

A categoria advérbio e a interface gramática e gramaticalização na aula de Língua Portuguesa

André Luiz Rauber¹ (USP/UFMT)

Cristina Lopomo Defendi² (USP/IFSP campus São Paulo)

RESUMO: Nesta pesquisa, trabalhamos com a categoria advérbio e, à luz do postulado funcionalista que considera a língua em uso e uma gramática de natureza sempre emergente (Hopper, 1991, 1998), verificamos, em dois livros didáticos de LP para o Ensino Médio, o tratamento dado a essa categoria e de que forma gramática da norma e gramática da variação são levadas em conta no ensino de LP. Também consideramos os pressupostos da gramaticalização, principalmente no que tange à instabilidade da classe de palavras aqui analisada.

ABSTRACT: In this research, we analyze the grammatical class "adverb" under the theoretical postulates of the functionalist approach to language which considers language in use and Grammar of an emerging nature. For this purpose we make use of two current textbooks in use by teachers in High School programs in order to observe how adverbs are treated by traditionalist and functionalist grammarians and how diverse strategies can affect the Portuguese Language teaching in Brazil. And we consider the Grammaticalization theory, mainly related to morphological category.

1. Introdução

Como correlacionar, no contexto de ensino de língua portuguesa (LP) uma gramática da norma e uma gramática da variação? Foi essa a questão que serviu de ponto de partida para organização deste estudo. Nele, teve-se a intenção de observar se a variação categorial era assunto tratado pelos autores de manuais didáticos, e, em caso afirmativo, de que modo isso era feito. Para dar conta desse objetivo, fez-se um recorte teórico-metodológico, com a seleção de uma categoria linguística que, em si, é marcada pela instabilidade, o advérbio. Observou-se o tratamento dado a essa classe gramatical em dois livros didáticos (LDs) de LP destinados ao ensino médio, o LD *Português linguagens*, volume 2, de Cereja e Magalhães (2005) e a obra *Português – Contexto, interlocução e sentido*, volume 2, organizado por Abaurre, Abaurre e Pontara (2008).

Com base em pressupostos da gramática funcional, que concebe a língua em uso, situada em contextos discursivo-pragmáticos de interação, e marcada (ou estruturada) a partir das necessidades comunicativas de falantes/escritores e ouvintes/leitores (HALLIDAY, 1974; DIK, 1989), este estudo pretende analisar alguns aspectos da categoria advérbio e a transposição desse assunto para o contexto de ensino. Sobre isso, é oportuno esclarecer que não se está aqui defendendo um ensino gramatical dissociado quer daquilo que deveria ser o objeto de estudo da língua, o texto, quer do objetivo desse ensino, qual seja, o de promover a proficiência comunicativa em língua portuguesa, compreendendo as habilidades de escrita, leitura, fala e compreensão e seus usos nas mais variadas formas de interação social, nomeadamente, aquelas de maior formalidade, como o contexto escrito e interações que exijam o uso da variante padrão.

Como estratégia metodológica, optou-se por uma análise que parte da definição de advérbio, veiculada em algumas gramáticas descritivas da LP, como Bechara (2005) e Cunha e Cintra (2007) e pela gramática de usos de Neves (2000), seguida de uma discussão teórica acerca do termo gramática e de seu estatuto estável e instável na organização do processamento comunicativo, e, finalmente, passou-se à observação dessa categoria nos manuais didáticos acima mencionados.

Na análise desses LDs, levamos em conta a observação do tratamento dado ao advérbio, desde o conceito até os exemplos e exercícios. As constatações serviram como referência pontual à pergunta inicial, ou seja, à observação de como os aspectos fluidos da linguagem, entendidos aqui a partir da consideração de uma gramática em emergência, conforme Hopper (1991, 1998), são atualizados (ou não) no *corpus* em estudo. Para isso, lançou-se mão de uma perspectiva funcionalista da linguagem que considera os fenômenos de variação e mudança linguística via processos de gramaticalização (HEINE, CLAUDI e HÜNNEMEYER, 1991; LIMA-HERNANDES, 2010; LEHMANN, 2011).

¹ andrerauber@hotmail.com

² crislopomo@uol.com.br

2. As várias possibilidades do advérbio

Terreno não muito seguro é este no qual se encontra a classe de palavras denominada advérbio. Segundo Dubois (2004), “a categoria tradicional dos advérbios agrupa espécies de palavras que nada têm em comum além da invariabilidade”. Em uma observação feita por Cunha e Cintra (2007, p.542), lê-se a seguinte observação: “sob a denominação de ADVÉRBIO reúnem-se, tradicionalmente, numa classe heterogênea³, palavras de natureza nominal e pronominal com distribuição e funções às vezes muito diversas”. Já, para Bechara (2005, p.287), advérbio “é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”. Sobre a natureza dessa categoria gramatical, Bechara afirma: “o advérbio é constituído por palavras de natureza nominal e pronominal” (*op. cit.*).

