

## Discutindo nomes e abordagens didáticas: o caso do Ensino Médio

Renata Barbosa Vicente\*  
Cristina Lopomo Defendi  
André Luiz Rauber  
Elisangela Baptista de Godoy Sartin  
Lídia Spaziani  
Anna Karolina Miranda Oliveira  
Elaine Cristina Silva Santos  
Marcello Ribeiro  
Mariana C.M.de A. Kuhlmann  
Mengyin Bi  
Karina Vianna Ciochi  
Maria Célia Lima-Hernandes

**Resumo:** Este artigo aborda as concepções veiculadas nos livros didáticos – LDs – em comparação com os conceitos das gramáticas tradicionais. Analisa-se como é construída a orientação didática e a forma de apresentação de seus exercícios que supostamente devem contribuir para a aprendizagem do aluno. Ainda verifica-se a pertinência de se falar em uma abordagem da língua em uso com o recurso a exemplos de língua falada culta do século XXI.

**Palavras-chave:** ensino de Língua Portuguesa; a classe dos *nomes*; livro didático; política de ensino.

**Abstract:** This article discusses the concepts proposed in textbooks compared with the concepts found in traditional grammars. We analyze how the orientation and didactic presentation of exercises are built and which are supposed to contribute to student learning. It is also relevant to talk about language approach in use through examples of the standard spoken language of the XXI century.

**Keywords:** Portuguese language teaching; noun category; textbook; education policy.

### As classes de palavras que são nomes

Os primeiros passos dados para a realização deste artigo basearam-se na ideia de analisar as classes de palavras integradas na categoria *nome*, quais sejam o substantivo, o adjetivo e o advérbio. Para esta caminhada definimos como materiais de análise as gramáticas de Cunha & Cintra (2007), Bechara (2005) e Barros (1540) em cotejo com as informações veiculadas em alguns livros didáticos (LDs) aprovados pelos programas de avaliação do governo, quais sejam, Maia (2009), Cereja e Magalhães (2009) e Terra e Nicola (2009). Consideramos, ainda, conceitos presentes nos dicionários de Dubois (2004) e Crystal (1985), com vistas a ter um quadro menos próximo da abordagem gramatical tradicional. Como forma de manter um controle sobre a produção de falantes cultos paulistas atualmente, ainda recorreremos a dados do

---

\* Mestre em Letras, Professora do Instituto de Educação da Uniban e Doutoranda em Letras da USP, [renatabarbs@ig.com.br](mailto:renatabarbs@ig.com.br)

*corpus* do Projeto Temático *História do Português Paulista* – PHPP (LIMA-HERNANDES, VICENTE e MENALE, inédito).

O foco de atenção é dirigido pela busca das contribuições que o LD apresenta para beneficiar o aluno em sua condição de aprendiz e pela identificação das interferências, influências que possam ser advindas da tradicional gramatical ou linguística. Justamente por isso, uma tarefa recorrente será a comparação entre esses materiais, com vistas a responder às seguintes questões:

- a) De que forma a terminologia e os conceitos da categoria dos *nomes* (substantivo, adjetivo e advérbios) são ensinados nos LDs?
- b) Tendo o Plano Curricular Nacional de língua portuguesa uma tendência a orientações baseadas na língua em uso, veiculariam os LDs essa concepção em suas explicações e seus exercícios?
- c) Os exercícios propostos distanciam-se dos modelos baseados na memorização e cobrança claramente presa à ordem e forma de explanação na parte teórica, propiciando maior reflexão?

A fim de organizar esta análise, decidimos segmentar classe a classe a explanação porque dessa forma também é feita a segmentação nos LDs, com a seguinte sequência: substantivos, adjetivos e advérbios, o que também equivale à ordem oferecida pelos LDs. Não nos devemos furtar a afirmar que essa organização em si priorizada pelos LDs já revela um viés tradicional da abordagem.

### **Substantivo: uma categoria abrangente**

João de Barros (1540, p. 5-14) denomina o substantivo e outras classes de palavras, como o adjetivo e o advérbio, por ‘*nome*’ recorrendo à etimologia primordialmente. À base semântica mais concreta dessa classe é dada proeminência: “*Nome (segundo (...) gramáticos) é aquele que se declina por casos sem tempo significando sempre alguma coisa que tenha corpo, ou sem corpo*” (id.ib.). Em seguida, apresenta suas classificações típicas (*próprio* e o *comum*) incluindo, então, por oposição funcional (qualificar) o que classificaríamos hoje de adjetivos (*substantivo* e *afetivo*), também classificados tipicamente da seguinte maneira: *relativo* e *antecedente*. Durante toda a exposição, vai se delimitando a classe dos substantivos por oposição a especificidades de outras classes categorizadas como nome (*espécie de nomes* e *patronímico; nome possessivo; nome diminutivo* ou *aumentativo; comparativo*).

