Cunha e Cintra (2001, p. 555), primeiramente, definem os advérbios como palavras que, “fundamentalmente, modificam o verbo” e a essa função básica geral “os chamados

advérbios de intensidade e formas semanticamente correlatadas podem reforçar os sentidos: de um adjetivo e de um advérbio”. Frisam, ainda, que “alguns advérbios aparecem, não raro, modificando toda oração” (CUNHA; CINTRA, 2001, p.556). Em seguida, os autores classificam os advérbios pela denominação de circunstância ou de ideia acessória que expressam seguindo as orientações referentes à Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), sendo elas: advérbios de *afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação, tempo, ordem, exclusão, designação* e os advérbios *interrogativos*. Trazem também o advérbio *relativo*, “designação que não consta da Nomenclatura Gramatical Brasileira, mas que foi acolhida pela Portuguesa.” (2001, p.558).

Após a classificação dos advérbios, os autores denominam a locução adverbial “o conjunto de duas ou mais palavras que funciona como advérbio” (CUNHA; CINTRA, 2001, p.558) que à semelhança dos advérbios podem ser: de *afirmação (ou dúvida), intensidade, lugar, modo, negação e tempo*.

Em relação aos advérbios formados com o sufixo –mente, Cunha e Cintra (2001, p. 561) destacam que, “quando numa frase dois ou mais advérbios em –mente modificam a mesma palavra, pode-se, para tornar mais leve o enunciado, juntar o sufixo apenas ao último deles”. Mas também destacam que, se “a intenção é realçar as circunstâncias expressas pelos advérbios, costuma-se omitir a conjunção e acrescentar o sufixo a cada um dos advérbios.”

Com relação a gradação dos advérbios, Cunha e Cintra (2001, p. 562) afirmam que “podem apresentar um comparativo e um superlativo.” Afirmam ainda que grau comparativo forma-se pela ideia de *superioridade, igualdade ou inferioridade*, enquanto o grau superlativo forma-se pelo *superlativo absoluto sintético e analítico*. Há também, “advérbios que não se flexionam em grau porque o próprio significado não admite variação de intensidade.” (2001, p.565).

Cegalla (2000, p. 243) define advérbio como “uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio”. E complementa dizendo que, entretanto, “a maioria dos advérbios modificam o verbo, ao qual acrescentam uma circunstância. Só os de intensidade é que podem também modificar adjetivos e advérbios.”

O mesmo autor (2000, p. 244), classifica os advérbios em “advérbios de *afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação, tempo* e *advérbios interrogativos*”. No caso dos advérbios em –mente, o autor suscitadamente diz que “os advérbios em –mente derivam-se

dos adjetivos (p. 244). Em seguida, conceitua as locuções adverbiais como “expressões que têm a função dos advérbios.” (p. 245) e divide os graus dos advérbios em: “*comparativo de igualdade, superioridade, inferioridade; e superlativo absoluto analítico e sintético*” (p. 245).

Cegalla explica ainda que:

Na linguagem familiar, certos advérbios assumem forma diminutiva, mas com ideia de intensidade, a modo de superlativos: agorinha, cedinho, pertinho, rentinho, juntinho, devagarinho (= muito devagar), depressinha (= bem depressa), rapidinho (= bem rápido). (CEGALLA, 2000, p. 245).

Sacconi (1967, p. 296) inicia o capítulo dedicado aos advérbios dizendo que é “a palavra invariável que modifica essencialmente o verbo, exprimindo uma circunstância (tempo, modo, lugar, etc)”. E complementa afirmando que os chamados advérbios de intensidade “modificam, além do verbo (choveu **muito**), o adjetivo (**muito** bom), outro advérbio (**muito** mal).” Em sequência, divididos como principais tipos de advérbios, o autor aponta: “de *lugar, de modo, de tempo, de intensidade e de dúvida*”.

Para o autor:

Quando, como, onde e por que são, respectivamente, advérbios interrogativos de tempo, modo, lugar e causa. Podem aparecer tanto nas orações interrogativas diretas quanto nas indiretas. (SACCONI, 1967, p. 297).

Dando continuidade, Sacconi (1967) cita os adjetivos adverbializados, “os que substituem advérbios terminados em –mente e, por isso mesmo mantêm-se invariáveis” (1967, p. 297) e exemplifica:

- (1) “Falem **baixo!**”
- (2) “Transcreveu a carta **errado.**”

Sacconi (1967) trata das locuções adverbiais como “o conjunto de duas ou mais palavras com valor de advérbio”, observando que “não se usam duas preposições em uma única locução adverbial” e que “há que se não confundir o emprego do advérbio **demais** como emprego da locução adjetiva **de mais.**” (1967, p. 297). Posteriormente em “Grau”, o autor divide os graus *comparativos de igualdade, de superioridade e de inferioridade e o superlativo absoluto sintético e analítico* da mesma forma que os autores anteriores. (1967, p.298).

No fim do capítulo, o autor explica, em “emprego do advérbio”, que “aparecendo na frase vários advérbios terminados em **-mente**, só o último recebe sufixo”. (1967, p. 299).