Neves (2000), em sua “Gramática de usos do português”, dedica considerável atenção a essa categoria gramatical. Além de classificar sua forma, em advérbios simples, como *amplamente* e *justamente*, e perifrásticos ou locuções adverbiais, como *de todo*, *sem dúvida*, conceitua-o sob diversos pontos de vista. De um ponto de vista morfológico, Neves (2000) reafirma a invariabilidade do advérbio, mas cita casos de variação, vistos como erro pela gramática normativa, em usos como “*É que ela tá **meia** doente, já não tem vontade*”, em que se percebe variação de gênero e número; e em “***agorinha** mesmo*”, em que há variação de grau (*op. cit.*, p.233-234). De uma perspectiva sintática, ou relacional, segundo Neves (2000, p.234), “o advérbio é uma palavra periférica, isto é, ele funciona como satélite de um núcleo”, tendo como escopo categorias que vão muito além do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio, como insistem em delimitar alguns manuais de gramática e também muitos LDs. Abaixo, alguns exemplos da função satélite do advérbio e os núcleos a que ele se relaciona:

Categoria núcleo	Exemplo
Verbo	<i>Não grita TANTO homem!</i>
Adjetivo	<i>Seus sentimentos são MUITO delicados.</i>
Advérbio	<i>Não passa TÃO cedo, não. Deixa chover que espanta o calor.</i>
Numeral	<i>O destino do Hospital do ex-IAPI também mudou, só que para pior para a contrariedade de seus QUASE 1.500 habitantes.</i>
Substantivo ⁴	<i>Não diz bobagem. Greve AGORA não vai nada bem.</i>
Pronome	<i>E quem sabe se de tudo que pudesse fazer, se entre todas as reações possíveis, não era JUSTAMENTE isto – ceder, pagar.</i>
Conjunção <i>embora</i>	<i>Alguns inquéritos solicitados pelo Saps à polícia arrastam-se morosamente sem chegar à apuração policial dos crimes, MUITO embora as autoridades da mais alta hierarquia se emprenhem nisso.</i>

Quadro I – Elaborado a partir das descrições de Neves (2000, p.234-235).

A mesma autora faz ainda referência ao escopo oracional e discursivo do advérbio, como em “***Provavelmente** você não gostará da resposta*” e em “***Realmente**, sentia fome*” (NEVES, 2000, p.235). Aqui, o advérbio incide sobre o conteúdo proposicional, afetando o sentido de toda sentença, ou seja, de todo conteúdo enunciado.

³ A heterogeneidade é também relevante para Crystal (1985): **advérbio** é o “termo usado na classificação GRAMATICAL das PALAVRAS para indicar um grupo heterogêneo de elementos cuja função mais freqüente é especificar o modo de ação do VERBO”.

⁴ Segundo Castilho (2010, p.543), em construções metafóricas, como “*ele é **muito** homem e ele é **muito** gente*”, no sentido de *muito viril e muito generoso*, o advérbio pode se aplicar ao substantivo também, além, claro, de se relacionar ao adjetivo, ao próprio advérbio e a sentenças inteiras. Bechara (2005 [1999], p. 288) já apresenta essa função do advérbio como “modificador de substantivo”, principalmente quando este é entendido não tanto enquanto substância, mas enquanto qualidade que esta substância apresenta.

Quanto a seu estatuto funcional, o advérbio pode ser um modificador, como em (1); um modalizador, conforme (2); ou, mesmo, um não-modificador (como aqueles que indicam negação ou afirmação), exemplificado em (3), e que opera sobre o valor de verdade da oração, e (4), os chamados circunstanciais (op. cit., p.238-239). Os exemplos abaixo foram retirados da internet, a partir da ferramenta Google, numa coleta não sistematizada e exemplificam tais funções.

- (1) *Em alguns posts atrás eu falei **bastante** coisa sobre PenTests (teste de invasão) como algumas técnicas, sistemas operacionais e algumas ferramentas.*

<http://www.mundodoshackers.com.br/ferramentas-para-pentest-nmap>

- (2) *Já a narrativa, **infelizmente**, nem sempre é verossimilhante.* (notícia do jornal O Estado de São Paulo de 15 de outubro de 2007)

<http://pt.wiktionary.org/wiki/infelizmente>

- (3) *"**Não** tem nenhuma importância na minha carreira vencer essa Copa do Brasil. O que me interessa é o Vasco. Se eu vencer essa Copa, depois vou querer ganhar outra. Não quero apenas um título, quero vários. Essa é a vida de treinador", comentou Gomes.*

http://www.futebolinterior.com.br/clube/vasco_da_gama-rj/181614+Copa_BR

- (4) *Acontece **logo mais na noite de hoje** (1º de junho) o primeiro jogo da final da Copa do Brasil 2011, no estádio de São Januário, no Rio de Janeiro, entre Vasco e Coritiba.*

<http://www.imperatriznoticias.com.br/noticias/esportes/3537>

Constituem, ainda, a categoria funcional de advérbio, os advérbios de modo, formados pelo acréscimo do sufixo *-mente* a adjetivos qualificadores, como “*espalhafatosamente*”. Além destes, tem-se também os advérbios modalizadores, que, como afirma Neves (2000, p.244), “compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado”, como exemplificado em (2).

Há, ainda, advérbios que subcategorizam orações, chamados de asseverativos e construídos com a conjunção *que* (cf. NEVES, 2000), conforme se vê em (5):

- (5) ***Felizmente** que há quem saiba...que as leis são feitas pela assembleia (...)*

<http://smartforum.educare.pt/index.php?id=183569>

Esse breve levantamento acerca do advérbio é suficiente para mostrar quão ricos e produtivos são os empregos dessa categoria no português do Brasil (PB), empregos estes que vão muito além do que apresentam alguns dos LDs de LP para o ensino médio, principalmente os de volume único, tais como Terra e Nicola (2009) e Maia (2009). Se a gramática que se estuda na escola é baseada, na maioria das vezes, em usos muito específicos da língua, como a variedade dita “cultura” ou “padrão”, registradas na modalidade escrita formal ou literária, como considerar uma gramática mais flexível, que leva em conta os usos efetivos e cotidianos que fazemos da língua, mesmo em textos escritos? Tal questão será abordada na próxima seção que busca estabelecer uma relação entre gramática e gramaticalização a partir de pressupostos funcionalistas.