Dada sua característica de classe mais plena de significação (substantivo) e de sua relação estreita com outras classes que dela dependem para compor uma significação mais plena na comunicação (adjetivo, pronomes e artigos), o encaminhamento da descrição constroi-se por oposição e contraste durante toda a obra de João de Barros. Outra classe incluída na categoria de nomes é o *nome dos verbos*, cuja subclassificação orienta suas bases morfológicas mais fundas: *figura dos nomes* (simples e compostos); o *genro do nome*; o *número que tem o nome*; o *nome irregular*. A relação com a língua latina também é trazida para a discussão, daí a relevância dos casos e correspondente declinação (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo e ablativo).

A relevância de iniciar esta explanação com a obra de João de Barros reside, justamente, no fato de que sua exposição é a fonte tanto de abordagens mais linguísticas menos desenvolvidas (ou mais ajustadas ao regime estruturalista) quanto de abordagens totalmente normativistas gramaticais. Isso significa que, apesar do longo percurso evolutivo da ciência da linguagem e das sucessivas tentativas de adequação desses avanços ao ambiente didático-pedagógico, a forma como o ensino é orientado ainda mantém suas bases medievais<sup>1</sup>.

Dubois *et alii* (2004, p. 569-570) apresentam um dicionário de linguística amplamente consultado pelos pós-graduandos e professores da ciência da linguagem. Em seu interior, na seção sobre o substantivo, encontra-se a informação de que se vinculada à gramática tradicional, remeteria a '*seres animados e*' (...) '*coisas*'"; que se vinculada à linguística distribucional, remeteria à classe dos substantivos; que se vinculada à linguística gerativa, remeteria a todo morfema passível de substituição e ocupando o espaço denominado de categorial. Não é difícil que consulentes em geral considerem essas informações como parte de um mesmo arcabouço teórico, já que são baseadas em critérios formais e orientadas por uma explicação circular do tipo: é *x* porque é a penúltima letra do alfabeto<sup>2</sup>. Não parece ter relevância separar em três

---

<sup>1</sup> Levamos em consideração que a Idade Média teve como periodização- Baixa Idade Média, Plena Idade Média e a Idade Média Tardia que se finda em 29 de maio de 1453 quando Constantinopla foi capturada pelos turcos otomanos, sob o Sultão Maomé II. Portanto a Idade Média tem seu término na metade do século XV.

<sup>2</sup> Crystal (1985, p. 247) explica que substantivo é o "*termo usado na classificação gramatical das palavras (...) nome de pessoas, lugares ou coisas*", ele traz formas e funções da sintaxe e da morfologia, além da flexão, número e caso, também é o núcleo do sintagma nominal e abrange o termo na linguística em uma categoria de universal linguístico (oposto ao formal).

abordagens distintas o que se explicita como uma resposta idêntica. É exatamente o que tem feito a escola com os conteúdos a um aluno que é iniciado nos estudos de língua portuguesa como língua materna. Aqui, o recorte será feito ao grupo de alunos que está no ensino médio, ou seja, deveria ser um público mais crítico e maduro, que poderia ser levado a um grau de maior reflexão durante as aulas. Como veremos adiante, isso não será possível, porque não há uma política clara de desenvolvimento mental, somente há uma política clara de conteúdo pela tradição. Não se pensa no efeito, mas no processo. Não se pensa no processo de recepção e atuação reflexiva, mas no processo de ensino e de distribuição conteudista. O ensino não está centralizado nem no professor nem no aluno, mas no conteúdo.

Recorramos agora aos gramáticos que podem ser considerados, salvo equívoco, a fonte de consulta dos elaboradores de livros didáticos<sup>3</sup>. Bechara (1999), após definir os substantivos<sup>4</sup>, apresenta as classificações típicas (concretos/ abstratos, próprios/comuns e contáveis/não-contáveis) e também a morfologia interna (flexão de número, gênero e alterações sufixais), discernindo flexão (aumentativo e diminutivo) de derivação gradativa (sintético e analítico). Ainda é dada relevância à grafia dos nomes próprios estrangeiros. Em todas as explicações de Bechara (1999), os exemplos são descontextualizados, como de praxe em todas as gramáticas normativistas.

Cunha & Cintra (2007, p. 191) definem classicamente os substantivos<sup>5</sup> e replicam as classificações operadas por Bechara. Diferem deste último na maneira como associam morfologia à sintaxe, pois na sequência apresentam as funções sintáticas dos substantivos.

