



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ÉLIO ANDRADE BARBOSA

**FLUTUAÇÃO CATEGORIAL DE PALAVRAS E O ADJETIVO ADVERBIALIZADO:
OFICINA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO
COMPLEMENTAR**

**ILHÉUS-BA
2021**

ÉLIO ANDRADE BARBOSA

**FLUTUAÇÃO CATEGORIAL DE PALAVRAS E O ADJETIVO ADVERBIALIZADO:
OFICINA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO
COMPLEMENTAR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Gessilene Silveira Kanthack

B238

Barbosa, Élio Andrade.

Flutuação categorial de palavras e o adjetivo adverbializado: oficina pedagógica como instrumento de formação complementar / Élio Andrade Barbosa . – Ilhéus, BA: UESC, 2021.
97f.: il.

Orientadora: Gessilene Silveira Kanthack.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.
Inclui referências.

1. Língua portuguesa – Adjetivo. 2. Gramática categorial. 3. Professores – Formação. I. Título.

CDD 469.5

ÉLIO ANDRADE BARBOSA

**FLUTUAÇÃO CATEGORIAL DE PALAVRAS E O ADJETIVO ADVERBIALIZADO:
OFICINA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO
COMPLEMENTAR**

Ilhéus, 18 de março de 2021.

Profa. Dra. Gessilene Silveira Kanthack

UESC/Ilhéus - BA

(Orientadora)

Prof. Dr. Urbano Cavalcante da Silva Filho

UESC/IFBA/Ilhéus-BA

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris

UESC/Ilhéus - BA

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar perseverança durante toda a minha vida.

Às minhas irmãs Edna e Maria José, principalmente, pelo cuidado, atenção e incentivo sempre que precisei.

A Fabiano Lacerda, meu esposo, por sempre me apoiar e acreditar em mim, compreendendo as várias horas em que estive ausente por causa do desenvolvimento dos estudos do Mestrado.

Aos professores que compuseram a banca para a qualificação, Dr. Eduardo Lopes Piris e Dr. Urbano Cavalcante da Silva Filho, pelas orientações imprescindíveis.

A todos os meus colegas de turma, pela oportunidade do convívio e pela cooperação mútua.

Aos meus companheiros de jornada e aos meus queridos alunos e ex-alunos que tanto contribuíram para minha (trans) formação profissional e pessoal.

À CAPES, pelo apoio financeiro ao PROFLETRAS.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora, Profa. Dra. Gessilene Silveira Kanthack, por ter se empenhado nessa tarefa, com paciência e dedicação. Seus conhecimentos e apoio fizeram grande diferença no resultado final deste trabalho. Obrigado pelo seu estímulo e por encontrar as palavras certas para me orientar, pelo respeito incondicional, por existir em minha vida.

FLUTUAÇÃO CATEGORIAL DE PALAVRAS E O ADJETIVO ADVERBIALIZADO: OFICINA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

RESUMO

Tendo em vista que as flutuações categoriais de palavras estão associadas à dinamicidade da gramática de uma língua, este trabalho, de natureza teórico-prática, realizado no âmbito do PROFLETRAS/UESC/BA, teve como objetivo geral adquirir conhecimentos para fomentar a reflexão e a análise sobre o tema da flutuação categorial de palavras, em especial, a que envolve adjetivo e advérbio, que dá origem ao chamado adjetivo adverbializado, uma classe bastante produtiva em práticas efetivas de língua, mas pouco conhecida e estudada em aulas de língua portuguesa. Para tanto, buscamos compreender o que é a mudança por gramaticalização, tendo em vista que a flutuação categorial é um reflexo desse tipo de mudança e o adjetivo adverbializado é resultante dessa propriedade da língua. Da investigação teórica, assimilamos que a gramaticalização evidencia o caráter flexível e dinâmico do sistema linguístico (cf. HOPPER, TRAUGOTT 1993; GONÇALVES et. al., 2007); que o adjetivo adverbializado tem seu potencial definido a partir de propriedades formais e funcionais (cf. BARBOSA, 2006; CAMPOS, 2019). Embasados pelos conhecimentos teóricos, elaboramos, como proposta de intervenção, uma Oficina Pedagógica voltada para a formação continuada de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos), visando fornecer subsídios teóricos e práticos para o tratamento da flutuação categorial de palavras e para a inclusão do adjetivo adverbializado em aulas de língua portuguesa. Com a proposta, esperamos ampliar o olhar do professor quanto à flexibilidade das classes de palavras, favorecendo a compreensão de que elas não podem ser tratadas como categorias estanques, discretas, com fronteiras bem definidas.

Palavras-chave: Flutuação categorial. Adjetivo Adverbializado. Oficina Pedagógica. PROFLETRAS.

CATEGORICAL FLUCTUATION OF WORDS AND THE ADVERBIALIZED ADJECTIVE: PEDAGOGICAL WORKSHOP AS A FURTHER EDUCATION TOOL

ABSTRACT

Considering that the categorial fluctuations of words are associated to the dynamics of the grammar of a language, this work, of a theoretical-practical nature, carried out within the framework of PROFLETRAS/UESC/BA, had as a general objective the understanding of how a Portuguese language teacher must deal, in the classroom, with the categorial fluctuation of words, especially that involving the adjective and adverb, which originates the so-called adverbialized adjective, a category commonly produced in effective language practices, but little known and studied in Portuguese language classes context . In order to do so, we seek to understand what the change by grammaticalization is, bearing in mind that the categorial fluctuation is a reflection of this type of change and the adverbialized adjective is the result of this property of the language. From the theoretical research, we acknowledge that grammaticalization makes evident the flexible and dynamic character of the linguistic system (cf. HOPPER, TRAUGOTT, 1993; GONÇALVES et. al., 2007); that the adverbialized adjective has its potential defined from formal and functional properties (cf. BARBOSA, 2006; CAMPOS, 2019). Based on theoretical knowledge, we suggest, as an intervention proposal, a Pedagogical Workshop aimed towards the continuing training for teachers of Portuguese language in Junior Schools (6th to 9th grades), to provide theoretical and practical subsidies for the treatment of categorial fluctuation of words and for the inclusion of the adverbialized adjective in Portuguese language classes. With this proposal, we expect to broaden the teacher's view in relation to the flexibility of word categories, favoring the understanding that they cannot be treated as watertight, discrete categories with well defined boundaries.

Keywords: Categorial Fluctuation. Adverbialized Adjective. Pedagogical Workshop. PROFLETRES.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I: ADJETIVOS E ADVÉRBIOS: CONCEPÇÕES E PROPRIEDADES .	12
1.1 Introdução	12
1.2 O adjetivo e o advérbio: como são abordados nas gramáticas?	12
1.3 Encerrando o capítulo	19
CAPÍTULO 2: GRAMATICALIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS BÁSICOS E IMPACTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	200
2.1 Introdução	20
2.2 Gramaticalização: do conceito aos princípios norteadores	20
2.3 Gramaticalização e ensino	28
2.4. Encerrando o capítulo	30
CAPÍTULO 3: O ADJETIVO ADVERBIALIZADO À LUZ DE DESCRIÇÕES LINGUÍSTICAS.....	322
3.1 Introdução	32
3.2 A pesquisa de Barbosa (2006)	32
3.3 A pesquisa de Campos (2019).....	37
3.4. Encerrando o capítulo	46
CAPÍTULO IV: OFICINA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRATAMENTO DA FLUTUAÇÃO CATEGORIAL E DO ADJETIVO ADVERBIALIZADO	47
4.1 Introdução	47
4.2 A Oficina pedagógica: justificativas	47
4.3 Objetivos.....	49
4.3.1 Geral.....	49
4.3.2. Específicos	49
4.4. Público alvo	50

4.5. Contexto de aplicação	50
4.6. Metodologia de aplicação das oficinas	51
4.7. Oficina Pedagógica: a flutuação categorial e o adjetivo adverbializado em foco	52
4.7.1 OFICINA 1: GRAMÁTICA OU GRAMÁTICAS? O QUE O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PRECISA SABER PARA LIDAR COM FENÔMENOS GRAMATICAIIS?	52
4.7.2 OFICINA 2: ADJETIVO E ADVÉRBIO: CLASSES HOMOGÊNEAS?.....	65
4.7.3 OFICINA 3: FLUTUAÇÃO CATEGORIAL DAS PALAVRAS: MUDANÇA LINGUÍSTICA EM EVIDÊNCIA.....	71
4.7.4 OFICINA 4: ADJETIVO ADVERBIALIZADO: UM CASO DE MUDANÇA POR GRAMATICALIZAÇÃO	81
4.7.5 LEITURAS PARA COMPLEMENTAR A FORMAÇÃO CONTINUADA	90
CONCLUSÕES.....	922
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, focamos um tema gramatical que ocupa lugar de destaque em aulas de língua portuguesa, classes de palavras. Ao abordá-las, muitos professores lidam com o conteúdo de forma tradicional, com atividades de classificações, identificações, análise sintática de frases soltas, descontextualizadas, sem a preocupação de discutir e analisar as inúmeras possibilidades de expressão que uma língua coloca à disposição dos falantes.

Pela perspectiva tradicional, as classes são estanques, fechadas, não preveem propriedades como flutuação e flexibilidade. No entanto, práticas de uso efetivo da língua evidenciam que as categorias gramaticais são instáveis, apresentam flutuações, e que as classes não se reduzem apenas àquelas comumente conhecidas. Isso implica reconhecer a existência de outras classes que emergem a partir de usos efetivos de língua, por exemplo, a do adjetivo adverbializado. Essa classe, pouco difundida no contexto de ensino de língua portuguesa, é resultante de um fenômeno de mudança linguística denominado de gramaticalização, também pouco conhecido no âmbito do ensino gramatical.

Tendo em vista que, no contexto escolar, o tratamento dado às classes de palavras está longe de ser o adequado, como também faltam embasamentos teóricos para que professores lidem, de forma reflexiva e consciente, com a propriedade da flutuação categorial e com fenômenos de mudança linguística, propomos, então, a realização deste trabalho no âmbito do PROFLETRAS/UESC, esperando, com a proposta de intervenção elaborada, contribuir com o ensino de língua portuguesa, particularmente com questões que envolvem a classe do adjetivo, do advérbio e do chamado adjetivo adverbializado.

Desse modo, a questão que o norteou foi: como fomentar a reflexão e a análise sobre o tema da flutuação categorial de palavras, em especial, a que envolve adjetivo e advérbio, que dá origem ao chamado adjetivo adverbializado? Para tanto, as nossas hipóteses são: o professor deve entender que a flutuação categorial das palavras é um reflexo de mudanças que ocorrem na língua e, para isso, precisa conceber a língua como atividade social que se adapta às necessidades de comunicação dos falantes; compreender que o adjetivo adverbializado ostenta propriedades formais e funcionais que refletem a mudança por gramaticalização, um fenômeno responsável pela constante renovação do sistema linguístico.

Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho é: adquirir conhecimentos para fomentar a reflexão e a análise sobre o tema da flutuação categorial de palavras, em especial, a que envolve adjetivo e advérbio, que dá origem ao chamado adjetivo adverbializado. Como objetivos específicos de natureza teórica, traçamos: (i) entender o que é a mudança por gramaticalização e como ela se manifesta na língua; (ii) compreender a natureza do adjetivo adverbializado e que ele é resultante de gramaticalização. Como objetivo específico de natureza prática, definimos: (i) elaborar, como sugestão, uma Oficina Pedagógica voltada para a formação continuada de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), visando fornecer subsídios teóricos e práticos para o tratamento da flutuação categorial de palavras e para a inclusão do adjetivo adverbializado em aulas de gramática

Julgamos relevante a realização deste trabalho porque, em termos teóricos, adquirimos conhecimentos que vão nos permitir lidar, de modo mais sistemático, com a fluidez de categorias gramaticais e com padrões de uso pouco reconhecidos no âmbito de ensino de língua portuguesa. Na condição de professor de língua materna, reconhecemos nossas limitações para lidar com fenômenos emergentes da língua, ou por conta de nossa formação, ou por falta de instrumentos didático-pedagógicos que nos auxiliem na compreensão da língua e da gramática enquanto organismos maleáveis. Em termos práticos, esperamos, com a proposta sugerida, ampliar o olhar do professor quanto à flexibilidade das classes de palavras, favorecendo o entendimento de que elas não podem ser tratadas como categorias estanques, discretas, com fronteiras bem definidas. Também, contribuir para a compreensão de uma categoria gramatical emergente, o adjetivo adverbializado, bem como para o ensino de um tema que ainda é muito tangenciado no contexto escolar, a mudança linguística.