3. Gramática e gramaticalização

Que as línguas têm gramática, entendidas como unidades estruturais dispostas em padrões (cf. HOPPER, 1998), é uma evidência confirmada dentro dos estudos da linguagem. Aliás, o reconhecimento do estatuto gramatical está diretamente relacionado às definições de aquisição de língua desenvolvidas principalmente na área da linguística. De um ponto de vista formal, a gramática é um componente geneticamente pré-programado na mente humana, como defende Chomsky, por exemplo. Ou, a partir de um ponto de vista funcionalista, por outro lado, a organização de uma gramática, já na aquisição da língua, se dá por meio de um processo fortemente co-determinado por um *input* de dados linguísticos altamente estruturados, apresentado à criança em ambientes naturais e adaptados ao seu nível de desenvolvimento gradual da competência comunicativa (cf. DIK, 1989).

Reconhecidos esses dois extremos, o inatista e o ambientalista, em que a gramática pode ser explicada ou justificada, cabe apenas dizer que essa é uma questão que tem sido tema de vários estudos, mas que, neste trabalho, não será objeto de discussão.

Ao invés disso, partimos da consideração de Hopper (1998) de que a gramática não deve aqui ser entendida como fonte de compreensão e comunicação, mas um subproduto disso. “Gramática é, em outras palavras, um epifenômeno” (op. cit., p.155).⁵ Talvez a comparação não seja a mais adequada, mas essa atribuição de epifenômeno dada à gramática parece aproximar o conceito de Hopper ao papel atribuído às expressões linguísticas indicado por Dik (1989) em seu modelo de interação verbal. Segundo este autor, as expressões linguísticas são mediadoras no processo de interação verbal entre as intenções do falante e a interpretação do ouvinte. Em outras palavras, elas seriam esse “subproduto” de que fala Hopper (1998) do processo comunicativo.

Seguindo essa direção, chegamos ao outro ponto desta seção. Se toda língua tem uma gramática, entendida como uma unidade estrutural disposta em padrões, e se a língua é uma atividade dinâmica (cf. LEHMANN, 2011), chega-se a uma conclusão óbvia: os padrões gramaticais não são fixos, a gramática está sempre em movimento.

De certa forma, foi isso que concluiu Hopper (1991, 1998) quando criou o termo “*emergent Grammar*”. O termo “emergência” Hopper o emprestou do historiador James Clifford (1986 *apud* HOPPER, 1998, p.156), utilizado em seu ensaio intitulado *Culture is temporal, emergent, and disputed* (CLIFFORD, 1986) - A cultura é temporal, emergente e contestada. Hopper levou esse conceito para sua visão de gramática, defendendo que esta, como o próprio discurso, deve ser vista como um fenômeno social, em tempo real, e, portanto, é temporal; sua estrutura é sempre diferente, sempre em um processo, mas nunca chegando a um ponto final, é, portanto, “emergente”.

Esse posicionamento de Hopper é visto por alguns linguistas como um tanto radical, porque desconsidera elementos que se mantêm inalterados na língua por muito, muito tempo, ou seja, que não variam, logo, tampouco mudam.

Contudo, para Hopper (1998), a estrutura que é emergente, pois nunca está fixa, nem determinada, mas está constantemente aberta e em fluxo. Novamente, o termo “emergente” refere-se à incompletude essencial da língua, com o qual é possível ver a instabilidade (*lability*) entre forma e significado como uma constante e como uma situação natural. A gramática é, nesse sentido, simplesmente o nome dado a certas categorias de repetições observadas no discurso (HOPPER, 1998, p.156).

Partindo dessa ideia, chega-se à noção de que, se a gramática está em um constante fazer-se no discurso, tem-se, naturalmente, o recrutamento de formas já existentes para desempenhar funções que até então não eram desempenhadas por essas. Assim, uma forma que não era gramatical pode perder traços de um estatuto mais lexical, como nome ou verbo, e passar a exercer função ou funções mais gramaticais em contextos determinados, como um advérbio ou conjunção, por exemplo. Ou, da mesma forma, um item que já desempenha uma função gramatical, como uma conjunção ou preposição, passar a operar de modo mais gramatical ainda, como um clítico ou afixo. A esse processo dá-se o nome de gramaticalização.

Nessa perspectiva, segundo Lehmann (2011), a gramática é um produto do processo de gramaticalização, do mesmo modo como o léxico é um produto do processo de lexicalização.

Esse processo pressupõe um percurso unidirecional, em que os elementos da língua caminham de sentidos mais concretos e conhecidos e de estatuto categorial mais aberto para sentidos mais abstratos e mais específicos e estatuto categorial mais fechado. Contudo, essa relação não é tão tranquila como aparenta (cf. LEHMANN, 2011). De acordo com Heine, Claudi e Hünemeyer (1991) essa unidirecionalidade se mostra no *continuum* de algumas categorias cognitivas, como: *pessoa > objeto > atividade > espaço > tempo > qualidade*.

Contudo, se consideradas as etapas de desenvolvimento ontogenético dos seres humanos, esse *continuum*, segundo a proposta de Lima-Hernandes (2010, p.89), deveria ser reorganizado em: *corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade*.

Na base tanto do *continuum* proposto por Heine *et al.*, como do proposto por Lima-Hernandes, está o propósito de se tentar explicar que a mudança linguística não é um fenômeno aleatório e caótico, mas que, pelo contrário, segue padrões cognitivos passíveis de serem rastreados. Na esteira desse processo unidirecional, está o trabalho de Givón (1979 *apud* MARTELOTTA, 2003, p.58), no qual se encontra o seguinte ciclo de mudança que vai do discurso para a gramática: *discurso > sintaxe > morfossintaxe > morfofonêmica > zero*.