Esse modelo de normatização vai penetrar em maior ou menor grau nos livros didáticos. O material mais distanciado dessa perspectiva, dentre os LDs analisados, foi Cereja & Magalhães (2009), que consegue explorar de modo mais criativo a classe dos substantivos à medida que seleciona textos mais interessantes e convidativos para o público estudante. Um exemplo é a tirinha de Luís Fernando Veríssimo, em que cobras

---

<sup>3</sup> Em conversas informais com autores, percebemos que Bechara e Celso Cunha são os nomes mais lembrados como autores consultados.

<sup>4</sup> “classe de lexema (...) [a que] convencionalmente chamamos objetos substantivos (...) em primeiro lugar, substâncias (...) em segundo (...) quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades, estados, processos” (Bechara, 1999, p. 112).

<sup>5</sup> “a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral” (Cunha & Cintra, 2007:191).

levantam a seguinte dúvida: "Qual é o plural de 'pôr de sol'?" e a resposta da cobra interlocutora é: "Crepúsculos".

Com um aperitivo que rompe com a resposta tradicional à pergunta, o autor consegue despertar a atenção do aluno para os sentidos da palavra *plural*, a partir do que retomará a abordagem de tópicos tradicionais, como o plural dos substantivos e dos adjetivos compostos de forma bastante sucinta. Dado que o texto apresenta apenas um exemplar de substantivo composto, o autor propõe em seguida questões focadas na formação e flexão desse tipo de substantivo. Posteriormente, apresenta as regras de flexão tanto dos substantivos como dos adjetivos compostos e encerra a unidade com exercícios de verificação, repetição e aplicação das regras contidas na parte teórica.

No LD de Maia (2009), encontra-se o estudo do substantivo segmentado em duas partes. Na primeira, demonstra o papel do substantivo no aspecto sintático, morfológico e semântico e, no caso deste último, explica que, ao se levar em conta a significação, há uma série de classificações brevemente conceituadas e exemplificadas, além da exposição da flexão dos substantivos (gênero, número e grau). Ao final, solicita que o tema seja exercitado em propostas de repetição para fixação dos conceitos gramaticais abordados. Na segunda parte, explana, sem aprofundamentos, os conceitos relacionados e apresenta um rol de exemplos dos diferentes tipos de substantivos e dos casos de substantivos compostos. Definitivamente, uma exposição pouco interativa e sem problematizações, o que certamente propiciará o não envolvimento do aluno com o tema.

Um terceiro LD analisado, o de Terra & Nicola (2009), subverte a forma de apresentação clássica. Inicia o assunto *substantivo* com a solicitação de resolução de um exercício da seguinte maneira: o aluno deve justificar o motivo de um poema ser composto exclusivamente por substantivos e ainda assim conseguir expressar um conteúdo dinâmico? Esse problema permitirá discutir a classe dos substantivos. Os autores recorrem à morfossintaxe, ilustrando cada função.

É interessante como cada LD recorta o perfil do aluno do ensino médio: o aluno reflexivo, o aluno que precisa de uma fórmula pronta para memorizar, o aluno questionador. Os três livros juntos poderiam dar conta de uma sala de aula real, em que os três tipos de alunos – dentre outros – sobressaem-se. Nenhum desses LDs faz referência à gramática dos usos ou aos empregos comuns na interação face a face. Como são alunos de ensino médio, recorrer à língua falada torna-se uma estratégia

pedagógica bastante rica. Ela permitiria demonstrar a fluidez entre as categorias de substantivo e adjetivo<sup>6</sup>, por exemplo, e também seria útil para revelar estatutos funcionais mais gramaticais de substantivos, como é o caso de reduplicações típicas de língua falada para enfatizar, pluralizar e nomear (DEFENDI, 2008).

### **Uma categoria fugaz em suas correspondências estruturais: o adjetivo**

Na perspectiva tradicional as classes de palavras são divididas em dois blocos: classes abertas e fechadas. As abertas são assim chamadas por admitirem mais facilmente uma expansão de seus membros ao contrário das fechadas. Numa perspectiva funcionalista, a grande diferença entre esses dois blocos é determinada pelo uso e direção de mudança. Nesse sentido, toda classe é aberta, mas nenhuma é homogênea.