Em termos metodológicos, o trabalho, de natureza teórico-prática, foi construído assim:

(i) primeiro, por meio de consultas às gramáticas de orientação normativa (CUNHA; CINTRA, (1985); BECHARA (2009)) e de orientação linguística (PERINI (1996); CASTILHO (2010)), reunimos informações que nos permitiram organizar uma descrição de propriedades que envolvem as classes do adjetivo, do advérbio e do adjetivo adverbializado.

(ii) segundo, para compreender e explicar a mudança por gramaticalização, um fenômeno linguístico responsável pela renovação constante da língua, baseamos-nos em duas obras consideradas de extrema relevância aos estudos de gramaticalização. Uma foi o livro de Hopper e Traugott (1993), *Grammaticalization*, onde encontramos um dos conceitos mais difundidos bem como alguns mecanismos que explicam como a gramaticalização se processa na língua. A outra obra foi o livro de Gonçalves et al. (2007), intitulado “Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação”, uma obra que apresenta um amplo tratamento aos estudos da gramaticalização, tendo, inclusive, um capítulo dedicado ao ensino desse fenômeno.

(iii) terceiro, para compreender sobre a natureza de propriedades formais e funcionais que caracterizam particularmente o adjetivo adverbializado, recorreremos à dissertação de mestrado de Barbosa (2006), “Gramaticalização de advérbios a partir de adjetivos: um estudo sobre os adjetivos adverbializados”, e à tese de doutorado de Campos (2019), “A competição entre [Verbo *Adjetivo Adverbial*] e [Verbo *Xmente*] na rede construcional qualitativa do Português Brasileiro: uma análise centrada no uso”.

(iv) quarto, de posse de todo o aparato teórico e descritivo, elaboramos uma proposta de intervenção, em formato de oficinas, voltada para professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), com a preocupação de possibilitar a esses profissionais o contato com os estudos que buscam esclarecer o funcionamento da língua a partir de usos efetivos, que lidam e explicam os fenômenos linguísticos que são tangenciados ou mesmo desconhecidos no âmbito do ensino de língua portuguesa. As oficinas foram elaboradas de modo a contemplar ações que proporcionem aos professores refletirem sobre a fluidez categorial das palavras, notadamente sobre a mudança linguística e os impactos dessa propriedade no ensino de classes gramaticais, particularmente adjetivo, advérbio e adjetivo adverbializado. Defendemos, nessas oficinas, a importância de se considerar circunstâncias reais de uso da língua, e, por isso, recorreremos a situações de uso evidenciadas na *internet*, sobretudo na rede social *Facebook*. A amostra utilizada possibilita perceber a natureza dos elementos (adjetivo, advérbio e adjetivo adverbializado) que são destacados em cada oficina.

(v) quinto, para ampliar as possibilidades de discussão, em especial, sobre o objeto *gramática*, sugerimos algumas leituras que podem complementar a formação continuada dos professores.

O resultado do trabalho (teórico-prático) empreendido foi sistematizado em quatro capítulos. No primeiro, *Adjetivos e advérbios na língua portuguesa: concepções e propriedades*, apresentamos uma descrição de como o adjetivo e o advérbio são abordados por gramáticas de orientação normativa. Também, destacamos que o adjetivo adverbializado, embora seja reconhecido tanto em gramáticas normativas quanto em gramáticas de natureza linguística, é tratado de forma muito tangencial. No segundo, *Gramaticalização: pressupostos básicos e impactos no ensino de língua portuguesa*, expomos pressupostos da teoria denominada de gramaticalização e relacionamos algumas contribuições que ela proporciona ao ensino da mudança linguística. No terceiro, *O adjetivo adverbializado à luz de descrições linguísticas*, descrevemos os resultados de pesquisas já feitas sobre o adjetivo adverbializado, no intuito de destacar propriedades formais e funcionais ostentadas por essa classe pouco conhecida no âmbito do ensino gramatical. No quarto e último capítulo, *Oficina Pedagógica como instrumento de formação complementar: uma proposta de intervenção para o tratamento da flutuação categorial e do adjetivo adverbializado*, apresentamos a nossa sugestão de proposta de intervenção, direcionada a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). As conclusões e as referências utilizadas encerram o trabalho.

CAPÍTULO I: ADJETIVOS E ADVÉRBIOS: CONCEPÇÕES E PROPRIEDADES

1.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos uma descrição de propriedades previstas, em gramáticas de orientação normativa, ao adjetivo e ao advérbio, com o intuito de mostrar que, à luz desse tipo de instrumento, essas duas classes ostentam limites claros e bem definidos. A respeito do adjetivo adverbializado, uma classe que ilustra a flutuação adjetivo-advérbio, destacamos que ela é reconhecida tanto em gramáticas de natureza normativa quanto de natureza linguística, mas que é apresentada de forma muito singular, tangencial.

1.2. O adjetivo e o advérbio: como são abordados nas gramáticas?

Nas gramáticas de orientação normativa, adjetivo e advérbio são conceituados, basicamente, como palavras modificadoras. Trata-se de um conceito formulado a partir de uma mistura de critérios, morfossintáticos e semânticos, ora privilegiando um, ora privilegiando outro, fazendo-nos pressupor, muitas vezes, que as classes são homogêneas, com fronteiras bem definidas.

O adjetivo é descrito como modificador do substantivo. Para Cunha e Cintra (1985, p. 238), ele serve “para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo”, podendo indicar, conforme os exemplos apresentados por eles, uma qualidade (1a), modo de ser (1b), (1c) aspecto ou (1d) aparência e estado:

- (1) a. Inteligência **lúcida**; homem **perverso**.
- b. Pessoa **simples**; rapaz **delicado**.
- c. Céu **azul**; vidro **fosco**.
- d. Casa **arruinada**; laranjeira **florida**.

Também, na descrição de Cunha e Cintra, há a ideia de que o adjetivo serve para estabelecer relações com o substantivo, que podem ser, por exemplo, de tempo (2a), espaço (2b), procedência (2c):

- (2) a. Nota **mensal**.
- b. Casa **paterna**.
- c. Vinho **português**.

A relação entre substantivo e adjetivo também está presente na definição apresentada por Bechara (2009, p. 170): “classe de lexema que se caracteriza por constituir a *delimitação*, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma *parte* ou a um *aspecto* do denotado”. Segundo o gramático, essa delimitação do substantivo expressa distinções de explicação (3a), especialização (3b) e especificação (3c):

- (3) a. **vasto** oceano, **as líquidas** lágrimas.
- b. vida **inteira**, o sol **matutino**, o dia **no ocaso**, o céu **austral**, o homem **como sujeitos pensantes**, Camões **como poeta**.
- c. castelo **medieval**, menino **louro**, aves **aquáticas**, o presidente **da República**, o médico **de família**.

Assim como os substantivos, os adjetivos podem flexionar-se em gênero (4a), número (4b) e grau (4c/d), o que indica que são variáveis:

- (4) a. Aluno **bom** / Aluna **má**.
- b. Aluno **estudioso** / Alunos **estudiosos**.
- c. O rapaz é **tão cuidadoso** quanto (ou como) os outros. (Igualdade).
- d. O rapaz é **cuidadosíssimo**. (Superlativo).

Diferentemente do adjetivo, o advérbio é descrito como palavra invariável, mas, assim como aquele, é definido como modificador. No caso, a própria etimologia da palavra (*ad verbum* - adjunto do verbo) já indica o que ele modifica. Por exemplo, para Cunha e Cintra (1985, p. 555), o advérbio é, “fundamentalmente, um modificador do verbo”, como ilustram os exemplos apresentados por esses autores:

- (5) a. **Logo depois, recomeçara a chover**. (O. Lins, FP, 63). (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 555)

b. Você **compreendeu-me mal**. (Almada Negreiros, NG, 61). (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 555)

c. O almoço **decorria agora lentamente**. (A. Santos, K, 103). (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 555)

Além dessa propriedade, Cunha e Cintra (1985, p. 555) acrescentam que “a essa função básica, geral, advérbios de intensidade e formas semanticamente correlatas podem modificar/reforçar o sentido de um adjetivo ou de outro advérbio”, como ilustram respectivamente (6a) e (6b):

(6) a. Ficara **completamente imóvel**. (Branquinho da Fonseca, B, 70). (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 555)

b. **bem pertinho** estavam Masseur e Ângelo. (L. Jardim, AMCA, 49). (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 556)

De modo geral, essa é a propriedade básica do advérbio: modificar o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio. Essa noção nos faz pressupor que o advérbio tem um domínio sintático bastante restrito, assim como o adjetivo, que se relaciona basicamente com o substantivo. No entanto, Cunha e Cintra (1985) e Bechara (2009) sinalizam que alguns advérbios podem ter seu domínio ampliado, em função da sua capacidade de modificar uma oração inteira. Cunha e Cintra (1985, p. 530) exemplificam isso com os seguintes casos:

(7) a. **Infelizmente**, nem o médico lhes podia valer. (M. Torga, NCM, 150). (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 556)

b. **Possivelmente**, não haverá ceia este ano. (V. Ferreira, A, 137). (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 556)

c. – Eu me recuso, **simplesmente**. (F. Sabino, EM, 84). (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 556)

Além de caracterizar o advérbio pela ideia da modificação, as gramáticas normativas costumam classificá-lo pela circunstância que expressa. Cunha e Cintra (1985) assumem que, ao apresentar a noção de circunstância ou de ideia

secundária, os advérbios podem ser classificados em: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo; também, que advérbios de causa, lugar, modo e tempo podem ser classificados como interrogativos, quando empregados em frases interrogativas diretas e indiretas.

Desse conjunto de advérbios, interessa-nos o de modo, que, segundo Cunha e Cintra (1985), figuram nessa classe quase todos os advérbios terminados em *-mente*, como os que ilustram (8):

- (8) a. O aluno desceu **rapidamente** a escada.
b. A criança dorme **tranquilamente**.

No entanto, em prática efetivas de língua, encontramos usos como os de (8) representados como em (9):

- (9) a. O aluno desceu **rápido** a escada.
b. A criança dorme **tranquila**.

Como se pode notar em (9), temos uma forma de adjetivo, mas não está relacionada ao substantivo. Está modificando a ação expressa pelo verbo: *desceu rápido*; *dorme tranquila*. Então, a questão é: estamos diante de um adjetivo ou de um advérbio? Na verdade, nem um, nem outro. Trata-se do chamado adjetivo adverbializado, isto é, um adjetivo que, em contexto sintático-semântico determinado, assume valor de advérbio. Em muitos casos desse tipo, é possível acrescentar o sufixo *-mente*, permitindo equivalência semântica, como ilustra o contraste em (8) e (9). No entanto, nem sempre essa regra se aplica, como se pode ver no contraste em (10):

- (10) a. A moça canta **bonito**/ * **bonitamente**.
b. O rapaz pagou **barato**/* **baratamente**.
c. A professora falou **baixo**/ * **baixamente**.