Para Rocha Lima (1985, p. 153), “advérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal” e ressalta que os chamados de advérbios de intensidade “podem prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios para indicar-lhes o grau: *muito* belo (= belíssimo)”, mas que há aqueles que “não acompanham a verbos, mas somente adjetivos e advérbios – tais como *tão*, *quão* e *que*” e exemplifica:

- (1) “Nunca vi olhos **tão** LINDOS!”
- (2) “**Quão** BELA estás!”
- (3) “**Que** BRILHANTE exame fez você!” (ROCHA LIMA, 1985, p. 153)

O mesmo autor afirma que distribuem-se os advérbios pelas seguintes classes: *dúvida*, *intensidade*, *lugar*, *modo*, *tempo* e *advérbios interrogativos*. Conceitua as locuções adverbiais em “duas ou mais palavras que funcionem como um advérbio” (1985, p. 154). Resumidamente apresenta os graus dos advérbios em “comparativo (de superioridade, de inferioridade, de igualdade), como no superlativo (relativo, ou absoluto)” (1985, p.155)

Almeida (1998, p.316) reconhece os advérbios como “toda a palavra que pode modificar o verbo, o adjetivo e, até, o próprio advérbio.” e aponta que devemos considerar o advérbio sob três aspectos: “a) quanto à circunstância, b) quanto à função e c) quanto à forma”.

Levando em conta o aspecto circunstancial, o autor explica que:

Considerar um advérbio quanto à circunstância é considerá-lo quanto à ideia que encerra: se um advérbio indica lugar (aqui, ali, lá), outro indica tempo (hoje, amanhã, sempre), havendo outros que encerram outras ideias, outras circunstâncias. (ALMEIDA, 1998, p. 316)

Para o mesmo autor (1998), assim considerados, os advérbios de classificam em advérbios de *lugar*, *tempo*, *modo*, *negação*, *dúvida*, *intensidade* e *afirmação* e advérbios *interrogativos*.

Já com relação à forma, Almeida descreve que “os advérbios dividem-se em *advérbios propriamente ditos* e em *locuções adverbiais*.” (1998, p.324). Sendo que os advérbios propriamente ditos: “apresentam-se numa só palavra, quer seja ela simples (hoje, não, sim, já etc), quer composta: talvez (tal+vez), também (tão+bem)” e as locuções

adverbiais “são advérbios expressos por frases (e às vezes por orações) compostas de duas ou mais palavras” (1998, p. 325).

Em síntese, Almeida finaliza o capítulo tratando sobre o grau dos advérbios, como já dito anteriormente, dividem-se em “comparativo de igualdade, superioridade e inferioridade; superlativo absoluto sintético e analítico e diminutivo” (1998, p.332).

Em relação ao ensino de advérbio, pautados na gramática normativa, os exercícios didáticos geralmente pedem para os estudantes apenas classificarem os advérbios e identificarem sua função sintática em frases descontextualizadas. Isso não promove a capacidade de reflexão sobre a língua, nem a autonomia para selecionar recursos da língua na produção de textos. Nesse sentido, é preciso que o aluno saiba praticar a análise linguística partindo de textos.

1.3 Análise Linguística

Um dos tópicos mais discutidos acerca dos problemas educacionais do Brasil é a dificuldade que os alunos enfrentam para elaborar textos, a falta de domínio gramatical e a escassez de habilidades escritas e orais.

Podemos dizer que o ensino de gramática, nas salas de aula, é quase que exclusivamente o principal foco das aulas de português.

Segundo Franchi, “a questão não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizaram (no pior sentido de “escolarização”). Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos.” (1987, p. 14).

Ao pensarmos nessa problemática, nas últimas décadas, muitos estudiosos passaram a questionar esse “modelo” de ensino, emergindo a proposta da prática de análise linguística. No ano de 1984, em *O texto na sala de aula*, Geraldi já propunha que

houvesse uma transformação nas aulas de língua portuguesa, sendo inclusive, pioneiro no uso do termo “análise linguística”.

Esse termo surgiu para intitular uma nova perspectiva do sistema linguístico, seu uso e aplicações em sala de aula, textuais e discursivo, pensando na língua como um todo, em oposição ao ensino tradicional de gramática. Todavia, esse novo modelo pedagógico não busca, de maneira alguma, encerrar as atividades de reflexão da linguagem, mas sim em como refleti-la na escola.

Nesse viés, essa designação corresponde a um modelo teórico-metodológico que prestigia atividades que têm como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos da língua portuguesa e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem. (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Essa falha é muito reconhecida, entretanto, há alguns equívocos acerca desses julgamentos. Além disso, reconhecer e aceitar esses fatos, não significa e nem podemos, responsabilizar os professores, ainda mais levando em consideração as péssimas condições de trabalho nesta área no Brasil.

Por esse motivo, Geraldi (1984) busca em “O texto na sala de aula: leitura & produção”, encontrar uma alternativa para tal problema que vá além das críticas e das “receitas prontas”, mas que também respeita os limites em que a escola pode chegar, fazendo no *agora*.