⁵ Versão original: “Grammar, in this view, is not the source of understanding and communication but a by-product of it. Grammar is, in other words, epiphenomenal.” (HOPPER, 1998, p.156).

Para uma compreensão melhor acerca do processo de gramaticalização, um exemplo interessante pode ser dado a partir da observação de um item linguístico que tem, dentre seus vários estágios funcionais, o papel de advérbio, categoria em destaque neste trabalho. Esse item é a palavra *logo* que aparece nos enunciados de (6), (7) e (8).

- (6) Ele disse que voltaria **logo**.
- (7) Não sei o conteúdo, **logo**, acho que não irei bem na avaliação.
- (8) **Logo que** chegue, telefonará.

Em (6), a palavra *logo* indica tempo, um tempo próximo, tendo como escopo o verbo *voltar*. Nesse caso, exerce a função de um advérbio de tempo. Já em (7), *logo* denota outra característica. Passa a articular duas orações, perde o sentido de tempo e assume função de conjunção conclusiva. Em (8), a construção *logo que* preserva a noção de tempo revelada em (6), contudo desempenha função de uma perífrase ou locução conjuntiva ao lado da conjunção subordinativa universal *que*. A locução *logo que* pode ser parafraseada por *assim que* ou *tão logo que* e indica tempo, segundo Bechara (2005, p.329), um “tempo posterior imediato”.

Segundo Machado (1977 apud MARTELOTTA, 2003), *logo* tem sua origem em *loco*, ablativo *locu-*, que significa no lugar, no sítio, no momento, logo. Assim, tem-se o valor espacial como um dos primeiros registro de uso do termo em questão. Uso este que, segundo Machado (1977 apud MARTELOTTA, 2003, p.64), ocorria ainda no português arcaico, como em:

- (9) A primeira natureza da pomba he que en *logo* de cantar geme

No exemplo (9), é nítida a correspondência desse uso de *logo* com a expressão *em lugar de*, com valor de *em vez de*: A primeira natureza da pomba é que, *em lugar de* cantar, geme. Usos substantivos da palavra *lócus*, já acentuada e com marca de caso nominativo, são encontrados no português contemporâneo, como pode ser confirmado em (10):

- (10) O **lócus** privilegiado da ação profissional volta a ser a instituição.

Em latim, algo semelhante acontecia em enunciados do tipo:

- (11) *Nullus locus nobis dulcior est quam patria.*
Nenhum **lugar** é tão doce do que nossa pátria.

Diante de tais evidências, é possível recuperar o *continuum* proposto por Heine *et al.* (1991) e Lima-Hernandes (2010) para perceber o percurso seguido por *logo* até os nossos dias e que pode ser sintetizado no esquema que vai da categoria ESPAÇO, passando a TEMPO e chegando, talvez, a PROCESSO (usos de *logo* com indicação de tempo e processo convivem no PB atual e de *lócus* como substantivo). Ou seja, *logo* tem início em uma categoria mais básica, porque mais concreta, a categoria de espaço, e vai assumindo valores cada vez mais abstratos. O mesmo parece ocorrer quando comparado esse espriamento semântico de *logo* ao ciclo funcional proposto por Givón (1979). Ainda, segundo Martelotta (2003, p.63),

o argumento básico é semelhante ao que está subjacente à idéia da metáfora *espaço* > *discurso*: a expressão de dados espaciais é mais básica e concreta do que a expressão de dados temporais, que, por sua vez, é mais básica e concreta do que a indicação das relações textuais. A metáfora, nesse caso, ocorre em função da extensão analógica do uso espacial do termo para valores temporais e textuais.

Eis um excelente exemplo que apresenta evidências de uma gramática em constante movimentação no sistema, servindo como contra-argumento ao discurso da rigidez categorial. A língua é dinâmica, logo, as categorias que constituem sua gramática também o são. Reconhecer isso não significa abandonar o estudo sistemático da estrutura da língua e da gramática da variedade padrão. Pelo contrário, significa reconhecer que, se por um lado há uma gramática mais ou menos “estável” de uma determinada variante linguística, há, por outro, nessa mesma gramática, uma propriedade transitória, como afirma Hopper (1998), dependente do contexto. O caso de *logo*, que de indicador de espaço físico, passou a marcar tempo e também relações mais textuais, como a conjunção conclusiva, é um exemplo dessa dinâmica que só pode ser percebida quando

considerado o item e/ou construção inserido num texto, ou seja, numa realização efetiva de comunicação verbal. Desse modo, não parece irreal aproximar uma concepção de gramática de uma perspectiva que percebe a língua sujeita à variação e à mudança, via processos de gramaticalização. O que, por outro lado, não significa levar para o contexto didático de ensino uma nomenclatura acadêmica, mas aproveitar princípios que sirvam de ferramenta ao professor na sua tarefa de ensinar LP.

Nesse sentido, o LD é, ainda, um instrumento mediador entre o conhecimento sistematizado na academia e sua transposição para a educação básica. Por isso, neste trabalho, objetivou-se observar como o conhecimento gramatical tem sido tratado pelos autores em seus LDs. Para sistematizar a análise, escolheu-se a observação do tratamento dado à categoria advérbio. Essa escolha não foi aleatória, uma vez que tal classe gramatical, como já dito anteriormente, tem em sua essência a marca da instabilidade.