A respeito do adjetivo adverbializado, as gramáticas de orientação normativa o tratam de maneira superficial, não havendo unanimidade nas abordagens feitas. Bechara (2009), por exemplo, faz referência a ele dizendo que muitos adjetivos,

permanecendo invariáveis, podem desempenhar a função de advérbio. Explica que a distinção entre adjetivo e advérbio se faz pelo critério da variabilidade, uma vez que o adjetivo, na função de delimitador do substantivo, sofrerá variação (gênero e número), já o advérbio, modificador do verbo, não sofre variação.

Cunha e Cintra (1985), por sua vez, mencionam sobre o adjetivo adverbializado numa seção que aborda o emprego adverbial do adjetivo. Para tanto, fazem referência aos casos de (11), na página (257), e aos casos de (12), na página (258):

- (11) a. O menino dorme **tranquilo**.
 b. A menina dorme **tranquila**.
 c. Os meninos dormem **tranquilos**.
 d. As meninas dormem **tranquilas**.
- (12) a. O menino dorme **tranquilamente**.
 b. A menina dorme **tranquilamente**.
 c. Os meninos dormem **tranquilamente**.
 d. As meninas dormem **tranquilamente**.

Segundo eles, em (11), temos o adjetivo em função predicativa, concordando em gênero e número com o substantivo sujeito. No entanto, esse adjetivo também modifica a ação expressa pelo verbo, o que se pode confirmar com o acréscimo do sufixo *-mente*, como ilustra (12). Cunha e Cintra (1985, p. 258) reforçam isso dizendo: “é esse emprego do adjetivo em predicados verbo-nominais, com valor fronteiro de advérbio, que nos vai explicar o fenômeno, hoje muito generalizado, da adverbialização de adjetivos sem o acréscimo do sufixo *-mente*”.

Que a classe do adjetivo adverbializado é reconhecida em gramáticas normativas, é fato! No entanto, é notória a pouca atenção dada a essa classe, inclusive em gramáticas de natureza linguística, as chamadas gramáticas descritivas. Encontramos apontamentos bastante sucintos em algumas dessas gramáticas. Por exemplo, Perini (1996, p. 340) destaca que a propriedade de adjunto circunstancial do advérbio é partilhada por um grupo de adjetivos, entre eles, *alto*, *baixo*, *rápido* e *fundo*. E inclusive ilustra com os seguintes casos:

- (13) a. Ela escreve **rápido**.
 b. Joaquim mergulhou **fundo** na questão.

Embora o autor não faça referência à nomenclatura *adjetivo-adverbializado*, fica subentendido que essas palavras, *rápido* e *fundo*, que têm forma de adjetivo, atuam como advérbio. Sobre a classificação dada aos advérbios, Perini (1996, p. 340), pontua: “as diferenças sintáticas entre os ‘advérbios’ são muito profundas, em parte comuns a palavras de outras classes tradicionais, e não autorizam a postulação de uma única classe”. Ele defende a necessidade de se considerar a classificação das palavras, como os advérbios, em função de seu potencial funcional, isto é, não apenas por meio de propriedades como modificação e circunstanciação, como previstas nas gramáticas normativas.

Em Castilho (2010, p. 544), na seção dedicada aos advérbios, numa referência mínima, o autor menciona: “adjetivos operam frequentemente como adverbiais, tornando-se invariáveis”. E exemplifica:

- (14) a. A Kombi dá pra fazer isso de modo que vou **tranquilo**.
 b. Eu fiz o [registro] macrobiótico... cinco meses... mas não deu muito... vim **ligeiro** pra carne.

Assim como Perini (1996), Castilho (2010) também não menciona que, na verdade, os casos que eles se referem são de adjetivo adverbializado.

A propósito, adjetivo adverbializado ilustra a flutuação categorial que se manifesta entre adjetivo e advérbio, justamente por serem classes bastante tênues. Ou seja, os limites entre eles são mínimos. A respeito disso, Bispo (2019, p. 51) destaca:

[...] Quando fazemos um cruzamento de traços do advérbio de modo e do adjetivo, notamos uma relação de identidade quanto às suas propriedades semânticas, já que ambos têm o papel de modificador, diferenciando-se com relação ao elemento que modificam: o verbo para o advérbio e o substantivo para o adjetivo. Assim como o advérbio de modo predica um atributo da ação, o adjetivo predica um atributo do nome a que se refere. Morfologicamente, no entanto, essas classes se distinguem na medida em que o advérbio é invariável, enquanto o adjetivo é uma palavra variável.

Embora a flutuação categorial não seja uma propriedade muito reconhecida no âmbito das gramáticas normativas (as classes são muito bem definidas, delimitadas), ela é, sim, uma propriedade da língua, precisando ser considerada na descrição e análise de fatos linguísticos. No caso, quando se levam em conta usos efetivos da língua, é possível notar que muitas noções apresentadas nas gramáticas normativas são colocadas em “xeque”, como suas classificações e definições. Por exemplo, a respeito do advérbio, é preciso considerar que os critérios adotados tradicionalmente são válidos e aplicáveis apenas para alguns casos. Sobre essa problemática, Ilari (2007, p. 152) destaca:

[...] Na prática, o gramático defronta-se com inúmeros exemplos em que eles levam a classificações conflitantes; e às dificuldades de aplicação dos próprios critérios a gramática tradicional tem acrescentado as de um tratamento até certo ponto inconseqüente, pelo hábito de enquadrar entre os advérbios uma quantidade enorme de *palavras* que apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem àqueles critérios. Tratar do ‘advérbio’ é, antes de mais nada, tomar consciência desses equívocos, constatando a diversidade de emprego dessas expressões.

Embora o autor esteja se referindo ao advérbio, a sua observação vale também para outras classes de palavras. Nesse sentido, defendemos a necessidade de se olhar para a língua não apenas por meio de uma descrição que prevê apenas alguns casos e apenas algumas regras. Partilhamos com Neves (2012, p. 83) a ideia de que é preciso “olhar as entidades da língua de um modo que não apenas reconheça fluidez no estabelecimento e na definição de categorias, mas, mais do que isso, que ponha como foco os deslizamentos categoriais e suas implicações”. É preciso ter em mente que a estrutura da língua é moldada pelo uso que os falantes fazem dela em situações concretas de interação comunicativa (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013); logo, uma gramática não pode ser vista como um produto fechado, estático. Ela é dinâmica, com estruturas flexíveis e permeáveis às pressões do uso (CASTILHO, 2012).

A propósito, o adjetivo adverbializado ilustra bem a questão do deslizamento categorial a que se refere Neves (2012) e a dinamicidade e flexibilidade da gramática, como sinaliza Castilho (2012). O adjetivo adverbializado é resultante de um processo que evidencia o caráter dinâmico e heterogêneo da língua, a mudança por gramaticalização. Trata-se de um fenômeno que possibilita a criação de

novas formas, novas funções, novas classes, permite o fazer e o refazer constante da língua, uma movimentação determinada “quer por necessidades comunicativas não preenchidas, quer pela presença de conteúdos cognitivos para os quais não existem designações linguísticas adequadas, quer pela própria dinâmica das tendências em curso” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 27).

Assim, a fim de explicitar sobre esse fenômeno de mudança linguística, bem como entender o processo de flutuação categorial, apresentamos, no segundo capítulo, pressupostos teóricos que norteiam a compreensão do que seja a gramaticalização.

1.3. Encerrando o capítulo

Com base em uma concepção de língua homogênea, com regras bem delimitadas e definidas, vimos que as gramáticas de orientação normativa distribuem o adjetivo e advérbio por meio de uma mistura de propriedades sintático-semânticas e também morfológicas. Embora essas classes apresentem semelhanças no que diz respeito ao comportamento gramatical, entendemos que suas funções só podem ser explicadas a partir de uma compreensão mais ampla do que seja contexto linguístico e contexto de uso. Quanto ao adjetivo adverbializado, ressaltamos que ele é tratado superficialmente, tanto em gramáticas normativas e descritivas.

Da descrição apresentada no capítulo, reconhecemos a necessidade de ampliação do tratamento a ser dado à classe de palavras como adjetivo e advérbio, tendo em vista que seus usos evidenciam propriedades que vão além daquelas previstas em gramáticas normativas. Também, que o adjetivo adverbializado precisa ser incluído no rol de classes gramaticais.

CAPÍTULO 2: GRAMATICALIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS BÁSICOS E IMPACTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 Introdução

Considerada uma manifestação da dinamicidade de uma língua, a gramaticalização é um fenômeno de mudança linguística que revela o desenvolvimento de novas formas/estruturas, de novas funções, de novas classes, de novos usos que estão em constante processo de emergência na língua.

A fim de explicar teoricamente a mudança por gramaticalização, neste capítulo, expomos, primeiro, alguns pressupostos básicos que permitem entender desde os primeiros conceitos aos princípios formulados para dar conta dos graus de gramaticalidade de um item linguístico que passa por mudança. Em segundo, tecemos algumas considerações sobre o impacto dessa abordagem teórica no ensino de língua portuguesa.

2.2 Gramaticalização: do conceito aos princípios norteadores

Gonçalves et al. (2007), na obra intitulada “Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação”, esclarecem que os estudos iniciais datam que a gramaticalização começou a ser estudada no século X, na China, e continuou a se desenvolver nos séculos XVII, na França e na Inglaterra, e XVIII, na Alemanha e nos Estados Unidos. No século XX, particularmente em 1912, os estudos ganharam destaque com Meillet, na França, por formular o primeiro conceito para a gramaticalização: passagem de uma palavra lexical/autônoma à função de elemento gramatical. A partir daí, vários estudos passaram a ser desenvolvidos na Alemanha e na Costa Oeste Americana. Dentre os autores que se destacam nessa nova geração dos estudos estão Lehmann, Heine, Givón, Hopper, Traugott, Bybee, Pagliuca, entre outros.

Na visão desses autores, estudar a gramaticalização significa assumir:

[...] (i) a distinção entre itens lexicais, signos linguísticos plenos, classes abertas de palavras, lexemas concretos, palavras, de um lado, e itens gramaticais, signos linguísticos ‘vazios’, classes fechadas de palavras, lexemas abstratos, palavras acessórios, do

outro; (ii) que as últimas categorias tendem a se originar das primeiras. (GONÇALVES et al., 2007, p. 19).

Temos evidente nessa citação a diferença entre estatuto lexical e gramatical. No nível lexical, temos as palavras plenas, como nomes, adjetivos e verbos, que têm a possibilidade de passar a compor, no nível gramatical, a classe das categorias de natureza fechada, como preposições, conjunções, auxiliares e advérbios, as quais posteriormente podem se tornar afixos.

A gramaticalização, segundo Gonçalves et al. (2007, p. 15), é responsável pela “constante renovação do sistema linguístico – percebida, sobretudo, pelo surgimento de novas funções para formas já existentes e de novas formas para funções já existentes”, um postulado que nos leva a entender que uma língua é dinâmica, fluida, e está sempre em movimentação. Esse fazer/refazer constante se revela nos diferentes níveis de uma língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Trata-se de um movimento contínuo e altamente produtivo em todas as línguas naturais.

Para captar a mudança por gramaticalização, diferentes perspectivas são adotadas, a depender do fenômeno em questão. Para alguns estudiosos, a gramaticalização é um tipo de processo, para outros é um paradigma. Quando considerada um processo, o foco é a identificação e análise dos itens que se tornam mais gramaticais. Quando pensada como paradigma, o interesse é compreender como formas gramaticais e construções surgem e de que maneira são utilizadas.

Também se pode pesquisar a gramaticalização do ponto de vista diacrônico e sincrônico. Estudar diacronicamente significa dar atenção ao surgimento das formas gramaticais e ao desenvolvimento da língua; já, sincronicamente, significa se preocupar em identificar os graus de gramaticalidade desenvolvida por uma forma linguística a partir dos deslizamentos funcionais que ela apresenta na dinâmica comunicativa. Conforme Gonçalves et al. (2007), há também a possibilidade metodológica de se combinar as duas perspectivas, diacrônica e sincrônica, o que é denominado de perspectiva pancrônica.