Para que tal prática se efetive de maneira satisfatória, a escola precisa que sejam abandonadas antigas abordagens de ensino gramatical, e que estas sejam substituídas por novas abordagens didáticas. Isso não significa deixar de ensinar gramática, mas fazê-lo de um modo que a descrição gramatical deixe de ter um fim em si mesma, passando a construir um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (OLIVEIRA, 2017).

Quando falamos em sala de aula, é necessário ressaltar que a partir do momento em que o professor decide abordar qualquer que seja a metodologia, está posicionando-se politicamente. Isso acontece porque a metodologia adapta-se, em conjunto com os mecanismos utilizados em sala de aula, à forma com que se enxerga, interpreta e compreende a realidade. Logo surgem os questionamentos “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?” mesmo que comumente a segunda questão acabe perdendo o enfoque para como e o que ensinar.

Franchi destaca que “interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie somente pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções.” (1987, p. 21)

Do ponto de vista da língua portuguesa, afirma Geraldi (1984), “envolve tanto uma “concepção de linguagem” quanto uma postura relativamente à educação.”. Por concepções de linguagem, segundo o autor, três podem ser apontadas: A) a de que *a linguagem é a expressão do pensamento* – vem de uma visão tradicionalista, em que afirma-se que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. B) a de que *a linguagem é instrumento de comunicação* – associa-se essa concepção à teoria de da comunicação e aqui a linguagem é vista como um código, que transmite ao receptor uma mensagem por meio do conjunto de signos que se combinam com muitas regras. Frequentemente encontramos em livros didáticos, com exceção das partes que trazem exercícios gramaticais. C) a de que *a linguagem é uma forma de inter-ação* – nessa concepção, a linguagem é um lugar de interação humana pois a fala é instrumento que possibilita ações que não são possíveis de serem praticadas a não ser, exclusivamente, falando.

Outro ponto frisado por Geraldi é que:

[...] um pouco da resposta à perplexidade de todos aqueles que de uma forma ou de outra estão envolvidos com o sistema escolar, em relação ao baixo nível do ensino contemporâneo ou assim chamado de baixo nível, pode ser buscada no fato de que a escola de hoje não recebe apenas alunos provenientes das camadas mais beneficiadas da população. A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem ao nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente (GERALDI, 1984, p. 44).

Não é novidade para ninguém que o acesso à educação, primordialmente, era apenas para as camadas privilegiadas da sociedade. Quando esse recurso se tornou disponível, ainda que na época e atualmente inúmeras lacunas estejam presentes no processo de democratização educacional, começaram a mesclar-se classes sociais

diferentes, que além dos hábitos sociais e culturais diferenciados, trouxeram novas maneiras de falar e de se expressar. Retomando à gramática normativa, em que existe apenas um padrão verdadeiro e absoluto para a língua portuguesa, fatos históricos e econômicos determinaram uma forma de língua portuguesa, sendo as demais formas erradas e inadequadas.

Pensando um pouco além apenas do processo estético e puramente gramatical dessa questão, Geraldí relata que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” (1984, p. 44).

Nesse sentido, é válido ressaltar que Franchi observa que:

A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e da forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta de interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos. De fato, por um lado, na interação social que se estende pela história, é que se “dicionariza” o gras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões, que se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar essas expressões a determinadas situações de fato. É assim a linguagem uma atividade sujeita a regras que dependem, em parte, de restrições impostas pelo material sonoro de que se serve, em outra parte, certamente, de condições genéticas mas, no mais relevante e importante, se constituem como uma “préxis”. Por outro lado, é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução. (FRANCHI, 1987, p. 12)

Sob outra perspectiva, temos o dilema de que há uma dicotomia entre o ensino da língua e o ensino da metalinguagem. Assim sendo, o maior problema consiste no fato de que “a atual situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.” (1984, p. 46). Com isso o autor quer dizer que a grande maioria dos exercícios propostos pelos professores em sala de aula não passam de “decoreba” gramatical. Dá-se importância extrema para quais as regras, variações, descrição e funcionamento de tópicos gramaticais, porém no final do dia, o aluno mal sabe usar e onde encaixar.

Sabemos também, que quando falamos em salas de aula, não existem padrões fixos, na verdade, são exploradas diversas metodologias no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as realidades brasileiras se diferem quase totalmente entre si, falando em um mesmo município, quem dirá pensado numa escala total do país. Por isso, ainda vemos muito da perspectiva “tradicional” de ensinar gramática, embora atualmente novas práticas já tenham sido implementadas.

Alunos e professores ao se depararem com a distinção entre os dois modos de ensino passam a questionar. O problema então, é na falta de respostas “convincentes” para tal adaptação. Acontece também, dos professores frustrarem-se pela falta de materiais que possam auxiliá-lo nesse processo, tanto a entender, como a praticar e ensinar de maneira que para quem aprende consiga ver sentido naquilo também. Como afirma Franchi, “o ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito.” (1987, p. 9).