4. A categoria advérbio no LD de Português

Para análise da categoria advérbio no contexto de ensino de LP, foram selecionados dois LDs destinados ao ensino médio, são eles: *Português linguagens*, volume 2, de Cereja e Magalhães (2005) e a obra *Português – Contexto, interlocução e sentido*, volume 2, organizado por Abaurre, Abaurre e Pontara (2008). Como critério de seleção desses compêndios didáticos, utilizou-se o Programa Nacional do LD para o Ensino Médio – PNLEM/2009 – e o fato de serem organizados em formato de coleção em três volumes, cada um para uma determinada série do ensino médio brasileiro.

A análise concentrou-se nos seguintes aspectos:

- i) a definição atribuída ao advérbio;
- ii) os recursos utilizados para sua exemplificação;
- iii) os exercícios
- iv) e a orientação dada ao professor.

A seleção de um aporte funcionalista para a análise em questão encontra respaldo no discurso oficial. Assim os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) fazem referência ao estudo da língua: “Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (BRASIL, 1999, p.143). Soma-se a isso o discurso das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.18), que afirmam:

as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

É possível afirmar que os textos oficiais dialogam com uma concepção de língua que considera as situações de uso, os sujeitos e as intenções comunicativas como determinantes dos enunciados proferidos e escritos, ouvidos e lidos. Nas Orientações Curriculares, percebe-se, ainda, um fortalecimento do texto como objeto de estudo da língua, desencadeador das reflexões metalinguísticas alicerçadas numa perspectiva que pretende romper a fronteira imaginária entre gramática e uso.

Nessa direção, um material didático que se diz aliado aos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais deve, obrigatoriamente, considerar a língua ensinada na escola uma língua não dissociada do contexto de uso, da diversidade desses usos e da inegável necessidade de sistematização.

4.1. A análise dos LDs

O critério semântico parece receber destaque no compêndio didático de Cereja e Magalhães (2005), principalmente nos exercícios. Para iniciar o estudo dessa categoria gramatical, os autores apresentam o quadro *Gare Saint-Lazare*, pintado por Édouard Manet, em 1873. A isso, seguem perguntas sobre as personagens e os elementos que compõem o cenário retratado. A princípio, não se percebe a razão disso com o estudo dos advérbios. Somente na questão 4 a relação se estabelece: “Transpondo a linguagem visual para

a verbal, complete o texto seguinte, de acordo com as indicações entre parênteses e com os elementos do quadro *Gare Saint-Lazare* levantados anteriormente: Uma moça e uma menina estão (lugar) (tempo). A moça está sentada, encostada (lugar). Um cãozinho dorme (modo) (lugar). Ela veste um vestido azul, tem uma gargantilha preta (lugar) e (lugar), um chapéu também preto. Seus cabelos ruivos caem (modo) (lugar). Traz (lugar) um livro aberto. A menina está (modo) e olha (modo) para a cena (lugar).”(CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p.172)

Espera-se que o aluno preencha as lacunas com advérbios, para isso, as noções categoriais foram previamente indicadas entre parênteses (lugar, tempo, modo). Interessante observar que se trata apenas de advérbios do tipo não-modificador, como os circunstâncias de tempo e lugar, e modificador, com indicação de modo (cf. NEVES, 2000).

Em seção seguinte, intitulada “Conceituando”, tem-se a definição semântica de advérbio: “Advérbio é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal” (CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p.172) e, na sequência, a seguinte definição de adjunto adverbial: “o conjunto de duas ou mais palavras que têm valor de advérbio denomina-se **adjunto adverbial**: As crianças juntam os restos de feira *entre risos e gritos*” (op. cit.).

A tais definições, duas observações são imprescindíveis. A primeira diz respeito à definição que coloca como escopo do advérbio unicamente o verbo, motivada, muito provavelmente, pelo exemplo. Nele, de fato, todos os advérbios recaem sobre verbos de ação ou de estado. Contudo, como uma espécie de ressalva, os autores apresentam um quadro em que afirmam que, apesar de etimologicamente o advérbio estar ligado ao verbo, os advérbios de intensidade podem acompanhar também substantivos, adjetivos e advérbios. Ressaltam, ainda, que alguns advérbios podem se referir a uma oração inteira.

Essa expansão da competência do advérbio, contemplando o que afirmam Neves (2000), Bechara (2005), Castilho (2010), denota outros usos dessa classe.

Sobre a função sintática do advérbio, em outro quadro, os autores afirmam que “o *advérbio* e a *locução adverbial* desempenham na oração a função de adjunto adverbial, classificando-se de acordo com as circunstâncias que acrescentam ao verbo, ao adjetivo e ao advérbio” (CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p.173). Assim, resolve-se o equívoco da definição de locução adverbial e adjunto adverbial, mal elaborado na definição inicial. Entretanto, novamente, o escopo do advérbio se mostra reduzido, a despeito do que se afirma no quadro acima na mesma obra. Um exemplo dos problemas conceituais que os manuais didáticos, ainda que bem intencionados, podem causar.

A respeito dos exercícios, de maneira geral, percebe-se um reducionismo extremo. As questões são exageradamente superficiais. Um exemplo para ilustrar isso pode ser encontrado na seção “O advérbio na construção do texto”, que, a partir do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, traz a seguinte questão: “Que versos, palavras e expressões se repetem no poema?” ou “Qual destes valores semânticos a expressão *no meio do caminho* tem: tempo, lugar, modo ou causa?” (CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p.176). Se considerado o público a que se destina esse LD, ou seja, alunos da segunda série do ensino médio, as perguntas em questão são extremamente elementares.