Muito do ainda encontramos em dicionários de Linguística reflete uma visão estruturalista. Dubois *et alii* (2004)<sup>7</sup>, por exemplo, embora reconheçam a fluidez entre algumas classes de palavras, como os adjetivos e substantivos, ainda adotam propriedades bipartidas para os classificar. É certo que provocam uma reflexão maior sobre as classes, como é o caso do observado com os adjetivos qualificativos, que, segundo os autores, podem ser subdivididos em (i) qualificativos propriamente ditos e (ii) relacionais<sup>8</sup>, o que numa perspectiva funcionalista já indicaria graus de

---

<sup>6</sup> Note-se o exemplo extraído de uma produção interativa entre falantes cultos paulistas: “ bom... talvez eu possa dar um exemplo oPOSTo... há algumas comunidades... éh... em que::... existe... um::/ uma ânsia muito grande... da.../ do ponto de vista... enfim... do/dos jovens...duma terceira ou quarta ge/geração de voltAREM aos seus países de origem... ah... para estudar musicoloGIA etnomusicoloGIA ah:: ou mesmo enfim música tradicioNAL e... e existem algumas / essas comunidades são principalmente as comunidades polonEsas – eu encontrei as **húngaras** -- a comunidade **húngara** ah:: muito... ah:: a da comunidade síriolibanESA e:: eu Acho -- talvez -- pela... -- inclusive pela:: pelo exemplo que está... enfim que está sendo pelo... arcebispo Dom ((engasga)) Damasquinos da igreja ortodoxa (...)”. (*Corpus do PHPP*, Inédito, p. 05)

<sup>7</sup> Afirmam que os adjetivos se unem a substantivos e (i) podem exprimir qualidade (*adjetivo qualificativo*): *baixo, negro, frágil, pequeno, feio, machadiano*, etc. ou (ii) atualizar o substantivo numa frase (*adjetivo determinativo*): (ex. Ela vestia uma calça amarela), *amarela* individualiza a calça entre as demais e a distingue. No nível semântico, no entanto, não enfatizam as divergências funcionais, por admitirem que os adjetivos qualificativos podem não só caracterizar como também determinar.

<sup>8</sup> O primeiro grupo exprime qualidade e o segundo são adjetivos derivados de substantivos que marcam a relação entre o substantivo qualificado e o substantivo do qual o adjetivo deriva (ex. *bovino* de *boi*, *econômico* de *economia*). Os adjetivos relacionais podem ser empregados como complementos nominais introduzidos por *de*: (a) a influência da Inglaterra e (b) a influência inglesa. Os dois enunciados são sinônimos, pois convergem à ideia de subjetividade (a Inglaterra influencia) e posse (inglesa). No entanto, em (c) *a situação inglesa*, a ambiguidade é outra, pois se pode entender “a situação da Inglaterra” (sujeito e posse) ou “na Inglaterra” (predominante na Inglaterra). Neste último caso, o adjetivo relacional fora empregado numa extensão de sentido. Nessa perspectiva, os adjetivos em seu conjunto teriam graus de funcionalidade distinta, sendo que os qualificativos propriamente ditos podem estar mais gramaticalizados na língua do que os relacionais.

gramaticalização distintos. Tratamento similar será dado aos graus de comparação dos adjetivos qualificativos<sup>9</sup>.

Dessa forma, embora os autores exponham os adjetivos sob a perspectiva estruturalista dominante à época de produção do dicionário, o modo de condução da discussão permite uma discussão bastante interessante sobre o uso da língua, o que o habilitaria a ser propícia fonte de consulta ao autor de LD ou mesmo ao professor de língua portuguesa de ensino médio.

Sabemos que lidar com o processo de uso da língua requer que se recorra a algumas informações históricas. Na sala de aula, invariavelmente o próprio choque entre o que o professor aceita como correto e o que o aluno utiliza para falar com seus colegas de sala pode ser uma boa exemplificação de que a dinâmica linguística é fato que deve ser considerado pelo professor. Numa simples e rápida consulta aos gramáticos, pode-se notar esse percurso histórico bastante claramente. Quando Bechara (1999) apresenta que uma locução adjetiva é composta por uma preposição seguida de um substantivo (ex. homem *de coragem* ~ homem *corajoso*), não está simplesmente clamando por uma memorização estrutural, mas está abrindo a possibilidade de se pensar que formas distintas para codificar um sentido podem ter idades distintas na língua. Ao aluno não interessará saber qual a mais antiga ou mais jovem forma, mas poderá identificar paralelos de usos na fala de seus pais, avós em comparação aos usos de seus colegas, por exemplo. Poderá, ainda, avaliar alguns usos recorrentes e se surpreender com a não equivalência estrutural (ex. O aluno *da turma* ~ \*o aluno *turmoso*) ou semântica (ex. *anel de ouro* ~ *anel dourado*) como se expressa nas gramáticas e livros didáticos. A constatação desses fenômenos poderia ser enriquecida com o estudo da origem dos adjetivos e justificaria lidar com as distinções exploradas por Bechara (1999): adjetivos explicativos e restritivos<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> (i) de superioridade, *Paulo é mais esforçado do que Fábio*; (ii) de igualdade, *Paulo é tão esforçado quanto Fábio*; e (iii) de inferioridade, *Paulo é menos esforçado do que Fábio*; (iv) superlativo absoluto, *Paulo é esforçadíssimo* e (v) superlativo relativo, *Paulo é o mais esforçado da família*. Esses diferentes graus devem-se a processos morfológicos, como emprego de sufixos e processos sintáticos, utilizando *mais, muito, o mais*. Há também no português, heranças de comparação de língua latina como *maior, menor, melhor, pior*, mas que, segundo os autores, não se integram totalmente como comparações. Os adjetivos ainda podem ser empregados como substantivos (ex. *os negros, os terríveis*) e como advérbios (ex. *falar alto, baixo, bonito; cantar afinado, desafinado*).