A propósito dessas perspectivas, nos estudos desenvolvidos por Meillet, gramaticalização era vista como uma ferramenta da linguística histórica, por meio da qual se procurava explicar as origens e as mudanças que envolviam morfemas gramaticais; no entanto, o próprio autor já reconhecia que a gramaticalização era

concebida também como um processo sincrônico. Para esclarecer isso, Gonçalves et al. (2007, p. 21-22) afirmam:

[...] na perspectiva diacrônica, palavras acessórias e palavras gramaticais podem se desenvolver de palavras principais e, na perspectiva sincrônica, palavras acessórias e/ou gramaticais e sua fonte principal podem conviver num mesmo recorte de tempo.

Numa abordagem mais recente, Hopper e Traugott (1993, p. 103) propõem que a gramaticalização deve ser compreendida como um processo através do qual, itens, em determinados contextos, assumem funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Essas alterações, no entanto, não ocorrem de forma abrupta, mas através de uma série de pequenas transições, chamadas de *cline*, como indica, por exemplo, o esquema sugerido por Hopper e Traugott (1993, p. 103):

[item do conteúdo] > [palavra gramatical] > [clítico] > [afixo] > [afixo flexional]

Numa perspectiva histórica, um *cline* pode ser interpretado como um caminho natural através do qual os itens linguísticos se desenvolvem. Numa perspectiva sincrônica, um *cline* pode ser considerado como um *continuum*, representado por uma linha imaginária em que, numa extremidade, pode estar uma forma de natureza lexical, e, na outra, uma forma compactada e reduzida, de natureza gramatical (HOPPER; TRAUGOTT, 1993).

Dependendo do fenômeno e da perspectiva adotada, esse tipo de *cline* pode ser adaptado para captar as transições que se observam nos itinerários percorridos pelos itens linguísticos. Por exemplo: pode ser do lexical para o gramatical; do - gramatical para o + gramatical; do - concreto para o + abstrato; do objetivo para o subjetivo. O que se capta é, portanto, a direção que o item segue no processo de mudança.

Um conceito muito importante para lidar com a direção de um *cline* é o de unidirecionalidade, que indica que a mudança se dá numa direção específica, sempre da esquerda para a direita, e não pode ser revertida. No dizer de Hopper e Traugott (1993, p. 100), trata-se da “relação entre dois estágios A e B, tal que A ocorre antes de B, mas não vice-versa” (HOPPER; TRAUGOTT, 1993, p. 100).

Segundo Gonçalves et al. (2007, p. 41), a unidirecionalidade seria, metaforicamente falando, “[...] o bisturi que recorta um tipo específico de mudança, a que promove o rebaixamento de categoria de um elemento, rumo a uma estrutura mais gramatical, e nunca o contrário”. E complementam dizendo que “nem toda mudança pode ser identificada como envolvendo gramaticalização [...] mas toda gramaticalização, necessariamente, pressupõe estágios de mudança” (p. 41).

Quanto ao princípio da unidirecionalidade, vale pontuar que não há consenso sobre ele, pois os estudiosos identificam-no de diferentes formas. Para Hopper e Traugott (1993), seria uma hipótese passível de verificação empírica; para Heine et al. (1991), uma propriedade definitiva do processo; para Ziegeler (2004), um fenômeno colateral da gramaticalização, uma entidade manifestada independentemente do viés analítico (GONÇALVES et al., 2007). Independentemente dos conceitos dos autores citados, é interessante saber que a unidirecionalidade tem sido considerada um princípio muito importante para explicar a mudança por gramaticalização, pois ele possibilita compreender que o movimento da mudança é gradual e não se trata de uma passagem abrupta.

A respeito de tal passagem, autores como Lehmann (1995 [1982]) e Hopper (1991) (apud GONÇALVES et al., 2007), propõem parâmetros e princípios para auxiliar na identificação dos graus e estágios que envolvem os itens em processo de gramaticalização. O primeiro sugere parâmetros para aferir o grau de autonomia de um item linguístico; o segundo, princípios que podem ser utilizados como ferramentas para atestar o grau de gramaticalização dos itens.

Lehmann (1995 [1982]), para explicar os efeitos da gramaticalização de um item, recorre aos eixos paradigmáticos e sintagmáticos e propõe seis parâmetros que são analisados em função de aspectos como: peso (tamanho substancial de um item), coesão (grau de relações com outros itens dentro de uma estrutura) e variabilidade (grau de liberdade de escolha por parte do falante e de movimentação sintática numa determinada estrutura).

No eixo paradigmático, são analisadas as relações semânticas de um item. Dessa análise, resultam-se os três primeiros parâmetros: *integridade*, *paradigmaticidade* e *variabilidade paradigmática*.

A *integridade* é resultante da relação entre peso e paradigmaticidade. Nesse parâmetro, leva-se em conta o tamanho substancial de um signo, tendo em vista a sua matriz semântica e fonológica. À medida que um item vai avançando em direção

à gramaticalização, ele vai sofrendo desgaste semântico e fonológico. A *paradigmaticidade* é resultante da relação entre coesão e paradigmaticização. Refere-se ao grau de coesão que um item tem com os demais itens do seu paradigma. Quanto mais gramaticalizado um item estiver, mais restrito/homogêneo será o seu paradigma. A *variabilidade* paradigmática, por sua vez, refere-se à possibilidade de uso, por parte dos falantes, de um outro item em substituição ao que está se gramaticalizando. Quanto menor a possibilidade de substituição, maior é o grau de gramaticalização.

Já, no eixo sintagmático, são analisadas as relações sintáticas que um item mantém com outros dentro de uma estrutura. Disso, resultam-se os outros três parâmetros: *escopo*, *conexidade* e *variabilidade sintagmática*.

O *escopo* é resultante da relação entre peso e sintagmatização. Nesse parâmetro, observa-se a extensão do domínio que um item tem dentro de uma construção. Quanto maior o grau de gramaticalização, menor o escopo. A *conexidade* é resultante da relação entre coesão e sintagmatização. Nesse parâmetro, o que se analisa é o grau de coesão ou dependência de um item com outro. Quanto mais gramaticalizado, mais o item linguístico se torna dependente de outras unidades sintáticas. A *variabilidade sintagmática*, por sua vez, diz respeito à liberdade de movimentação de um item na construção em que ocorre. Quanto mais gramaticalizado estiver um item, menos liberdade sintática ele terá, já que, nesse estágio, o item passa a ocupar uma posição fixa.

Vale dizer que os parâmetros de Lehmann se aplicam a itens que estão em estágio avançado de gramaticalização, e que nem sempre todos os seis parâmetros se aplicam a um mesmo caso. Para exemplificar alguns desses parâmetros, recorreremos a Confessor (2013) que os aplicou nos casos de AQUI, AÍ, ALI e LÁ, formas pronominais que, segundo o autor, em usos específicos evidenciam situação de gramaticalização, já que são usados diferentemente da sua função prototípica, advérbios de lugar.

O parâmetro da *integridade* engloba três processos que diminuem a integridade de um signo, a saber: a atrição (ou erosão) fonológica – a perda sucessiva de traços fonológicos; a dessemantização ou redução semântica – perda gradual de traços semânticos; e a degeneração morfológica – perda da habilidade de se flexionar.

Assim, no caso das formas AQUI, AÍ, ALI e LÁ, no atual estágio de gramaticalização ainda não se pode perceber perdas de traços fonológicos, pois AQUI, AÍ e ALI continuam sendo dissílabos, e LÁ, também continua como monossílabo tônico. No tocante ao aspecto semântico, é notória a perda do sentido espacial original. Como se sabe, AQUI corresponde a **neste lugar**, local próximo ao falante; AÍ, **nesse lugar**, local próximo ao ouvinte; ALI, **naquele lugar**, local distante do falante e do ouvinte; e LÁ, **naquele lugar**, local ainda mais distante do falante e do ouvinte. Quando usados com a função de marcadores de especificidade, eles não mais indicam um lugar específico a que o falante teria em mente, mas a algo ou alguém relacionado ao plano discursivo, como em: *tem um cara fazendo um serviço para um homem **aí**...; nós temos que resolver um negócio **lá**...; não é qualquer um **ali** que pode ir lá dar aula...; teve um ano **aqui** que meu marido me deixou ir pro clube...* No plano morfológico, AÍ, LÁ, ALI e AQUI saem de uma categoria mais ampla (a dos advérbios) para uma mais restrita e menos abrangente, a dos marcadores de especificidade.

O parâmetro da *paradigmaticidade* indica maior ou menor autonomia de itens linguísticos de um determinado paradigma. No caso das formas pronominais analisadas por Confessor (2013), AÍ e LÁ foram os mais usados com a função de marcadores de especificidade, quando comparados com ALI e AQUI, o que indica que estes últimos teriam menor autonomia do que os outros.

Com relação ao parâmetro *da variabilidade*, ele se destacou apenas no eixo sintágmático, quando levado em consideração o escopo dos elementos. Quando AÍ, LÁ, ALI e AQUI atuam como advérbios, seu escopo é a própria oração; quando atuam como marcadores de especificidade, seu escopo é o núcleo do sintagma ao qual eles se referem e ao qual acrescentam um traço de especificidade. Por haver essa mudança de escopo, o grau de conexão e de liberdade (*variabilidade sintagmática*) também é alterado. Na função de advérbio, AÍ, LÁ, ALI e AQUI podem ocorrer em diferentes lugares de uma sentença, indicando maior liberdade sintática; na função de especificador, eles passam a ocorrer num lugar relativamente estável dentro do SN, após o núcleo do sintagma, indicando, assim, menos liberdade sintática.

Já Hopper (1991), por sua vez, propõe princípios que possibilitam visualizar graus diversos de gramaticalização. São eles: *estratificação, divergência, especialização, persistência e decategorização*.

Quanto à *estratificação*, indica que, num domínio funcional amplo, novas camadas surgem constantemente e passam a coexistir com as antigas. Em relação à *divergência*, explica situações em que formas etimologicamente iguais desempenham, num mesmo domínio, funções divergentes. No caso, uma forma lexical que dá origem ao processo de mudança pode manter suas propriedades e permanecer como um elemento autônomo, estando sujeito a sofrer quaisquer mudanças inerentes a sua classe.

A *especialização* diz respeito ao estreitamento das opções de codificação de determinada função à medida que a gramaticalização avança. Ou seja, ao ocorrer a mudança, a variedade de escolhas diminui e a forma gramaticalizada passa a assumir funções especializadas dentro do domínio funcional. No que se refere à *persistência*, ela prevê a manutenção de determinados elementos semânticos da forma-fonte na forma gramaticalizada, levando a restrições sintáticas para o uso da forma gramaticalizada. Por fim, a *deategorização* se refere à perda de categorialidade e autonomia discursiva do item que se gramaticaliza. Ou seja, é quando o item muda efetivamente de categoria.

Diferentemente de Lehmann, os princípios propostos por Hopper permitem captar casos de itens em estágios incipientes de gramaticalização. Além disso, seus princípios possibilitam mostrar que os limites entre as categorias são difusos, e que ora os elementos apresentam estágios de ambiguidade. A fim de compreender a aplicação desses princípios, recorreremos à pesquisa de Mota (2018), que tratou da gramaticalização que envolve o verbo *levar*.