Há, ainda, várias questões que pedem ao aluno para que preencha lacunas com advérbios ou os classifique morfológica ou semanticamente. Entre esses, há um que pede para completar frases com “meio” ou “meia”. Ao lado dessa questão, há um quadro que distingue o uso do numeral *meio*, variável, do *meio* advérbio, logo, invariável. Sobre isso, como já foi citado acima, Neves (2000) demonstra outra explicação.

Entretanto, é possível encontrar também propostas de atividades que vão além da classificação canônica, demonstrando a instabilidade categorial da língua, como no exercício baseado na tira de Angeli, em que o aspecto semântico do termo “invariavelmente” distancia-se do sentido prototípico (que poderia estar na ideia de modo) e, no contexto, assume o valor de tempo: “Sempre que posso acompanho o movimento das formigas sobre a mesa da cozinha. / Invariavelmente elas se agrupam em torno de minúsculos grãos de açúcar. / É nesse momento que eu entro.” (CEEREJA e MAGALHÃES, 2005, p.173)

Por outro lado, contrariando esse exemplo, chama atenção o fato de, em outro exercício, uma discussão interessante sobre o estatuto adverbial (ou não) de alguns usos ser preterida à custa de uma classificação nada clara e com o rótulo de “expressões”: “As palavras e expressões destacadas nas frases a seguir não são advérbios, pois não modificam verbo, adjetivo ou outro advérbio. Entretanto podem denotar, por exemplo, realce, inclusão, exclusão, designação, retificação, explicação e situação.” (CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p.178) Na sequência, há frases com termos destacados (é que, por exemplo, também, isto é, menos) para serem analisados semanticamente.

Eis um bom exemplo dessa instabilidade linguística e categorial de que se tem falado desde o início. O que se percebe é que os autores de LDs adotam a postura de determinados gramáticos e as “copiam” para

seus manuais, sem, contudo, oportunizar ao aluno uma reflexão mais produtiva sobre o fenômeno em questão. Com isso, limitam um processo que poderia desencadear descobertas fantásticas, como a de que o advérbio pode ter funções que vão além daquelas prescritas normativamente.

No Manual do professor, que está no final do volume, logo na introdução, tem-se um compromisso dos autores com as diretrizes oficiais, entre elas, os PCNEM, e com as “últimas discussões sobre ensino de língua, de produção de textos e de literatura travadas na esfera acadêmica” (CEREJA e MAGALHÃES, 2005a). Especificamente, sobre as influências teóricas, os autores afirmam seguir pressupostos baseados na Semântica, na Lingüística Textual, na Pragmática e na Teoria do Discurso. Afirmam ter grande enfoque na interação verbal, com noções sobre discurso, intertextualidade, como, de fato, um olhar geral sobre o volume em questão pode confirmar. O ensino de gramática normativa é considerado: “para que se possa exercer um mínimo de metalinguagem – com substantivo, verbo, pronome, sujeito, adjuntos” (op.cit.). Contudo, segundo os autores, esse estudo vai além dos limites da frase “e se abre para o estudo do texto e do discurso. Busca-se, fundamentalmente, avaliar em que medida os elementos verbais (...) e os elementos extraverbaais (...) são responsáveis pela construção de sentido dos enunciados” (op. cit.).

Abaurre *et al.* (2008), na obra *Português – Contexto, interlocução e sentido*, volume 2, têm um trabalho bastante extenso e aprofundado sobre os advérbios. Antes da definição, é trabalhada uma propaganda, cujo texto verbal é: “Uma estação em que você precisa estar bem vestido apesar de mal estar vestido”, seguida por 3 questões que versam sobre (i) intencionalidade da propaganda; (ii) jogo de palavras e termos que criam esse jogo, (iii) explicação do sentido, levando em conta o contexto. Após isso, vem um texto explicativo sobre a propaganda e os recursos linguísticos usados em sua elaboração e só depois é apresentada a definição de advérbio (com base morfológica, semântica e sintática).

É sempre a partir de textos que as especificidades dessa classe são apresentadas. São usadas principalmente tiras em quadrinhos para ilustrar, exemplificar ou simplesmente focar a atenção nos advérbios dos variados tipos e em variados graus (comparativo, superlativo). A mesma estratégia é utilizada na apresentação das locuções adverbiais e nas palavras denotativas. É depois do trabalho com a interpretação do texto e dos mecanismos linguísticos utilizados em sua criação que há uma sistematização teórica.

Merece destaque, também, os boxes laterais “De olho na fala”, que tratam de exemplos de uso coloquial, como o caso de (i) “*Estou meia triste*”, (ii) o uso do adjetivo com valor adverbial e (iii) o recurso de usar advérbios no diminutivo (devagarinho, pertinho) para reforçar o sentido básico, bem como o de alongar vogais tônicas. Em um caso, além da constatação do uso na língua coloquial, houve o apoio na gramática normativa e um lembrete final: “De agora em diante, portanto, lembre-se de que o correto seria dizer ‘Estou meio (um pouco) triste’” (ABAURRE *et al.*, 2008, p.443).

Vale destacar, ainda, que as autoras têm a preocupação de aliar a gramática ao uso no texto, como ocorre ao apresentarem os advérbios interrogativos com uma propaganda (*Há bilhões de anos, a vida começou na água. Como ela foi parar num paletó?*). Segue-se a interpretação e o destaque para o advérbio interrogativo “Como” que aí tem “uma função argumentativa, pois introduz um questionamento que procura levar os leitores a se perguntarem por que trabalham muito e desfrutam pouco a vida.” (ABAURRE *et al.*, 2008, p. 445).