<sup>10</sup> Os explicativos, há muito tempo estão gramaticalizados como adjetivos na língua (ex. homem *mortal*, água *mole*, gelo *frio*); os restritivos correspondem a adjetivos que caracterizam um estado acidental (ex. homem *bom*, água *morna*, gelo *pequeno*).

Também seria fonte de consulta aprazível para compor um plano de discussão em sala, a gramática de Cunha & Cintra (2007[1985]) na seção que tratam dessa relação estreita entre os substantivo e os adjetivos (ex. *uma preta velha vendia laranjas* e *uma velha preta vendia laranjas*). Seria possível verificar que, a depender da geração ou faixa etária, nem sempre é tão nítida a diferença semântica provocada pela mudança de ordem de alguns adjetivos. A discussão com o apoio em textos literários seletamente providenciados tornaria a aula de língua portuguesa um momento de deleite.

A esse propósito, o professor ainda poderia recorrer a João de Barros (1540), que ratifica a importância dos substantivos para constituição dos adjetivos. Como muitos adjetivos são derivados de substantivos, um veio de reflexão se abre sobre a necessidade de se recorrer a um substantivo para modificar ou intensificar uma informação.

Em se tratando de organização do rol dos adjetivos, tanto as gramáticas quanto os livros didáticos compõem uma lista das flexões e morfologia dos adjetivos, quando na verdade, como tratamos anteriormente, cada uma pode estar num estágio de evolução na língua que lhe permitiria um maior ou menor leque de funções gramaticais no uso da língua. Na escola brasileira, os livros didáticos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), refletem a organização exposta pelos gramáticos, com as mesmas classificações veiculadas na normatividade num espaço mínimo de reflexão. No que se refere aos textos utilizados como pretextos para tratar dos adjetivos, notamos que, mesmo destinados ao público de Ensino Médio, sua explanação é rasa, preservando um tratamento superficial aquém do nível de aprofundamento necessário a esse tipo de aluno.

Vejamos o seguinte texto apresentado por Maia (2009, p. 240): “ Já que não levo no meu peito **morto** / Um punhado sequer de **murchas** flores<sup>11</sup>!”. Na análise, o autor chama a atenção para os adjetivos destacados e para suas relações semânticas no texto: o adjetivo é a palavra que designa qualidades concretas e abstratas. Nenhuma outra observação ou análise remete aos demais termos destacados. Na sequência, o discurso didático volta a revestir-se de um caráter normativista.

Todo esse tratamento é repetido nos livros sob análise com as demais classes de palavras que integram o conjunto dos nomes. Cereja & Magalhães (2009)

---

<sup>11</sup> Os versos apresentados por Maia, apenas são utilizados para fazer referência ao assunto dos adjetivos, nem mesmo há citação ao poeta Álvares de Azevedo que escreveu estes versos no poema “Adeus, meus sonhos!”

apresentam os adjetivos, simultaneamente aos substantivos, expõem as regras de flexão dos substantivos e dos adjetivos compostos e encerram a unidade com exercícios, ora cobrando o tema substantivo, ora adjetivo. Terra e Nicola (2009), embora abram a seção com um poema de Adélia Prado, não o exploram no decorrer da unidade. Continuam próximos da exposição tradicional do assunto, apenas classificando os adjetivos quanto aos tipos, flexões e graus, e continuam diferenciando-se dos demais por já lidar com a morfossintaxe. Na sequência, em seção separada intitulada “Gramática e usos”, demonstram que adjetivos podem funcionar como advérbios. Os exercícios de fixação pedem que os alunos “caracterizem”, “destaquem” e “substituem” termos, em atividades pouco complexas.

Se esses livros são em maior ou menor medida muito próximos das gramáticas normativas, no conjunto poderiam atingir uma sala heterogênea de modo mais eficiente. Um poderia ser complementado pelo outro no encaminhamento das explicações, mas todos deveriam conhecer melhor que tipo de aluno é esse de ensino médio. Também todos poderiam ser mais atentos às propostas do Programa Curricular Nacional em seus aspectos mais positivos, que dizem respeito à incorporação do tratamento da língua falada, das finalidades sociais dos textos e da língua em uso. Gêneros discursivos são estratégias para uma aula interessante e não um fim em si, não um pretexto para iniciar a tradicional aula de gramática. Todo gênero discursivo apresenta aspectos gramaticais peculiares.