Em suma, um dos grandes problemas na abordagem da gramática na escola a fixação pela metalinguagem nas aulas de língua materna. O ensino de nomenclatura não corresponde ao ensino de língua propriamente dito, uma vez que saber uma língua é diferente de saber classificá-la, conceituá-la e analisá-la.

Além disso, a metalinguagem exaustivamente ensinada para descrever e analisar a variedade padrão por ela mesma, não ajuda o estudante a refletir sobre os usos linguísticos, considerando contextos de uso e variantes possíveis.

Por isso, é preciso mudar a concepção de ensino e expandir o trabalho com a língua a partir de textos, de modo a considerar seus objetivos e leitores pretendidos. Nesse sentido, a análise linguística tem de abarcar, necessariamente, os tópicos gramaticais, reorientando-os, mas também leitura e produção de textos, envolvendo questões amplas a propósito do texto, como coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc.

Finalmente, “trata-se de também trabalhar com o aluno o seu próprio texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1997, p. 74).

A seguir, veremos como a BNCC (BRASIL, 2018) tematiza a análise linguística.

2. O ENSINO DO ADVÉRBIO COM VISTAS À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUISTICA

Neste capítulo apresentaremos o que a BNCC (BRASIL, 2018) prescreve a respeito da prática de análise linguística e propomos algumas atividades para o ensino de advérbio na perspectiva da análise linguística.

2.1 Análise linguística na BNCC

Márcia Mendonça (2006, p. 206), afirma que “numa perspectiva sociointeracionista de língua, a análise linguística constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e produção de texto.” Com isso, surge a proposta de análise linguística, que teria como objetivo central “refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem”. Uma vez que ao assumirmos a perspectiva sociointeracionista, o estudo dos fenômenos linguísticos propriamente ditos passa a não ter mais sentido, pois se entende que elementos e estratégias específicas são selecionadas a partir das condições em que serão empregadas nas produções de textos. Para quem, com quem, com que propósito, etc.

A autora salienta também que “a análise linguística é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.” (2006, p.208).

A abordagem sociointeracionista é defendida pela BNCC, então espera-se que a análise linguística seja vista como uma prática que resulta de interação da criança com a linguagem.

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento homologado em 2018, de caráter normativo, fundamentado a partir de marcos legais essenciais ao que se refere à educação

brasileira, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE), entre outros, cujo objetivo é determinar e nortear em todo território brasileiro quais são as práticas pedagógicas e habilidades que os alunos deverão desenvolver na educação básica a fim de superar antigos problemas de qualidade e equidade.

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2018, p.7).

Como um documento prescritivo educacional, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67), no componente de Língua Portuguesa, deixa expresso que não dialoga “[...] com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]”. Assim, propõe que o ensino de Língua Portuguesa se fundamente em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, tendo o texto como ponto de partida. Nessa perspectiva, o texto é um enunciado situado em um contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção, constituído por uma série de propriedades, além da sua materialidade linguística.

A BNCC apresenta dois termos amplamente utilizados: competências e habilidades. Elaborada a partir de dez competências gerais que nortearão o trabalho de professores e escolas, ao documento também apresenta competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento e componentes curriculares:

“Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC deve concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p.8).

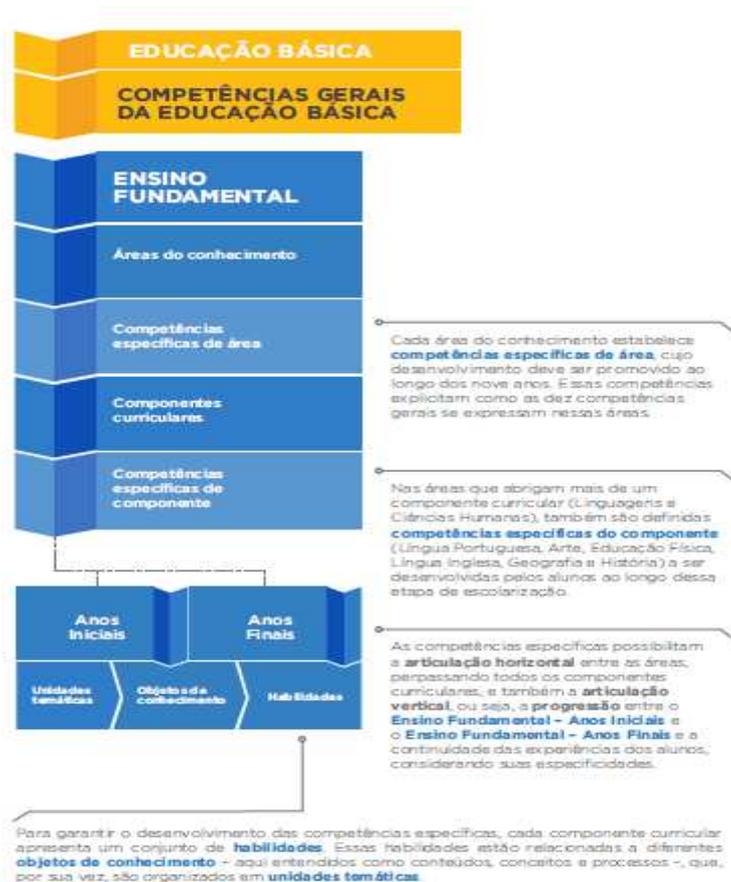
Desta forma, competência relaciona-se à teoria, enquanto habilidade relaciona-se à prática. Essas relações são codependentes e através delas é que se garante, de acordo com a lei, que não haja fragmentação no ensino básico, um dos principais objetivos de sua elaboração.