Os exercícios também refletem a preocupação com o texto. São 9 questões no total, feitas a partir de propaganda, tira em quadrinho e dois fragmentos de crônica. Além da classificação, as atividades versam sobre referentes, contexto de uso, adequação à norma culta e estratégias argumentativas.

Na seção “Uso de”, há um texto do Darcy Ribeiro, em que advérbios, locuções adverbiais e palavras denotativas foram destacados e comentados. Além disso, no final é feito um texto síntese sobre o ganho expressivo com o uso desse tipo de palavras. Na seção “Pratique”, o aluno é convidado a realizar análise semelhante à que foi feita com o texto do Darcy Ribeiro, agora com o texto “Mesopotâmia: berço da escrita” de Dante Grecco.

No “Guia de recursos”, ou seja, o manual voltado ao professor com a explicitação teórica, dicas de atividades e respostas dos exercícios propostos, tem-se claramente o pressuposto que norteia as autoras: linguagem é atividade humana, a língua natural “nos dá identidade, permite a nomeação do mundo à nossa volta, participa da criação de categorias mentais a partir das quais nos relacionamos com a realidade em que estamos inseridos.” Além disso, o estudo da língua “só tem sentido se nos tornar capazes de compreender o jogo de sentido produzido pelos atores que participam da construção do discurso.” (ABAURRE *et al.*, 2008, p.61) É interessante notar que o ponto de vista teórico aqui adotado compartilha elementos com os pressupostos acima citados. As categorias mentais são criadas a partir da língua natural e é por meio dela que passam a sofrer mudanças, metonimicamente, a ponto de percorrerem o *continuum*, por exemplo, proposto por Heine *et al.* Além disso, vê-se a língua em sua dimensão dialógica e produtora de sentido, em que outras

dimensões devem ser observadas, além das comumente trabalhadas como morfológica, semântica e sintática. A pragmática, nesse caso, não pode ser ignorada. Também fica clara a escolha do texto como ponto de partida e de chegada:

O foco do trabalho com as estruturas do português precisa ser o texto, entendido aqui do modo mais amplo possível. Trabalharemos com textos de diferentes gêneros e graus de formalidade. Acreditamos ser esse o caminho para que os alunos reconheçam a importância do estudo da língua. (ABAURRE *et al.*, 2008, p. 62)

Somente assim, estudando-se a linguagem em relação ao uso efetivo que dela fazem os falantes, podem adquirir sentido, por um lado, as discussões sobre língua, em todos os níveis de análise; e, por outro, a metalinguagem necessária para a condução dessas discussões. (ABAURRE *et al.*, 2008, p.62)

O enfoque na língua em uso e na interação entre sujeitos por meio do discurso é facilmente percebido nesse capítulo dedicado aos advérbios.

Cabe, aqui, um comentário sobre os LDs de Língua Portuguesa dedicados ao Ensino Médio, além dos analisados neste trabalho. Normalmente os LDs espelham o discurso dos PCNEM e das Orientações Curriculares, principalmente em seus manuais ao professor, mas nem sempre fazem efetivamente uso do texto, por exemplo, como forma de trabalhar conteúdos gramaticais, ficando muitas vezes restritos a meros “pretextos” para retiradas de exemplos e de definições. Os livros que analisamos aqui talvez estejam no polo das exceções.

5. Considerações finais

Antes de encerrar as discussões aqui expostas, parece importante dar uma rápida olhada na definição dada por alguns dicionários ao termo “gramática”.

Segundo Houaiss e Villar (2004, p.375), gramática é um “conjunto de regras que determinam o uso considerado correto de uma língua” ou, ainda, “o livro que contém essas regras”. No Dicionário Priberam da LP, “gramática” é o “estudo e tratado dos factos de uma língua e das leis que a regem” e também “livro em que se acham expostas as regras da linguagem”⁶. Em outro dicionário virtual, foi encontrada a seguinte definição para o termo em questão:

Conjunto de princípios que regem o funcionamento de uma língua. A gramática orienta como as palavras podem ser combinadas ou modificadas para que as pessoas possam comunicar-se com facilidade e precisão. Não é preciso que uma língua possua escrita para ser dotada de gramática. As línguas indígenas, por exemplo, embora sejam apenas faladas, têm seus próprios princípios de funcionamento⁷.

Nas três definições apresentadas, é possível perceber como o termo gramática não tem exatamente uma definição consensual, com exceção das expressões “conjunto de regras”, “leis que regem” e “conjunto de princípios que regem” que aparecem nos três dicionários citados. Contudo, ao primeiro caso, gramática ainda é sinônimo de prestígio e prescrição: “uso considerado correto de uma língua” (HOUAISS; VILLAR, 2004); ao segundo, já cabe uma generalização: “estudo e tratado dos factos de uma língua” (PRIBERAM, 2011); ao terceiro, no entanto, o entendimento do que vem a ser gramática já está numa outra ordem, no nível mais funcional, não dissociado da estrutura, mas aberto aos princípios da interação.

Com essa breve pesquisa aos dicionários, não se quer aqui defender qual deles traz a definição mais correta ou mais adequada. De uma determinada perspectiva, todas as definições acima carregam um pouco do que já se pensou e se acreditou em termos do significado da gramática. Esse exercício serviu apenas para mostrar que, se não há consenso na própria definição do termo, não se pode exigir que haja consenso no modo como ela é tratada nos manuais didáticos em estudo. Cada um apresenta sua forma de compreender a língua e essa forma, invariavelmente, determina a organização dos conteúdos gramaticais propostos e as orientações para como devem ser ensinados.