A linha tênue que separa o adjetivo de um marcador conversacional de início de turno é a mesma que separa a modalidade falada da escrita, e é a mesma que separa a alta formalidade da situação e a baixa formalidade da situação. Também pode ser a mesma que delimita a própria classificação do termo: professores mais tradicionais nomeiam esse uso de "bengala gramatical" e atribuem uma valoração atitudinal (insegurança linguística; professores sintonizados com o conhecimento linguístico nomeiam esse uso de "marcador discursivo ou marcador conversacional" e atribuem uma funcionalidade ao uso (iniciadores de texto falado, indicador de processamento mental). Assim, caberia tratar de marcas da oralidade em sala de aula.

## Um terreno de areia movediça: os advérbios

Terreno não muito seguro é este no qual se encontra a classe de palavras denominada advérbio<sup>12</sup>. Em uma observação feita por Cunha & Cintra (2007 [1985, p.530]), lê-se: “sob a denominação de *advérbio* reúnem-se, tradicionalmente, numa classe heterogênea<sup>13</sup>, palavras de natureza nominal e pronominal com distribuição e funções às vezes muito diversas”. Sem considerar essa complexidade conceitual, João de Barros, em sua gramática publicada no século XVI, definiu advérbio a partir do significado etimológico, “a cerca do verbo”, que denota a eficácia ou remissão do verbo (BARROS, 1540, p. 28), mas já evidenciando sua função complexa.

Um olhar mais contemporâneo mostra que não é apenas ao verbo que o advérbio se relaciona. 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<sup>14</sup> também, além, claro, de se relacionar ao adjetivo, ao próprio advérbio e a sentenças inteiras. Como os LDs lidaram e lidam com tamanha complexidade categorial é o que focalizamos a partir de agora.

“Jantou **lá** muitas vezes. Era tímido e acanhado. A frequência atenuou a impressão dos primeiros dias. Mas trazia **sempre** guardado, e **mal** guardado, certo fogo particular, que ele **não** podia extinguir.” (Quincas Borba, XXV). É com esse trecho que Maia (2009) introduz o leitor ao estudo do advérbio, definindo-o, em seguida, como “uma palavra invariável que se junta a um verbo, a um adjetivo, a outro advérbio ou a uma frase inteira para modificar-lhe o sentido” (id., p.308). A esse conceito morfológico não é acrescentado nenhum outro, como o sintático, indicando a relação que esse termo exerce na oração. As palavras “lá”, “sempre”, “mal” e “não” apenas são destacadas e recebem o rótulo de advérbio, como se fossem termos isolados, sem referência alguma ao papel que assumem no enunciado e aos termos que toma como escopo, o texto de Machado de Assis neste caso, serve apenas como mero suporte de palavras, nada mais.

---

<sup>12</sup> Segundo Dubois (2004): “A categoria tradicional dos advérbios agrupa espécies de palavras que nada têm em comum além da invariabilidade.”

<sup>13</sup> 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”.

<sup>14</sup> Bechara (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.

Para explicar a significação do advérbio, Maia (2009, p. 308) prefere utilizar frases isoladas: “Quando modifica o sentido de um verbo, o advérbio exprime a circunstância de um fato: O menino saiu apressadamente.” O interessante é que existem listadas mais adiante um rol de palavras consideradas “palavras e locuções denotativas”. Similarmente, estão presentes em Cunha & Cintra (1985, p. 540) e em Bechara (1999) com a seguinte definição: “certas palavras, por vezes enquadradas impropriamente entre os advérbios, passaram a ter, com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, classificação à parte, mas sem nome especial”. Supõe-se, assim, serem palavras inatingíveis pelas classes de palavras existentes, ainda que semanticamente sejam apreensíveis como termos que indicam exclusão (*somente*) e inclusão (*inclusive* e *até*).

Poder-se-ia ter a impressão de que seriam categorias mais recentes do processo de gramaticalização e, por isso mesmo, ainda não encaixadas de modo central numa classe. Isso, contudo, é um equívoco, já que na gramática de João de Barros (1540, p. 28), tais termos não estavam separados da classificação adverbial. Palavras indicadoras de exclusão e inclusão foram por ele arroladas dentre os de significação adverbial e classificadas como de “ajuntar” (*aiuntamente*) e de “apartar” (*apárte, afóra*).