Como exemplo de estratificação, temos o verbo *levar* sendo usado com novas funções, *verbo não pleno* (b), *verbo-suporte* (c), *verbo auxiliar* (d), e coocorrendo, também, com a função antiga, *verbo pleno* (a):

- a. “Gosto de [**levar** *uns lambaris* ainda vivos *para o barranco*], o que tem agradado tanto pescadores quando pescados”. (WF-17 jan). (MOTA, 2018 ,p. 63)
- b. “Daquilo que não sei sobre você, o que me agoniaria? E [*me levaria a uma jornada*] que revelasse, não docilmente, aquilo que o inspira a desafiar a morte, agarrando-se à vida”. (CD-10 ago). (MOTA, 2018 ,p.63)
- c. “E realmente foi verdade. Se bem que dona Zezé me disse que

[**levou** *um baita susto*] quando viu a pequena”. (SG-26 mar). (MOTA, 2018 ,p.63)

- d. “É claro que seu silêncio o [**levou** *a perder*] tudo o que tinha naquela época: amante, amigos, companheiros de jornada, colegas de trabalho”. (CD-09 nov). (MOTA, 2018 ,p.63)

Quanto ao princípio da *Divergência*, dizemos que uma mesma forma, *levar*, assume funções divergentes num mesmo domínio funcional. Como vimos nos exemplos em (a, b, c e d), em cada um deles o verbo exerce uma função específica. Em relação à *especialização*, ele se aplica às funções de *verbo-suporte* e de *verbo auxiliar*, situações em que o verbo contrai sua função a partir da unidade que se forma com outros itens, passando a ter um comportamento mais fixo dentro da estrutura. Quando se diz “*levar* um susto” e “*levar* a perder”, percebe-se que essas estruturas só têm sentido se compreendidas nessa unidade e não em outra.

A *persistência* indica que aspectos sintático-semânticos do verbo pleno continuam em usos mais gramaticalizados. Por exemplo, isso se observa em (c), na função de verbo suporte, pois ele tem como complemento um sintagma nominal (*baita susto*), uma propriedade típica do verbo pleno: quem leva, leva algo. A *Decategorização*, por sua vez, se aplica à função mais gramaticalizada, verbo auxiliar (16d), quando ele perde propriedades de seus traços originais.

Além da proposição de parâmetros e princípios que explicam o desenvolvimento dos itens em processo de gramaticalização, um outro aspecto considerado relevante nesse tipo de mudança é a frequência de uso. Conforme Vitral (2006), trata-se de um instrumento importante que nos permite atestar o impacto da gramaticalização na rotinização da língua. Se um item estiver em processo de gramaticalização, a tendência é: “a) que sua frequência de uso aumente; b) que a sua frequência quando em função gramatical aumente; c) que a sua frequência quando em função lexical diminua” (VITRAL, 2006, p. 155). Ou seja, a frequência de uso possibilita revelar com qual regularidade um item está ocorrendo e se rotinizando na língua.

2.3 Gramaticalização e ensino

No contexto de sala de aula, o tema da mudança linguística ainda não é abordado adequadamente, tendo em vista as concepções de língua e de gramática adotadas. Muitos professores partem do pressuposto de que a língua é homogênea, estável, representada por um tipo específico de gramática, aquela que, segundo Travaglia (2000, p. 31), “regula o uso da língua em uma sociedade”. Para esse tipo de gramática, interessam os fatos da norma culta da língua, particularmente os fatos que envolvem a língua escrita.

Nesse contexto, o ensino de gramática, vinculado normalmente a atividades mecânicas, prioriza aspectos formais, de maneira descontextualizada, fragmentada, e, muitas vezes, irrelevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Ao adotar esse tipo de ensino, fenômenos emergentes e variáveis, por exemplo, não são considerados, pois o pressuposto é que a língua é homogênea, imutável, e a gramática, enquanto representação desse sistema, é particularizada, “não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente” (ANTUNES, 2007, p. 30).

Para tratar o tema da mudança linguística em sala de aula, espera-se que o professor assuma novas concepções, por exemplo, de língua e de gramática, e adote novas metodologias que possibilitem a compreensão exata do real funcionamento de uma língua. Nesse sentido, metodologias que contemplem o uso efetivo são importantes para captar, por exemplo, mudanças por gramaticalização.

Estudar esse tipo de mudança à luz de uma perspectiva que leve em conta o uso efetivo da língua possibilita inúmeras contribuições. Dentre elas, destacamos: (i) compreensão sobre as variações e as mudanças empreendidas pelo sistema linguístico; (ii) reconhecimento de propriedades como dinamicidade e instabilidade; (iii) interpretação de padrões emergentes que colocam “em xeque” as categorizações e descrições rígidas, por exemplo, as que encontramos nas chamadas gramáticas de orientação normativa; (iv) explicação de como os movimentos linguísticos operam nas práticas comunicativas dos falantes.

Para seguir esse direcionamento, o professor precisa ter a compreensão de que a língua é heterogênea, dinâmica e flexível. Nesse sentido, ele deve assumir uma concepção de língua enquanto uma

[...] atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 14).

Em sendo a língua determinada pelos usos, conseqüentemente, a gramática da língua é maleável, constituindo-se num “sistema aberto, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 118). As gramaticalizações, por sua vez, são frutos de processos associados à dinamicidade da gramática, logo, estudá-las possibilita compreender como as mudanças se processam e como elas favorecem a inovação do sistema. Sobre a concepção de gramática, vale destacar o que pontuam Martelotta et al (1996, p. 6):

[...] a gramática de uma língua natural nunca é estática e acabada: tomada sincronicamente, a gramática de qualquer língua exhibe, simultaneamente, padrões regulares, rígidos, e padrões que não são completamente fixos, mas fluidos. Por alguma razão, certos padrões novos se estabilizam, o que resulta numa reformulação da gramática. Nesse sentido, a gramática é um ‘sistema adaptativo’: enquanto sistema, é parcialmente autônoma, mas, ao mesmo tempo, é adaptativa na medida em que responde a pressões externas ao sistema.

É essa noção de gramática, sistema aberto e adaptativo, que vai nos permitir compreender, por exemplo, fenômenos de variação e mudança linguísticas. Numa ótica emergente, devemos olhar tanto para palavras ou construções tradicionalmente abordadas em descrições da língua, sejam elas normativas ou descritivas, mas também para quaisquer padrões de usos que se manifestam numa língua.

Seguindo uma perspectiva como essa, entendemos que um dos papéis do professor de língua portuguesa é o de “atuar como orientador do processo de construção e re-construção do saber gramatical dos alunos, incentivando-os a experienciarem a língua em suas múltiplas faces, em situações de uso real” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 30). Portanto, para compreender como se processam as mudanças, por exemplo, a mudança por gramaticalização, é necessário recorrer a uma metodologia que contemple usos efetivos, pois só assim

poderá apreender a dinâmica social que os envolve. Conforme Casseb-Galvão e Lima-Hernandes (2007, p. 166), “não se podem apreender deslizamentos funcionais [...] sem considerar o real contato com a produção linguística”. Nesse sentido, há necessidade de se reconhecer a importância de um *corpus*, pois é esse instrumento que fornecerá os dados para a investigação que se pretende realizar.

No que se refere aos processos de gramaticalização, Casseb-Galvão e Lima-Hernandes (2007, p. 179) afirmam que eles “são peça chave para que agentes envolvidos no processo de formação de divulgadores de conhecimento linguístico reconheçam movimentações categoriais importantes na constituição do sistema linguístico”. Referimo-nos aí ao papel do professor, que, antes de tudo, precisa ser um pesquisador, conhecedor dos fatos da língua, para, então, poder tratá-los com mais rigor, com mais sistematicidade.

Segundo Casseb-Galvão e Lima-Hernandes (2007, p. 195),

[...] fenômenos associados à gramaticalização são temas relevantes para o ensino de língua materna [...] pois revelam uma visão do funcionamento da linguagem em termos de sua funcionalidade e atualização, imprescindível para o desenvolvimento da competência comunicativa oral e escrita.

A escola, sendo um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, não pode deixar de abordar a língua a partir da sua funcionalidade, dos usos reais que os falantes fazem dela nas diversas situações comunicativas. E, claro, naturalmente, fenômenos de mudança vão surgir, como, por exemplo, os que evidenciam gramaticalização. Conhecendo-os, do ponto de vista teórico e prático, o professor poderá tratá-los como processos constitutivos da língua. É esse aparato que nos possibilita compreender, por exemplo, a natureza formal e funcional do adjetivo adverbializado, como veremos na descrição que apresentamos no próximo capítulo.

2.4. Encerrando o capítulo

Como anunciamos, neste capítulo, apresentamos pressupostos teóricos que explicam o fenômeno da gramaticalização, um processo responsável pela renovação constante do sistema linguístico. Basicamente, esse fenômeno permite que novas funções sejam atribuídas a formas já existentes, que novas formas sejam criadas/adaptadas para funções também já existentes. Nessa dinâmica de

criação/recriação, os itens linguísticos mudam suas propriedades, por exemplo, passando do caráter concreto para abstrato, do objetivo para subjetivo, do lexical para o gramatical.

Dentre os conceitos mais citados na literatura sobre gramaticalização, destacamos o de Hopper e Traugott (1993), um processo através do qual, itens, em determinados contextos, assumem funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Lembrando que, nesse processo de alteração, a mudança não é abrupta, ela se manifesta de forma contínua, num percurso unidirecional, isto é, a mudança costuma se processar numa direção específica, da esquerda para a direita.

Em termos práticos, destacamos que os pressupostos de gramaticalização podem ser usados para explicar, em sala de aula, o caráter heterogêneo, dinâmico e flexível de uma língua. Fenômenos relacionados à gramaticalização são importantes porque evidenciam essas propriedades que precisam ter lugar no contexto de ensino de língua portuguesa.

CAPÍTULO 3: O ADJETIVO ADVERBIALIZADO À LUZ DE DESCRIÇÕES LINGUÍSTICAS

3.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos resultados de duas pesquisas feitas sobre o adjetivo adverbializado, visando demonstrar propriedades que são relevantes para compreender o comportamento dessa classe emergente. A primeira é a de Barbosa (2006), com a dissertação de mestrado intitulada “Gramaticalização de advérbios a partir de adjetivos: um estudo sobre os adjetivos adverbializados”. A segunda é a de Campos (2019), com a tese de doutorado cujo título é “A competição entre [Verbo *Adjetivo Adverbial*] e [Verbo *Xmente*] na rede construcional qualitativa do Português Brasileiro: uma análise centrada no uso”. Em Barbosa, temos a explicação de que o adjetivo adverbializado reflete movimentos que caracterizam a mudança por gramaticalização. Em Campos, a explicação é que essa categoria compõe um padrão construcional com características próprias.

3.2 A pesquisa de Barbosa (2006)

Barbosa (2006), em sua dissertação de mestrado, “Gramaticalização de advérbios a partir de adjetivos: um estudo sobre os adjetivos adverbializados”, pesquisou o comportamento de adjetivos que assumem valor de advérbios, isto é, os chamados adjetivos adverbializados, a fim de mostrar que esse tipo de alteração é indício de um processo de gramaticalização, um fenômeno de mudança linguística.

A propósito, adjetivos adverbializados se manifestam em contextos em que o adjetivo, assumindo posição semelhante à do predicativo, permanece invariável, caracterizando não propriamente o substantivo, mas o verbo, como ilustram os exemplos em (1):

- (1) a. Ela corre **rápido**.
- b. Eles falam **alto**.

Como se pode notar, tanto *rápido* quanto *alto* estão relacionados com as ações verbais – *correr rápido*, equivalente a *correr rapidamente*; *falar alto*, embora a regra com o sufixo *-mente* não se aplique a esse último adjetivo (**falar altamente*).

Na pesquisa, a autora analisou a frequência de uso e os fatores que contribuem para que adjetivos se comportem como advérbios, tendo a fala carioca como parâmetro para a investigação. Foram observados, em relação ao adjetivo, os tipos de adjetivos (avaliativos e descritivo) que sofrem mais comumente esse tipo alteração funcional, a relação de sentido entre o adjetivo adverbializado e o advérbio correspondente com o sufixo *-mente*, a colocação do adjetivo adverbializado na sentença, tendo como base o verbo. Como fatores vinculados ao verbo, foram considerados a transitividade e o tipo semântico do verbo vinculado ao adjetivo adverbializado. Foi verificada, ainda, a influência de fatores sociais, como escolaridade, idade do falante e o nível de formalidade da elocução.