A valorização do conhecimento previamente construído bem como as manifestações artísticas-culturais e a diversidade de saberes atrelada à utilização da tecnologia e de diferentes linguagens afim de construir uma argumentação sólida e embasada compõe as competências que conferem ao estudante formação integral, com base não só nos objetos de conhecimento específicos das disciplinas estudadas, bem como a base cultural, linguística e argumentativa.

“No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral.” (BRASIL, 2018)

FIGURA 1 - COPETÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL



FONTE: BRASIL (2018, p. 8)

Junto das competências, as habilidades são apresentadas para atingi-las, como ações relacionadas a um ou mais objetos de conhecimento que dialogam com as competências da disciplina e as competências gerais. São apresentadas através de códigos e iniciadas com verbos que indicam seu processo cognitivo.

FIGURA 2 – NOMENCLATURA



FONTE: BRASIL (2018, p. 30)

A área de Linguagens da BNCC é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental e Anos Finais, Língua Inglesa, com a finalidade de “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagens diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p.63).

Tratando-se especificamente à área dedicada para a disciplina de Língua Portuguesa, a BNCC divide-se em: em quatro eixos de ensino: eixos da leitura/escuta, da produção de texto, da oralidade e da análise linguístico-semiótica.

“[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).” (BRASIL, 2018, p. 71).

Os eixos também são chamados de práticas de linguagem, contemplados pelas diferentes práticas, estão os objetos do conhecimento, como a morfossintaxe e as classes de palavras, e as habilidades a eles relacionadas.

Nesse documento orientador do ensino atual, a prática de análise linguística/semiótica é apresentada de forma alinhada à concepção de Geraldi (1984), uma vez que é proposta a partir da transversalidade com os textos, como uma prática que contempla “[...] o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica [...]” (BRASIL, 2018, p. 80). Observa-se, no entanto, que as discussões de Geraldi (1984) não incluíam as outras semioses. A BNCC (BRASIL, 2018), acompanhando os desenvolvimentos dos estudos linguísticos nas últimas décadas, expandiu o conceito de estudo de língua, anteriormente considerada apenas nos seus aspectos linguísticos, para o conceito de estudo da linguagem em seus aspectos multissemióticos.

Na etapa do Ensino Fundamental, a BNCC objetiva proporcionar aos estudantes “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 67-68)

A BNCC de Língua Portuguesa apresenta um outro ponto importante: os campos de atuação. Existem quatro campos de atuação norteadores das atividades e eixos, são eles: jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa, e por fim, artístico-literário. Esses campos são a base para o ensino de diversos gêneros textuais que dialogam entre si.

“Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de texto, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 84)

Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais), o aluno passa a ter mais criticidade diante da sua participação em situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez maior, por isso, “[...] no componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.” (BRASIL, 2018, p. 136)

O documento apresenta no total 51 habilidades a serem trabalhadas na área de Língua Portuguesa ao longo dos anos componentes do Ensino Fundamental II. O advérbio encaixa-se como objeto linguístico da Morfossintaxe, onde aparece no documento pela primeira vez:

“Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).” (BRASIL, 2018, p. 83)

A classe gramatical dos advérbios não é frequentemente citada, entretanto, ao analisar o documento e entender a proposta de elaboração de atividades que dialoguem com a prática de Análise Linguística, levando em consideração as habilidades a serem atingidas, é possível trabalhar não somente os advérbios, bem como as outras classes gramaticais de maneira ampla, variada e de maneira integral, abandonando o antigo aspecto tradicionalista de “aula de gramática”. Abaixo seguem alguns exemplos de habilidades que permitem explorar o ensino de advérbios para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.

(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro capítulo, seção, subseção), artigos (*caput* e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

Além dessas, BNCC apresenta outras habilidades parecidas mudando o foco gramatical. É interessante perceber a forma em que é proposto, todas sugerem um estudo que englobe todo um contexto inicial envolvendo grande escala, os textos, não apenas análises de frases soltas, que dificilmente ajudam os alunos a compreenderem de fato a função que está sendo estudada. Conhecendo a prática de Análise Linguística e tendo em vista as habilidades propostas, é possível elaborar atividades que atuem na formação integral dos alunos.

Geraldi (2021) condena o desenvolvimento de habilidades para servirem apenas de critério nas avaliações externas oficiais. Para ele, habilidades de identificar, reconhecer, classificar, compreender não levam à reflexão da língua. Observamos aqui uma incoerência entre a teoria na qual a BNCC se fundamenta e sua proposta de desenvolvimento de habilidades.