Se, por um lado, o critério morfológico do advérbio recebeu, no LD de Maia prioridade na introdução desse conteúdo, o critério sintático dessa palavra recebeu exclusividade no compêndio didático de Cereja & Magalhães (2009, p. 371). A partir de uma tira de Calvin, o autor destaca a palavra *não*: “Não sou vegetariano”, explicando que sintaticamente essa palavra é chamada de adjunto adverbial. O que chama a atenção, contudo, é a explicação dada a esse tipo de adjunto: “Assim como os advérbios e as locuções adverbiais, os adjuntos adverbiais também expressam diferentes valores semânticos.” Na sequência, há uma lista de onze valores semânticos seguidos de exemplos. A explicação de adjunto adverbial veiculada no LD de Cereja & Magalhães (2009) sugere que o adjunto adverbial é uma categoria gramatical independente do advérbio, quando, na verdade, as palavras ou locuções de valor adverbial assumem, geralmente, a função de adjunto adverbial em uma oração. Assim, a palavra *não* no exemplo “**Não** vá, pode ser perigoso”, sintaticamente desempenha função de adjunto adverbial de negação porque, morfológicamente, tem valor de advérbio de negação.

Evidência dessa integração é encontrada em Cunha & Cintra (1985, p. 529), quando definem advérbio como “um modificador do verbo (...). A essa função básica, geral, certos advérbios acrescentam outras que lhes são privativas”. A designação de

“modificador do verbo” sugere o critério relacional, logo, sintático, que o advérbio desempenha no enunciado. Ao definir adjunto adverbial, Cunha & Cintra (1985, p.147) afirmam que “é, como o nome indica, o termo de valor adverbial que denota circunstância do fato expresso pelo verbo, ou intensifica o sentido deste, de um adjetivo, ou de um advérbio”<sup>15</sup>.” Segundo esses gramáticos, o adjunto adverbial pode vir representado por advérbio, locução ou expressão adverbial ou por oração adverbial.

Terra & Nicola (2009, p. 255), em seu manual didático, trazem com mais clareza essa relação entre forma e função do advérbio, aproximando-se seu discurso daquele observado em Cunha & Cintra (1985). Segundo eles, “os advérbios e as locuções adverbiais desempenham, sintaticamente, a função de adjuntos adverbiais. A exemplo dos advérbios, os adjuntos adverbiais também são classificados a partir da circunstância que exprimem”. A definição de advérbio<sup>16</sup> também é dada a partir de um critério semântico e, à semelhança de Maia, seguem de perto as gramáticas normativas analisadas. Justifica a presença das “palavras denotativas” com base nas orientações da NGB.

Quanto aos exercícios propostos nos LDs analisados, convém fazer as seguintes considerações: (i) em Terra & Nicola, há a presença de exercícios de identificação, de classificação semântica, de substituição de locuções adverbiais por advérbios e de acréscimo de advérbios a frases dadas; (ii) em Maia, há exercícios de classificação e de substituição por advérbio equivalente, mas também exercita a categorização e o reconhecimento da distinção entre classes muito próximas, como é o caso de adjetivos e advérbios (*meio, claro e só*); (iii) em Cereja & Magalhães, há um exercício a partir de uma tira de Fernandes Gonsales (Níquel Náusea) em que se pede a identificação e a análise de conteúdo semântico. Se, como vimos, o advérbio é pautado pela heterogeneidade, os exercícios não favorecem esse reconhecimento; se o advérbio atua em níveis de organização discursiva diferentes, a escolha da tira não favorece esse reconhecimento.

Cabe ao professor que faz uso desse tipo de material estar atento às diversas potencialidades do advérbio e propor outras situações de reflexão para os alunos,

---

<sup>15</sup> Grifo nosso.

<sup>16</sup> Em relação à definição da categoria advérbio, Terra & Nicola (2009, p.254) a definem como “a palavra que, fundamentalmente, modifica o verbo, exprimindo determinada circunstância (tempo, modo, intensidade, etc)”. Para isso, exemplificam em frases do tipo “Cheguei **cedo**” e “Falaram **muito**”.

evidenciando o que Bechara (1999, p. 288) destaca, citando Mattoso Câmara Jr., que é “a extrema mobilidade semântica e funcional que caracteriza os advérbios”.

Dar conta dessa complexidade exigirá um trabalho adicional com a modalidade falada da língua. A título de ilustração, observemos os seguintes exemplos, em que há emprego de advérbios terminados em *-mente*<sup>17</sup> e um advérbio locucional:

...porque um grande /problema que nós temos... para resolver os problemas da educação é::... a interrupção... dos...dos programas e dos projet/tos... sobre os quais os governantes anteriores investiram... e **às vezes** inv/investiram **pesadamente... fortemente...** e aí você chega com um Novo governo... com um NOvo plano... como se estivesse fazendo uma tábula rasa... (*Corpus* do PHPP, Inédito, p. 205)

Torna-se relevante a discussão sobre o componente discursivo-pragmático dos advérbios escolhidos. Há uma grande diferença entre o exemplo e outro em que simplesmente há a escolha por um advérbio intensificador prototípico: investiram *muito*. São essas nuances que devem ser percebidas pelos alunos para garantir-lhes a competência comunicativa plena a que eles têm direito. No caso do advérbio *às vezes*, tanto se pode ter uma interpretação temporal (algumas vezes ocorre, outras não) quanto uma leitura de possibilidade (*talvez*). A ambiguidade de escopo e de sentido é o que dá vida a essa areia movediça que é a classe dos advérbios.