Para tanto, Barbosa utilizou dados dos *corpora* do Projeto Discurso & Gramática (com registros mais informais, sendo seus informantes estratificados conforme a escolaridade) e do Projeto NURC- RJ (com elocuições mais formais, já que os falantes desse *corpus* são considerados cultos, com o ensino superior concluído). A autora esclareceu que, apesar de o fenômeno ocorrer na escrita e na fala, foram analisados apenas os registros orais dos *corpora* citados, pois, num levantamento preliminar, havia sido constatado que o fenômeno era mais produtivo na oralidade.

Do levantamento feito, a autora registrou um total de 167 ocorrências de adjetivos adverbializados, gerados a partir de 21 tipos de adjetivos (alto, baixo, barato, caro, certo, diferente, direito, direto, errado, escondido, fácil, firme, forte, legal, normal, pequeno, perfeito, profundo, rápido, sério, separado), sendo 14 denominados de avaliativos (2a) e 07, de descritivos (2b):

- (2) a. “ele não vingou porque cresceu **rápido** demais”.
 b. “não vieram **direto** para casa”. (BARBOSA, 2006, p. 74).

Adjetivo avaliativo corresponde àquele que apresenta uma característica suscetível de contestação, por ser de caráter subjetivo. No exemplo (2a), *rápido* evidencia que a avaliação do falante é subjetiva, pois o valor desse item varia bastante de pessoa para pessoa, ou seja, apresenta um critério mais individualizado.

Já o adjetivo descritivo é o que caracteriza, objetivamente, de forma “não contestável”, a ação verbal. Em (2b), o emprego de *direto* evidencia esse tipo de característica, pois é de “entendimento” entre os participantes da ação que, antes de se dirigirem para casa, estiveram em algum outro lugar.

A respeito da relação entre o adjetivo adverbializado e o sufixo *-mente*, foi observado se o acréscimo do sufixo permitiria ou não uma correspondência semântica equivalente. Foram analisadas três situações, tendo como base os exemplos em (3):

- (3) a. as portas não se fecham **direito**.
 b. eu acho que ela fez **legal**.
 c. eles vieram mais **rápido**. (BARBOSA, 2006, p. 79).

Para *direito*, não é possível substituir por *direitamente*, uma impossibilidade atestada pela intuição dos falantes. Já, com *legal* e *rápido*, o sufixo pode ser acrescentado (fez *legalmente*, vieram *rapidamente*). No entanto, com o primeiro, o sentido é alterado, pois *fez legal* e *fez legalmente* têm valores diferentes: *fez legal* indica que a pessoa agiu bem; *fez legalmente*, por sua vez, expressa legalidade, indicando que a pessoa agiu conforme a lei. Com *rápido* e *rapidamente* essa alteração não ocorre, tendo em vista que os sentidos são equivalentes.

Em termos de frequência, Barbosa observou que, dos 167 casos, a maioria (117 ocorrências) aceita o acréscimo do sufixo *-mente* e a minoria (50 ocorrências) o recusa. Porém, dos 117 casos, vale dizer que 64 mudam o sentido e 53 o mantêm. Além de indicar frequências diferenciadas, esses números evidenciam que há situações em que o sufixo *-mente* pode ou não ser acrescentado, e, quando isso ocorre, nem sempre o sentido é o mesmo.

Quanto à posição do adjetivo adverbializado na sentença, foi observado se ele ocorria imediatamente após o verbo a que se refere, como em (4a), ou se em outras posições, como em (4b), com a presença de um elemento intercalado, e (4c), com mais de um elemento sintático entre eles:

- (4) a. “Mas eles estão namorando **firme** há meses.”
 b. Me fala *isso* **direito**.

- c. brasileiro tem *emprego em Nova York fácil*... (BARBOSA, 2006, p. 82).

Do que foi verificado, do total de 167 ocorrências, 139 foram do adjetivo adverbializado junto do verbo, indicando que eles têm relações sintático-semânticas mais estreitas. Para a autora, esses números indicam que esse tipo de adjetivo é usado para se referir a aspectos mais essenciais da ação verbal.

Quanto à transitividade verbal, a autora observou em qual contexto mais ocorria o adjetivo adverbializado, se quando o verbo era transitivo ou intransitivo, como ilustram respectivamente (5a) e (5b):

- (5) a. "...eles não se interessam em *fazer a coisa direito*..."
 b. "... todo mundo *fala alto*, todo mundo fala ao mesmo tempo. "
 (BARBOSA, 2006, p. 84).

Em 80% dos casos, isto é, em 134 ocorrências, o adjetivo ocorreu em contextos em que o verbo era usado intransitivamente, ou seja, sem a presença do objeto na frase, como em (5b). Para Barbosa, esse emprego facilita a cristalização da estrutura.

No que tange aos tipos de verbo, foi observado o que eles indicavam/expressavam. Dentre os mais recorrentes, estão os que são indicadores de: *atividade verbal* (6a) e (6b), que indicam toda e qualquer ação que implique necessariamente a utilização de palavras faladas ou escritas; *de sentimento* (7a) e (7b), que expressam emoções e desejos; *de percepção* (8a) e (8b), que indicam percepção pelos sentidos corporais; *materiais* (9a) e (9b), que evidenciam ações e processos concretos e abstratos; e *de cognição* (10a) e (10b), que indicam atividade cognitiva:

- (6) a. Eu não sei *dizer direito* o que que aconteceu.
 b. encontra brasileiro *falando alto* no cinema. (BARBOSA, 2006, p. 86).
- (7) a. *gosto deles legal*.
 b. porque *querem rápido*... aproveitar o mais possível o tempo...
 (BARBOSA, 2006, p. 86).

- (8) a. quem quiser *ver* **diferente** é porque não está querendo enxergar.
b. vocês *sentem* de... de **diferente**. (BARBOSA, 2006, p. 86).
- (9) a. Eu acho que ela sabe *comprar* **direitinho**... sim.
b. as portas não se *fecham* **direito**. (BARBOSA, 2006, p. 87).
- (10) a. a pessoa não deve *pensar* **pequeno**... entendeu?
b. nem me *lembro* **direito**. (BARBOSA, 2006, p. 87).

Desses tipos semânticos, os materiais (9a) e (9b) foram os mais recorrentes, num total de 74,9% dos casos. Por evidenciarem ações e processos, os verbos materiais requerem elementos qualificadores, o que justifica a presença de adjetivos adverbializados, principalmente os que são avaliativos, que, como vimos, foram os mais recorrentes.

Quanto aos fatores, escolaridade, idade e nível de formalidade da elocução, embora eles não tenham se mostrados relevantes na pesquisa, a autora observou que são os falantes adultos menos escolarizados e os contextos informais que mais motivam o uso dos adjetivos adverbializados.

Da análise feita, a autora concluiu que há uma instabilidade entre adjetivos e advérbios e que o chamado adjetivo adverbializado ilustra isso. Trata-se de um processo que reflete movimentos que caracterizam a mudança por gramaticalização. O adjetivo, de natureza lexical, passa a assumir a função de advérbio, um elemento de natureza gramatical. Essa mudança é refletida nas propriedades sintático-semânticas analisadas pela autora. Dentre elas, destacamos: adjetivos avaliativos são considerados como sendo de caráter mais abstrato e mais subjetivo, características de itens que estão se gramaticalizando; o acréscimo do sufixo *-mente*, embora seja possível em apenas alguns casos, indica efetivamente a alteração categorial; a posição do adjetivo preferencialmente junto do verbo indica relações típicas da mudança, pois elementos que se gramaticalizam tendem a se tornar mais fixos; a frequência de uso, fator relevante em processos de gramaticalização, revela que os adjetivos mais usados foram efetivamente os avaliativos, portanto, os mais gramaticalizados.

3.3 A pesquisa de Campos (2019)

Por meio do arcabouço teórico-metodológico da Linguística Funcional Centrada no Uso, segundo o qual a língua é concebida como uma rede simbólica de construções, Campos (2019), em sua tese de doutorado, intitulada “A competição entre [Verbo *Adjetivo Adverbial*] e [Verbo *Xmente*] na rede construcional qualitativa do Português Brasileiro: uma análise centrada no uso”, investigou o uso de dois padrões construcionais de base adverbial qualitativa em situações reais de comunicação do Português Brasileiro, procurando descrever características formais, semânticas e discursivo-pragmáticas que expliquem o contexto de uso de cada um deles.

As construções a que se referem a autora são exemplificadas em (1):

- (1) a. Maria falou **claro**.
 b. Maria falou **claramente**. (CAMPOS, 2019, p. 10).

Como se pode notar, são duas construções em que o verbo está sendo modificado por *claro* e *claramente*. Numa visão tradicional, essas palavras estariam atuando como advérbios de modo, que, na descrição de Ilari et al. (1991), são denominados de advérbios qualitativos.

Embora semanticamente equivalentes, as duas construções apresentam padrões distintos: em (1a), temos uma construção formada de verbo mais adjetivo adverbializado; em (1b), de verbo mais o advérbio prototípico terminado em *-mente*. Campos (2019) denomina de adjetivo adverbializado a construção em (1a) porque, segundo ela, não se trata de um adjetivo que passa a desempenhar função de advérbio, mas sim de uma categoria híbrida de adjetivos que podem tanto modificar núcleos nominais quanto núcleos verbais, formando, com esses núcleos, um todo significativo.

Além de apresentarem padrões distintos, Campos (2019) defende que as duas construções não atuam no mesmo contexto discursivo e, também, são pragmaticamente distintas. Para atestar isso, ela estabeleceu uma série de objetivos específicos. Dentre eles, destacamos:

a) Verificar como a frequência de uso impacta a representação de cada um dos padrões adverbiais, pois, segundo Bybee (2010), a frequência de uso exerce um papel fundamental na estruturação do sistema linguístico. Assim, a autora procurou verificar: “(1) que itens verbais aparecem em cada construção com maior frequência; (2) que itens adverbiais aparecem em cada construção com maior frequência; (3) quais combinações entre *verbo* e *item adverbial* são muito frequentes e quais não são” (CAMPOS, 2019, p. 21).

b. Controlar o tipo semântico do verbo a fim de depreender as suas propriedades semânticas mais específicas. Nesse caso, baseando-se em Martelotta (2004), o esperado é encontrar advérbios qualitativos relacionados mais a verbos materiais, pois são tipos que dão conta do mundo sócio-cognitivo dos falantes.

c. Depreender a semântica expressa pelo item adjetival no contexto discursivo de cada ocorrência, verificando se ele atua mesmo como qualificador ou se apresenta caráter polissêmico.

d. Analisar a transitividade dos verbos, objetivando verificar se são intransitivos ou se há complementos internos selecionados pelo verbo. A hipótese vinculada é a de que a intransitividade seja uma propriedade formal da construção verbo e adjetivo adverbializado.

e. Verificar a natureza de possíveis elementos intervenientes entre as unidades-chave da construção, isto é, entre o verbo e o item adverbial. A expectativa é que as duas construções admitam poucos elementos intervenientes, uma vez que a semântica qualitativa prevê uma integração mais forte entre as unidades verbo e adjetivo.

Para a observação do fenômeno, a autora coletou dados em uma base de dados *online*, o *Corpus do Português*, uma plataforma que reúne textos de diferentes séculos das variedades do Português Brasileiro e do Português Europeu. Em particular, ela utilizou a aba mais recente dessa base, aba *web*, que reúne textos do domínio discursivo da internet, sobretudo, *sites* e *blogs* vigentes nas variedades

do português do Brasil, Portugal, Angola e Moçambique nos séculos XX e XXI. No caso, contemplou apenas os dados equivalentes ao Português Brasileiro.