⁶ Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=gramática>. Acessado em 09 de junho de 2011.

⁷ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/gramatica/>. Acessado em 09 de junho de 2011.

O que é consenso, e isso aparece nos LDs de Cereja e Magalhães (2005) e Abaurre *et al.* (2008), é a apresentação de uma gramática da norma padrão, sem, contudo, desconsiderar a gramática de outras normas, como a não padrão. A apresentação de atividades sobre o advérbio indicia isso. Talvez o fato de serem coleções organizadas em volumes⁸ possibilita aos autores desses manuais mais espaço para discussão e desenvolvimento do conteúdo em questão. Além da apresentação de uma proposta de estudo gramatical tendo como ponto de partida e de chegada o texto. Isso, contudo, pelo menos no caso de Cereja e Magalhães, não dispensa os exercícios com frases isoladas.

Por outro lado, a aproximação de conceitos de uma gramática emergente, como proposto por Hopper (1991, 1998), por exemplo, parece apresentar indícios, como no caso do reconhecimento da ampliação do escopo do advérbio e sua mudança semântica (exemplo do “invariavelmente” citado no exercício acima). No caso do LD de Abaurre *et al.*, a ideia de que o advérbio pode ter um escopo maior que verbo, adjetivo ou outro advérbio é salientado somente para o professor, em forma de *box* lateral, onde se menciona que advérbios de modo podem ter como escopo a oração inteira. Destaca-se, ainda, que isso não está previsto na definição padrão de advérbio.

No caso da ocorrência “Estou meia triste”, trabalhado no LD de Abaurre *et al.*, entendemos perfeitamente a necessidade de pontuar, de forma prescritiva, o uso “correto” do ponto de vista da norma culta padrão. Mas, desse modo, perdeu-se a oportunidade de discutir justamente a variação que a língua sofre no uso e problematizar por que alguns usos que fogem do prescrito (“os advérbios são invariáveis”) são aceitos e considerados expressivos (como no caso dos advérbios no diminutivo) e outros são condenados como erro. Não é para abonar como “certa” qualquer mudança, é só para discutir o dinamismo e os “freios” que querem manter língua estável.

O que parece, a princípio, ser algo complicado para qualquer ensino de língua é, na verdade, uma maneira natural de se refletir sobre a língua em uso. Em outras palavras, a observação do funcionamento da língua, seja na modalidade oral ou escrita, em registro formal ou informal, e em gêneros diversos, levará o professor a, inevitavelmente, se deparar com usos que não estavam previstos nas gramáticas descritivas ou nos manuais didáticos. Essa “instabilidade pedagógica”, se bem refletida e alicerçada em uma visão de língua como processo dinâmico, pode se transformar numa rica experiência de estudo gramatical na escola.

A observação do trabalho com os advérbios demonstrou que parte da proposta defendida por linguistas e pelo discurso oficial parece, nos LDs em questão, ser seguida, com a análise da língua a partir de textos e das variações de uso. Contudo, mantêm-se, ainda, no LD do Cereja e Magalhães (2009) e em outros tantos largamente utilizados por alunos do Ensino Médio, as atividades já tão conhecidas de complementação de lacunas, que, invariavelmente, ainda ficam nos limites da frase, criadas unicamente para o exercício, desconsiderando a dimensão dialógica da linguagem. Esse, talvez, parece ser o caminho *ad eternum* do ensino de LP (e de qualquer língua): acumular, de forma a coexistir, no mesmo território de estudo, duas posturas distintas, uma que considera a “estabilidade” linguística, nomeadamente da vertente padrão, e outra que leva em conta as mudanças de uma gramática em emergência, visto que representa a transformação do que é dinâmico por natureza. E isso não nos parece ser um risco nem mesmo um erro.

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza M., ABAURRE, Maria Bernardete M. e PONTARA, Marcela. *Português – Contexto, interlocução e sentido*, volume 2, São Paulo: Moderna, 2008.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. Vol. 2. São Paulo: Atual, 2005.

⁸ O fato de ser volume único, como no caso dos LDs *Português Maia*, de João Domingues Maia (2009) e *Português – de olho do mundo do trabalho*, de Ernani Terra e José de Nicola (2009), mostrou certo reducionismo de tratamento dado ao advérbio.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Celso. *Gramática da Língua Portuguesa*. (12ª ed.) Rio de Janeiro: FAE, 1990.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=gramática>. Acessado em 09 de junho de 2011.

DICIONÁRIO on line. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/gramatica/>. Acessado em 09 de junho de 2011.

DIK, Simon C. *The theory of funcional grammar*. Dorderecht – Holland/Providence RI-EUA: Foris Publications, 1989.

GIVÓN, Talmy. On understanding Grammar, 1979. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *et al.. As ciências lingüísticas e o ensino de língua*. Petrópolis: Vozes, 1974.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike; HÜNNEMEYER, Friederike. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1991.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, Elizabeth Closs e HEINE, Bernd (eds.). *Approaches to grammaticalization*. Vol. I: Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1991. p.17-35.

HOPPER, Paul J. Emergent Grammar. In: TOMASELLO, Michael. *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

LEHMANN, Christian. *Gramaticalização e Lexicalização*. Comunicação pessoal. Três Lagoas/MS: UFMS, 2011. LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Mudança gramatical: caminhos a percorrer. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010. p.87-104.

MACHADO, José Pedro. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 1977. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAIA, João Domingues. *Português Maia*. São Paulo: Ática, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. A mudança lingüística. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

TERRA, Ernani e NICOLA, José de. *Português – de olho no mundo no trabalho – Volume único para o Ensino Médio*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.