### Considerações finais

Os LDs exploram conceitos e formas de abordagem muito mais próximas do modelo tradicional da gramática do que das orientações do Plano Curricular Nacional de Português. O material que deveria ser mais direcionado ao ensino médio continua repetindo tal e qual as informações exploradas durante o ensino fundamental.

Se por um lado o aluno não compreende porque não consegue gostar da disciplina de língua portuguesa, talvez os autores de LDs também não sabem porque não conseguem se afastar da tradição normativista. Urge uma aproximação maior não só entre pesquisa e ensino, mas também entre pesquisa e editoras de LDs, em especial de autores de LDs.

---

<sup>17</sup> São as seguintes as ocorrências encontradas: *pesadamente, fortemente, comparativamente, individualmente, justamente, prioritariamente, acessoriamente, efetivamente, progressivamente, continuamente, recentemente, praticamente, exatamente, necessariamente, relativamente, teoricamente, certamente.*

O caráter reflexivo, necessário à compreensão da função do item em diversos contextos, é buscado, mas não alcançado infelizmente. Muitos dos exercícios de fixação são do mesmo tipo dos que estiveram presentes nos livros didáticos utilizados pelos pais e avós desses alunos. Não há dúvida de que a pesquisa científica nas Universidades já comemoram o aniversário de 40 anos das descobertas da importância da língua falada no ensino do português culto, mas de modo inexplicável esse eco não alcançou o seu fim: o ensino de português nas escolas básicas e na formação dos professores que lá atuam. Não se pode ser um bom leitor se não se reconhecem estratégias e intenções codificadas na língua.

Não há dúvida sobre a importância do professor em sala de aula, não há dúvidas sobre a importância de se ter aula num espaço propício, como é a escola tampouco que se deva ter um material adequado aos objetivos, capacidades e habilidades dos alunos. O que há de errado então? Talvez não se dê, ainda, a importância suficiente para o que os Institutos de Pesquisas e as Universidades, de modo geral, têm feito.

A Universidade e os Institutos de Pesquisa deverão buscar estratégias de comunicação eficiente para que a escola, o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação e todos os envolvidos nessa cadeia possam saber que o que se produz na Academia deve impactar positivamente a sociedade. O que se sabe sobre evolução humana, sobre aquisição de língua materna, sobre processo de mudança linguística e sobre método e didática deve ser, com justeza de direito, revertido em favor do ensino brasileiro.

De nada adianta ficarmos analisando o que já está produzido em LD se não houver uma ação eficiente para evitar que o leite seja derramado. Ações eficientes precisam ser pensadas pela Universidade para divulgar os resultados de pesquisas numa linguagem palatável aos cidadãos e profissionais de educação, e também pelas instituições incumbidas de gerenciar o processo de ensino. Essas ações – que podem ser inicialmente diálogos em forma de sondagens – poderiam redundar num grande benefício à sociedade como um todo. No final da cadeia de ensino, reconhecemos a existência de um professor preocupado em ensinar, em dialogar e em ser escutado também. Também reconhecemos a presença de um aluno desmotivado pela falta de um material que lhe cause interesse. Portanto, não haverá ação eficiente que não parta de

um diálogo-sondagem que leve em conta aspirações e experiências de professores e alunos.

### Referências bibliográficas

BARROS, João de. **Gramática da língua portuguesa** (1540). Disponível em <http://purl.pt/12148>. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 33ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1989.

\_\_\_\_\_. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. Vol. Único. São Paulo: Atual, 2009.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Trad. e adapt. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007[1985].

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

DEFENDI, Cristina Lopomo. **A reduplicação no português culto falado em São Paulo: possível gramaticalização?** Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, São Paulo, 2008.

DUBOIS, Jean *et alli*. **Dicionário de lingüística**. 9ª edição. São Paulo: Cultrix, 2004.

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

TERRA, Ernani & NICOLA, José de. **Português: de olho no mundo do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia, VICENTE, Renata Barbosa e SAMPAIO, Rogério Menale,(orgs.) **Corpus do Projeto Temático História do Português Paulista - PHPP: Entrevistas**. (Inédito).