A autora apresenta dois exemplos correspondentes às estruturas analisadas:

- (2) a. Em uma família, por exemplo, onde todos **falam baixo**, o insuportável é aquele primo que **fala alto** como um italiano. Já em uma família de italianos, o insuportável pode ser aquele que não participa da bagunça (...) (<http://apenas1.wordpress.com>) (CAMPOS, 2019, p. 20).
- b. A primeira coisa que você precisa colocar na cabeça é que, não existe nada que faça seu cabelo **crescer naturalmente** em pouco tempo. (007blog.net) (CAMPOS, 2019, p. 20).

Prototipicamente, *baixo* e *alto* são adjetivos (João é baixo; João é alto), no entanto, em (2a), eles atuam como advérbios, pois qualificam a ação de *falar* (*falam baixo* e *fala alto*), ilustrando o esquema [V Adj Adv] Qualitativo. Já, no exemplo (2b), temos o advérbio canônico *naturalmente*, formando o esquema com o verbo [V Xmente] Qualitativo.

Tendo claras essas construções, ela reuniu um conjunto de 390 dados da construção do tipo [Verbo + *Adjetivo Adverbial*] e 82 dados da construção [Verbo + *Xmente*], os quais ela analisou tanto de forma qualitativa quanto de forma quantitativa. Para esta última análise, ela contou com o auxílio do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), ferramenta desenvolvida para análises de frequência e cruzamento de fatores.

No que se refere ao fator frequência de uso dos itens verbais para a construção [Verbo + *adjetivo adverbial*], a autora constatou um total de 106 tipos de verbos¹, portanto, um grande número de itens verbais que podem figurar no *slot* de V do esquema, ou seja, no espaço da base verbal. Dentre os verbos que mais foram usados, estão *falar* e *bater*, como ilustram, respectivamente, os exemplos (3) e (4):

¹ Dos 106 tipos de verbos, além de *falar* e *bater*, que foram os mais recorrentes, a autora identificou: *Falar, bater, gritar, rir, voar, sonhar, pensar, escrever, chorar, abraçar, apostar, brilhar, viver, dizer, soar, treinar, girar, orar, agir, vir, cair, entrar, andar, crescer, investir, bradar e pulsar.*

- (3) “Devíamos ter uns 16 anos, mas nenhum pingo de vergonha em a cara. Assim que os gatões passaram, **falamos bem alto**: - Nossa!!! Que gatos!!! Os dois olharam e sorriram”.
(<http://amelhordasintencoes.wordpress.com>) (CAMPOS, 2019, p. 77).
- (4) “Algum tempo antes da viagem tenho pesadelos, sinto o coração **bater mais forte** sinto-me muito ansiosa”.
(<http://apsicologaresponde.blogspot.com>) (CAMPOS, 2019, p. 77).

Nesses dois exemplos também temos a presença dos dois adjetivos que foram mais produtivos dentro do *slot* do Adj do esquema, ou seja, do espaço ocupado pelo adjetivo: *alto* e *forte*. Foram 62 microconstruções com *forte* e 47, com *alto*. Segundo a autora, esses exemplos ilustrados em (3) e (4) “são instâncias prototipicamente qualitativas, em que os adjetivos adverbiais *alto* e *forte* qualificam as ações de *falar* e *bater*” (CAMPOS, 2019, p. 77).

Diferentemente dos tipos de verbos, que foram muitos, no caso dos adjetivos foram apenas 06 tipos: além de *alto* e *forte*, foram registrados *grande*, *natural*, *claro* e *simples*, sendo este último o mais recorrente dos quatro tipos. Ilustramos esse caso com o exemplo (5), em que o adjetivo *simples* modifica qualitativamente a ação de *escrever*.

- (5) A escrita não ajuda. Já me senti 3 vezes burro ao ter que ler 5 vezes a mesma frase pra entender. Ninguém quer **escrever simples**.
(<http://blogdasbi.blogspot.com>). (CAMPOS, 2019, p. 79).

Quanto ao fator frequência de uso dos itens verbais para a construção [Verbo + *Xmente*], Campos registrou um total de 46 tipos de verbos que eram licenciados no *slot* do V do esquema. Foram mais frequentes os verbos *beber* e *ver*, como ilustram os exemplos (6) e (7), respectivamente²:

² Dentre os outros verbos que figuraram nesse esquema, estão: *mostrar*, *dizer*, *falar*, *ensinar*, *discernir*, *responder*, *agredir*, *receber*, *agredir*, *acontecer*, etc.

- (6) **Beber socialmente**, no nosso entender, não envolve necessidade compulsiva ao ato de beber (<http://aabr.com.br>) (CAMPOS, 2019, p. 81).
- (7) Não podemos **ver claramente** o que é certo, ou seja, perdemos a visão do que é certo. (24.229.2.221) (CAMPOS, 2019, p. 81).

Estes dois exemplos, além de ilustrar os verbos mais frequentes, também evidenciam os dois subesquemas qualitativos mais frequentes na construção com os chamados advérbios canônicos que terminam em *-mente*: *socialmente* e *claramente*. Além, destes dois advérbios, outros 4 foram registrados: *grandemente*, *fortemente*, *naturalmente* e *simplesmente*. Ilustramos em (8) e (9) os dois que foram mais recorrentes desse conjunto:

- (8) No meu tempo de colégio eu cheguei a **agredir tão fortemente** um colega que ele desmaiou e foi parar no hospital, eu virava o verdadeiro Hulk [personagem de filme] nas crises de depressão”, contou (agregario.com) (CAMPOS, 2019, p. 80).
- (9) Lembre-se que vocês ainda estão se conhecendo, e ele ou ela ainda não sabe de os seus gostos, ficando difícil agradá-la e corresponder a todas as expectativas, tenha paciência, pois isso **vai acontecer naturalmente**. (007blog.net). (CAMPOS, 2019, p. 80).

Comparando os dois esquemas analisados, [Verbo + *adjetivo adverbial*] e [Verbo + *Xmente*], a autora percebeu, portanto, que cada padrão revela frequências diferenciadas tanto em relação aos tipos de verbos que compõem o *slot* de V quanto aos tipos de adjetivos e de advérbios que ocorrem no *slot* do elemento que funciona como qualificador.

No que se refere ao tipo semântico do verbo³, para o esquema [Verbo + *adjetivo adverbial*], os mais recorrentes foram os verbos que indicam *atividade*

³ Tendo por base a classificação de Scheibman (2001), a autora considerou os seguintes tipos semânticos de verbos: a) materiais - indicam ações e processos que norteiam nosso mundo bissocial; b) corpóreos - que designam ações ou processos fisiológicos (ligados ao corpo); c) de atividade

verbal (10), em primeiro lugar, os de natureza *material* (11), em segundo, e *corpóreo* (12), em terceiro:

- (10) ***Chora bem forte***, criança. A vida insiste para que você nasça aos berros. Seu amanhã começa no grito de hoje. Ai! Foram feitas promessas em seu nome, o qual, nem sequer foi- lhe dado o direito de escolha. Quem disse que eu queria me chamar Rosângela, ainda mais sem acento? (<http://blog.br.inter.net/blog/rosabpena/>) (CAMPOS, 2019, p. 96).
- (11) Evite chão de carpê, pois ele não faz barulho em a pisada. Também não é preciso ***pisar forte***, mas eu sei que você vai fazer exatamente isso. (<http://aurelio.net/baterna>) (CAMPOS, 2019, p. 92).
- (12) Mas, depois de ver a primeira temporada, o coração não ***bateu mais forte***, os olhos não brilharam, pelo contrário, a única reação que tive assistindo Supernatural foi sono. (<http://www.apaixonadosporseries.com.br>) (CAMPOS, 2019, p. 97).

Já, para o esquema [Verbo + *Xmente*], os mais frequentes foram: primeiro, o *material* (13), segundo o de *percepção* (14), e terceiro o *corpóreo* (15):

- (13) Em brincar com outras crianças, elas encontram os seus pares e ***interagem socialmente***, descobrindo desta forma que não são os únicos sujeitos da ação e que, para alcançarem os seus objetivos,

verbal - ações que impliquem o uso das palavras (unidades verbais); d) de sentimento - verbos que denotam emoções e desejos; e) de cognição - ações que requerem atividade cognitiva; f) de percepção - ações que são percebidas através dos sentidos corporais; g) de crença - verbos que exprimem um estado de crença do sujeito em relação a algo do mundo, tais como: *acreditar, crer, confiar*; h) verbos relacionais - verbos que relacionam um ser a uma característica, podendo esta ser permanente ou circunstancial. São exemplos de verbos relacionais *ser, estar, permanecer*, entre outros; i) existenciais - indicam processos naturais, que ocorrem sem a intervenção humana; j) modais - expressam a noção gramatical de modalidade, à qual estão vinculadas as relações de permissão e proibição, necessidade, possibilidade e capacidade. São exemplos de verbos modais: *poder, dever, ter que, dentre outros*; k) de posse - denotam posse concreta (material) ou abstrata sobre algo, tais como *ter, possuir, haver* (no sentido de *existir*); l) verbos leves - verbos que apresentam pouco (ou nenhum) conteúdo semântico e necessitam do argumento interno para conferir à expressão valor semântico e m) percepção/ relacional - ações que indicam a percepção que o falante tem sobre um sujeito paciente como, por exemplo, *soar* (bem ou mal) e *parecer*.

deverão considerar o fato de que os outros também possuem objetivos próprios que querem satisfazer. (<http://aconversacompais.blogspot.com>) (CAMPOS, 2019, p. 95).

- (14) A princípio não serão capazes de **ver as verdades claramente**, por si mesmos; (24.229.2.221) (CAMPOS, 2019, p. 124).
- (15) Meu coração **bate fortemente** quando te vê.⁴

Para a autora, a análise desse fator demonstra haver uma correlação semântica entre o verbo e o item que ocupa o *slot* do adverbial qualificador (adjetivo e advérbio), formando, assim, um todo significativo.

Quanto à semântica expressa pelo item adjetival, Campos constatou que os mais relevantes na análise foram os *predicativos*, em especial, os *qualificadores*, aqueles que predicam um substantivo alterando as suas propriedades de forma mais objetiva, como ilustram (16) e (17):

- (16) Vi em o pescoço o sinal de as minhas unhas; **abotoei alto** a camisa e cheguei ao queixo a ponta de o lençol. (<http://www.biblio.com.br>) (CAMPOS, 2019, p. 101)
- (17) O frio será extremo e **deve gear forte** em um grande número de localidades. (<http://www.bandab.com.br/jornalismo>) (CAMPOS, 2019, p. 101).

Como era esperado, os valores adjetivais mais frequentes envolvem construtos dos subesquemas também mais frequentes, que foram [V alto] e [V forte]. Assim como ocorreu com o tipo semântico do verbo, com o tipo semântico do item adjetival também observou uma forte influência da construção como um todo.

Com relação à transitividade dos verbos, a autora observou que o esquema [Verbo + *adjetivo adverbial*] foi licenciado mais pelo padrão *intransitivo* (18), sendo (84,3%) dos casos, enquanto o esquema [Verbo + *Xmente*] foi mais pelo padrão *transitivo* (19), com (64,6%) de ocorrências:

⁴ O exemplo para ilustração foi elaborado por nós, pois a autora não forneceu nenhum caso para o esquema [Verbo + *Xmente*].

- (18) O cabelo cacheado é muito sensível e quando ele é submetido a um determinado processo com muita frequência pode ficar com a sua estrutura alterada, o que pode ter acontecido com a sua franja, neste caso, só deixando a raiz **crescer natural** mesmo para voltar ao normal. (<http://www.cabelosecachos.com>) (CAMPOS, 2019, p. 108).
- (19) Jim Morrison, ele também **denunciou fortemente** o sistema, o governo, a maçonaria, os iluminattis... também alertando para o que eles estavam fazendo para a destruição das crianças no mundo inteiro! (7underground.comunidades.net) (CAMPOS, 2019, p. 109).