Se considerarmos a teoria que alicerça a análise linguística na BNCC, observa-se que ela se refere sempre à gramática como um conhecimento complementar, auxiliar e articulado com a leitura e a produção de texto, embora não se estenda sobre como operacionalizar esse princípio geral”. E essa ausência de orientação é um dos problemas motivadores desta pesquisa.

2.2 Atividades propostas

A falta, na BNCC, de exemplos práticos que sirvam como referencial para que os professores elaborem suas propostas de atividades também pode ser observado nos materiais didáticos. Como mostram as pesquisas de Marson (2021) e Paixão e Torga

(2019), os exercícios relacionados a tópicos gramaticais encontrados nos livros didáticos analisados por esses autores são insuficientes para tratar da língua de modo reflexivo e articulado à construção de sentido dos textos. Quando há exercícios que contemplam essas reflexões, sua aparição ocorre em quantidade bastante reduzida.

Apesar da lacuna referencial encontrada no próprio documento, nos textos teóricos e nos livros didáticos, os professores precisam compreender e aplicar as propostas da BNCC (BRASIL, 2018) para a análise linguística em sala de aula. A partir da consideração desse cenário, propomos atividades para o ensino do advérbio a partir da perspectiva da análise linguística atrelada à leitura e à produção textual de textos multissemióticos, como a Tirinha.

2.2.1 Atividade de Leitura do Gênero Textual Tirinha

1ª Parte – Levantamento do Contexto de Produção do Gênero Textual Tirinha e de seus aspectos globais

A primeira atividade seria mais focada para um contexto geral de apresentação da tirinha para os alunos. Neste primeiro contato, deixar com que eles explorem todos os recursos verbais e não verbais presentes no texto, comentem entre si sobre a tirinha proposta. Aqui o enfoque é no gênero trabalhado, a tirinha, envolvendo a leitura, os efeitos de sentido do humor e a produção multissemiótica.

FIGURA 3 – TIRINHA INTRODUTÓRIA



FONTE: Maurício de Souza.

Em seguida, surgem as seguintes questões:

- Você já tinha visto uma tirinha?
- Você tem o costume de ler tirinhas?
- Geralmente, onde são publicadas?
- O que mais chamou sua atenção?

- e. Você conseguiu perceber a diferença entre a tirinha e uma história em quadrinhos? Se sim, quis?

O objetivo dessas perguntas são mapear os alunos que já tiveram ou tem acesso à esse gênero textual, se há algum já familiarizado com o gênero. Espera-se que eles saibam responder que as tirinhas são encontradas em jornais, revistas, blogs e redes sociais, que consigam, mesmo que pouco, perceber a ironia contida no texto e o sentido de humor. Quando a última questão, não é obrigatório que saibam diferenciar os dois gêneros, pois trata-se da introdução, mas no final é importante que os alunos compreendam que apesar de ambas serem recursos multissemiótico e apresentarem balões para representar as falas, as histórias em quadrinhos são mais longas e a construção narrativa bem maior, enquanto as tirinhas geralmente ocupam de dois a três quadros. A questão 4 é pessoal e está inserida para potencializar a reflexão dos alunos e para interação.

Assim que encerradas as discussões orais, passamos para a apresentação do conteúdo. Explicando as características e particularidades do gênero, onde é publicado, para que é utilizado, como surgiu e etc, todo o conjunto que engloba as tirinhas. Neste momento, duas tirinhas diferentes serão apresentadas aos alunos, peça que eles façam a leitura dos textos I e II

FIGURA 4 – TEXTO I



FONTE: GOMES; Clara. Bichinhos de Jardim: histórias mequetrefes.

FIGURA 5 – TEXTO II



FONTE: WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin.

Para esta atividade, os alunos deverão responder algumas perguntas de interpretação das tirinhas e sobre elementos específicos do gênero.

- a. As tirinhas apresentam obrigatoriedade de cor, balões de fala ou quadrinhos?

Espera-se que os alunos respondam que para ser tirinha, é obrigatório ao menos um quadrinho. Entretanto, não há regras quanto a cor e balões de fala.²

- b. Qual é a narrativa presente no Texto I?

Resposta esperada: A tirinha narra o caracol fazendo pequenos movimentos e que no final ele considera como atividade física.

- c. Observe as expressões fisionômicas de Calvin nos quadrinhos 2, 3 e 4 do Texto II. O que elas demonstram?

Resposta esperada: Alegria, preocupação e desapontamento/tristeza.

- d. Na sua opinião, toda tirinha precisa apresentar texto escrito?

Para essa pergunta é interessante uma discussão oral, que seja explicado, com atenção especial aos recursos não verbais presentes das tirinhas. Por tratar-se de um texto multissemiótico, esses outros recursos precisam ser amplamente explorados, pois são componentes de extrema importância para o texto.

2.2.2 Interpretação dos aspectos enunciativos do Gênero Textual Tirinha

Para a segunda atividade, a proposta é ajudar os alunos a perceberem os efeitos enunciativos do humor apresentados nas Tirinhas. É importante que o professor explique que uma das principais características desse gênero textual são os efeitos de sentido que

podem causar (humor, ironia, ambiguidade e duplo sentido). As Tirinhas carregam essa marca do efeito surpresa, mas isso não acontece sem “motivo” algum, o humor reside em ocorrer de algo e/ou situação inesperada, entretanto, esses efeitos de sentido estão atrelados à uma função crítica, levando o leitor a refletir o que está em “segundo plano”, implícito no texto.

Neste momento, os alunos se dividem em duplas ou trios e retomam a leitura dos textos I e II. Cada grupo deverá analisar o humor presente nas tirinhas explicando os efeitos enunciativos da tirinha.

2.2.3 Interpretação dos aspectos linguísticos do Gênero Textual Tirinhas

Nesta atividade, serão apresentadas duas tirinhas diferentes. Para essa atividade, espera-se que os alunos tenham clara concepção do gênero textual tirinhas, trabalhado nas atividades anteriores, com foco na apresentação do gênero e suas características. Aqui serão envolvidas as atividades com enfoque nas expressões adverbiais.

Objeto de ensino: expressões adverbiais.

Objetivos de aprendizagem: Identificar advérbios e/ou locuções adverbiais em tirinhas; Identificar e empregar modalizadores discursivos em uma tirinha.

FIGURA 6 – TEXTO III



FONTE: disponível em <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>>

FIGURA 7 – TEXTO IV



FONTE: WALKER, Mort. Recruta Zero.

1. Qual é o conflito narrado no texto III? O que gera humor na tirinha?

Resposta esperada: O personagem está contando sobre a falta de luz em sua casa. O humor acontece por ter ele considerar o melhor dia da sua vida uma situação ruim.

2. No primeiro quadrinho do texto III, o personagem principal ao se dar conta de que estão sem luz, exclama “E agora?”. Que ideia indica a palavra “agora?”

Resposta esperada: Dúvida.

3. Qual é o propósito do texto IV?

Resposta esperada: O texto tem o propósito de provocar humor.

4. Reescreva a frase “volto já” do texto, substituindo o advérbio presente sem alterar o sentido.

Resposta esperada: Volto logo, volto em breve, volto logo mais.

5. Quais são os advérbios presentes na frase “Ontem acabou a luz lá em casa”? Quais circunstâncias eles expressam?

Resposta esperada: Ontem expressa uma circunstância de tempo e lá expressa uma circunstância de lugar.

6. O que expressam palavras “profundamente, completamente e rapidamente” ditas por Zero no primeiro quadrinho do texto IV?

Resposta esperada: afirmação.

7. Encontre o advérbio no último quadrinho do Texto III e classifique-o quanto a ideia que indica.

Resposta esperada: “mais”, advérbio indicando intensidade.

2.2.4 Produção Textual

Para a última atividade, teremos uma produção de texto. Aqui os alunos deverão ler o texto apresentado e reescrever as frases selecionadas utilizando estruturas adverbiais diferentes mas que não modifiquem o sentido.

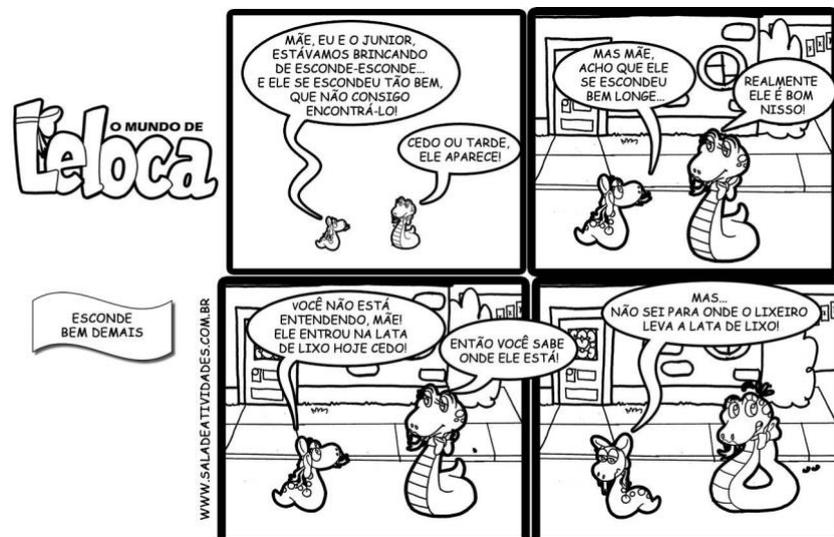
1. Observe as tirinhas abaixo.

FIGURA 8 – PRODUÇÃO DE TEXTO



FONTE: Maurício de Souza

FIGURA 9 – PRODUÇÃO DE TEXTO



FONTE: <<https://www.saladeatividades.com.br/>>

2. De que outras formas você poderia dizer o que está escrito nessas frases?

a) "Nunca pensei que fosse tão divertido fazer visita em hospital!"

Resposta esperada: Jamais pensei que pudesse ser tanto divertido fazer visita em hospital!

b) “E para lá ela desce!”

Resposta esperada: E acolá ela desce!

c) “Realmente ele é bom nisso!”

Resposta esperada: Definitivamente ele é bom nisso!

d) “Então você sabe onde ele está!”

Resposta esperada: Afinal você sabe onde ele está!

e) “Cedo ou tarde, ele aparece!”

Resposta esperada: Logo logo ele aparece!

CONCLUSÃO

Este trabalho pretendeu contribuir para o ensino de advérbios no Ensino Fundamental II, através da elaboração de atividades sobre o uso de advérbios para alunos do 6º ao 9º ano pautadas nas práticas de análise linguística e no que está proposto na BNCC, após investigar no documento sobre o ensino de advérbios nos Anos Finais.

No primeiro capítulo foi explicado os diferentes tipos de gramática e como estas relacionam-se com as atividades linguísticas, epilinguística e metalinguísticas, como os gramáticos tradicionais definem e exemplificam os advérbios e como foi fundada e caracterizada a prática de análise linguística.

No segundo capítulo, apresentei as atividades elaboradas a partir das exigências e orientações presentes na BNCC, juntamente com os princípios da Análise Linguísticas, buscando formular um material de apoio para professores com qualidade de ensino e que promova a reflexão da língua por parte dos estudantes.

Durante a elaboração deste trabalho, pude perceber que não é espantosa a dificuldade que os professores de língua tem para elaborar atividades de ensino de gramática através da análise linguística. Todo esse processo ainda é novo para muitos professores, principalmente para nós recém formados, considerando que viemos de um modelo de aprendizagem completamente contrário ao que aqui foi pretendido. Por esse motivo, muitas vezes tendemos a entender que ensinar gramática é apenas decorar, pois não há outra solução.

O processo ensino-aprendizagem não é completo quando os alunos não conseguem assimilar aquilo que estão estudando. Diante dessa situação, torna-se cada vez mais difícil despertar o interesse dos estudantes para a escola. Não é difícil de entender o motivo, é exaustivo estudar anos e anos um conteúdo que você não entende. Fora as consequências posteriores, de não surpreendentemente formarmos indivíduos alfabetizados, que entretanto, não são letrados.

É importante lembrar que a análise linguística não elimina a gramática das salas de aula, isso seria impossível. Não há maneiras de usar a língua e refleti-la sem o uso da gramática. Portanto, o processo de análise linguística implica numa reflexão do que é de fato importante ensinar nas aulas de língua portuguesa e como realizar esse ensino sem

que fiquemos apenas na “decoreba” e no ensino técnico, sem que o aluno consiga de fato entender o que está sendo estudado.

A relevância para este estudo se dá como uma contribuição à reflexão docente no que diz respeito a práticas ligadas à análise linguística a partir da BNCC (BRASIL, 2018). Diante da necessidade de se trabalhar conforme as prescrições do documento e da observação das dificuldades relacionadas a isso, pesquisas que busquem colaborar para compreensão mais detalhada do tema por parte dos professores se fazem necessárias. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para que a prática da análise linguística se torne mais frequente nas aulas de Língua Portuguesa.

Tendo em vista que educação é política e ideologia e tendo meus ideais claros, essa pesquisa não termina aqui. Acreditar que a educação é um acesso de todos, implica em torna-la acessível. Desse modo, essa pesquisa não se encerra aqui, visto que outras possibilidades de realizar a mesma análise pode ser feita em muitos contextos ou textos diversos. Espero que outros estudantes de Letras motivem-se também a esta luta, diante do leque de opções que temos para trabalhar Língua Portuguesa e Análise Linguística em conjunto, para que possamos acessibilizar cada vez mais nosso tão amado idioma e nossa amada pátria.

É interessante ressaltar que este trabalho me levou a perceber o quão trabalhoso é a produção de material didático em que a prática de análise linguística seja realizada. Mesmo tendo claro esse objetivo, ainda é trabalhoso colocar em prática essas questões pois, como constatado durante a apresentação deste trabalho pela minha banca, a trajetória até o exercício de advérbio em si com vistas para a prática de análise linguística, passa por um conjunto de atividades em que cabe algumas reelaborações buscando ampliar os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 42. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013;

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 9, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 1 dez. 2021.

GERALDI, João W. **Aula Magna – Análise Linguística e texto: Rompendo barreiras**. 2020. (1h52m30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A3nexasA1Elo/>. Acesso em: 27 nov 2021.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41-48.

GERALDI, João W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p, 49-69.

GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

MARSON, Rodrigo D. **Exercícios de análise linguística sobre o objeto de conhecimento “Coesão textual” para os 6º e 7º anos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

PAIXÃO, Ediram S.; TORGA, Vera L. M. Processo de coordenação e subordinação em um livro didático: um estudo à luz de Bakhtin e o círculo. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, p. 178-190, maio/ago. 2019.

PINTON, Francieli M.; VOLK, Romário; SCHMITT, Rosana M. **A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas**. Pelotas, ano 2020, v. 23, n. 2, p. 364-383, abr.-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>. Acesso em: 3 out. 2021.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa Gramática – Teoria e Prática**. São Paulo: Saraiva, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