Para a autora, a alta frequência de verbos intransitivos no esquema [Verbo + *adjetivo adverbial*] confirma a “hipótese de que a *intransitividade* seja, de fato, uma propriedade formal dessa construção, levando os verbos que figurem nela à intransitividade como uma força coerciva dessa construção” (CAMPOS, 2019, p. 110). Por veicular pragmaticamente a informação exclusivamente na sequência [Verbo + *adjetivo adverbial*], ela teria então mais força discursiva do que a sequência [V + *Xmente*], em que o foco informacional é compartilhado, muitas vezes, com o argumento interno do verbo, no caso, o objeto.

Por fim, quanto à presença ou não de elementos intervenientes entre o verbo e o item qualificador, a fim de testar o grau de composicionalidade dos dois esquemas, [Verbo + *adjetivo adverbial*] e [V + *Xmente*], a autora verificou que, de modo geral, ambos não aceitam muitos elementos intervenientes entre as unidades básicas que compõem a construção. No entanto, há algumas regularidades entre os dois esquemas. Para o esquema [Verbo + *adjetivo adverbial*], os elementos intervenientes mais comuns são os adjuntos graduadores de intensidade, tais como *muito, pouco, bem, mais, bastante, super* etc, como ilustram os exemplos em (20) e (21):

- (20) “Algum tempo antes de a viagem tenho pesadelos, sinto o coração **a bater mais forte** sinto-me muito ansiosa”. (007blog.net) (CAMPOS, 2019, p. 124).

- (21) Alguém costuma gritar ou **falar muito alto em casa**? Comportamentos repetidos são comuns em essa fase. (<http://artigosdepsicologia.wordpress.com>) (CAMPOS, 2019, p. 117).

Já com o esquema [V + *Xmente*], verificou mais a presença de objeto e de advérbio, como ilustram respectivamente os exemplos em (22) e (23):

- (22) A princípio não serão capazes de **ver** as verdades **claramente**, por si mesmos. (24.229.2.221) (CAMPOS, 2019, p. 124).
- (23) Os outros três riram quando **bateu** na testa **fortemente** se lembrando que lhe falara sobre esse encontro semanas antes. (anficobsession.com.br) (CAMPOS, 2019, p. 124).

O fato de não aceitar muitos elementos intervenientes revela que essas construções apresentam alto grau de integração entre as unidades que as compõem. No entanto, segundo a autora, em termos composicionais há uma diferença entre os dois padrões: [Verbo + *adjetivo adverbial*] seria mais composicional e [V + *Xmente*] menos composicional. Ser mais composicional significa maior integração, formando um todo significativo. Isso quer dizer que o padrão com o adjetivo adverbializado forma uma integração maior do que o padrão que tem o advérbio canônico terminado em-*mente*.

Da análise feita, Campos concluiu que as construções [Verbo + *adjetivo adverbial*] e [V + *Xmente*], de natureza qualitativa, embora possam ser vistas como sinônimas, uma vez que atribuem modo à ação verbal, apresentam características formais e funcionais próprias, com padrões e frequências bastante diferenciadas, o que as caracterizam como sendo pragmaticamente distintas. Apesar de a autora não ter tratado as construções na perspectiva da gramaticalização, assim como fez Barbosa (2006), fica claro em sua pesquisa que a construção [Verbo + *adjetivo adverbial*] evidencia, sim, um tipo de mudança, pois o adjetivo perde traços básicos de suas propriedades sintático-semânticas originais e passa a formar, com o verbo, uma unidade mais integrada. É uma mudança que, segundo Campos (2019), evidencia a reorganização do sistema linguístico, pois falantes re(criam) padrões gramaticais para atender a seus propósitos comunicativos. No caso da construção

[Verbo + *adjetivo adverbial*], ou seja, adjetivo adverbializado, temos, portanto, uma re(criação) da língua portuguesa.

3.4. Encerrando o capítulo

Como vimos, neste capítulo, as descrições apresentadas por Barbosa (2006) e por Campos (2019) sobre o adjetivo adverbializado fornecem bases para uma compreensão mais sistemática dessa classe gramatical resultante da movimentação dinâmica do sistema linguístico. Nas duas pesquisas, as autoras revelaram que a instabilidade entre adjetivo e advérbio é refletida em propriedades formais e funcionais.

Das duas pesquisas, tivemos a compreensão de que o adjetivo adverbializado envolve um processo de mudança linguística. Trata-se da passagem de um elemento de uma categoria (o adjetivo) para outra (o advérbio), uma flutuação categorial que evidencia a fluidez das classes gramaticais, o que nos leva a repensar sobre o tratamento a ser dado a esse tema em contextos de ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, visando contribuir para um ensino mais produtivo e reflexivo da flutuação categorial, tendo como foco o adjetivo, o advérbio e o adjetivo adverbializado, apresentamos, no próximo capítulo, como proposta de intervenção, uma Oficina Pedagógica voltada para a formação continuada de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

CAPÍTULO IV: OFICINA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRATAMENTO DA FLUTUAÇÃO CATEGORIAL E DO ADJETIVO ADVERBIALIZADO

4.1 Introdução

Apresentamos, neste capítulo, nossa sugestão de proposta de intervenção, requisito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESC), que tem como meta o aprimoramento da formação de professores que atuam com o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A proposta é voltada para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), com o objetivo de fornecer subsídios teóricos e práticos para o tratamento da flutuação categorial de palavras. Considerando circunstâncias reais de uso da língua, daremos destaque à flutuação adjetivo-advérbio, um processo de mudança linguística que dá origem ao chamado adjetivo adverbializado, uma classe pouco conhecida e estudada no âmbito do ensino de língua portuguesa. Ao final da proposta, sugerimos, também, algumas referências comentadas, podendo ser recomendadas, pelo professor mediador (aquele que aplicará a oficina), para complementar a formação continuada.

4.2 A Oficina pedagógica: justificativas

Escolhemos a oficina pedagógica porque se trata de um instrumento que possibilita articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas para serem vivenciadas pelos participantes, além da execução de atividades em equipe, o que favorece apropriação e construção coletiva de saberes. No dizer de Paviani e Fontana (2009, p. 78),

[...] uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Por meio de uma oficina é possível construir estratégias que integrem conhecimentos prévio, teórico e prático, necessários para revisão e ampliação de práticas pedagógicas. Assim, justificamos a nossa proposta de intervenção tendo em vista que, na condição de professor de língua portuguesa, reconhecemos a importância da constante atualização de conhecimentos, teóricos e práticos, para lidar com objetos que são peça-chave em sala de aula, no caso, língua e gramática.

Não há dúvida de que a gramática normativa, conjunto de normas que regulam o uso da norma culta, deva ser ensinada nas aulas de língua portuguesa, embora saibamos que o conhecimento dessa gramática não “[...] é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso” (ANTUNES, 2007 p. 53). Muitos professores, no entanto, não partilham desse saber. Acham que língua e gramática se equivalem, logo, acreditam que se o aluno dominar bem essa gramática ele estará habilitado para falar, ler e escrever bem.

Ao assumir isso, o professor estará adotando uma concepção muito limitada de língua e de gramática. Na prática, a língua comporta muito mais do que propriedades de ordem gramatical. Segundo Antunes (2007 p. 55), “[...] ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas ‘a gramática sozinha é absolutamente insuficiente’”. Isso nos direciona a repensar, então, numa concepção de língua e de gramática mais apropriada para lidar com os fenômenos de linguagem.

Nesse sentido, entendemos que uma concepção funcional de língua e de gramática seja ideal para tratarmos, por exemplo, a flutuação categorial das palavras. A língua enquanto atividade social se adapta às necessidades de comunicação dos falantes, logo, a gramática vai refletir essas adaptações. Gramática, então, é um “[...] sistema aberto, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 118). Estamos falando, portanto, de uma gramática emergente, que possibilita constantes transformações. Por ser dessa natureza, ela permite que novos usos se manifestem na língua, o que não implica, necessariamente, a substituição e eliminação dos usos mais antigos, os quais podem ainda permanecer na língua e interagir com os mais novos, numa constante dinâmica funcional.

Defendemos, então, que o professor de língua portuguesa deva rever as concepções que adotam em sala de aula, avaliando se elas contemplam satisfatoriamente fenômenos que evidenciam o caráter dinâmico e funcional da

língua. Por exemplo, se elas dão conta de explicar padrões de uso que emergem constantemente na língua em funcionamento.

Por experiência própria, na condição de professor que atua há muito tempo com o ensino de língua portuguesa, afirmamos: no que se refere a padrões emergentes da língua, como os que caracterizam a flutuação categorial e a mudança por gramaticalização, faltam-nos embasamentos teóricos e práticos para lidar sistematicamente com processos que colocam “em xeque” o que a tradição gramatical apresenta em seus modelos de descrição. Por isso, em nossa proposta, contemplamos um fenômeno que evidencia a flexibilidade da língua, a flutuação adjetivo-advérbio, um processo que dá origem ao chamado adjetivo adverbializado. Trata-se de uma classe resultante de mudança por gramaticalização, com a indicação de que o adjetivo, de natureza lexical, passa a assumir a função de advérbio, um elemento de natureza gramatical.

Assim, para contemplar as lacunas existentes no tratamento das classes de palavras, propomos a realização de quatro oficinas, por meio das quais os professores terão oportunidade de refletir sobre questões que envolvem a dinâmica funcional da língua.

4.3 Objetivos

4.3.1 Geral

Fornecer aos professores do Ensino Fundamental II subsídios teóricos e práticos para o tratamento da flutuação categorial de palavras, bem como recursos (atividades) que os auxiliem na compreensão da natureza fluida e dinâmica da língua, tendo por base as classes do adjetivo, do advérbio e do adjetivo adverbializado.

4.3.2. Específicos

- Possibilitar que os professores reflitam sobre concepções de gramática (s), norma (s), regras (s) e erro (s), no intuito de rever como eles lidam com fenômenos gramaticais que se manifestam por meio da língua em uso;

- Favorecer a análise de propriedades que envolvem o adjetivo e o advérbio, conduzindo os professores a refletirem sobre como essas duas classes são apresentadas em gramáticas de orientação normativa e como elas se manifestam efetivamente na língua;

- Permitir que os professores compreendam que a flutuação categorial das palavras é um reflexo de mudanças que ocorrem na língua, como a mudança por gramaticalização;

- Propiciar o entendimento de propriedades que caracterizam o adjetivo adverbializado, levando os professores a reconhecê-lo como uma classe a mais no sistema da língua e que é resultante de mudança por gramaticalização.

4.4. Público alvo

Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos).

4.5. Contexto de aplicação

A proposta poderá ser aplicada no momento da Atividade Complementar (AC)⁵, que é realizada nas escolas uma vez por semana ou quinzenalmente, a depender do combinado entre a equipe gestora e a coordenação pedagógica. Como as temáticas a serem discutidas envolvem diretamente os professores de Língua Portuguesa, e o momento da AC abarca a área de linguagens, pode-se aplicar a proposta em semanas alternadas, para que as outras disciplinas não sejam prejudicadas.

Consideramos relevante aplicar a proposta durante a AC, porque se trata de um momento de diálogo, da apresentação das vivências, da reflexão e da socialização das práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas dentro da escola. A AC, fundamental na escola, também é um espaço de formação continuada, pois, com as trocas de experiências, o compartilhamento de vivências, a reflexão e a socialização das práticas de ensino e curriculares, torna-se possível o

⁵ A Atividade Complementar (AC) é um direito conquistado ao longo das lutas do movimento docente, precisamente nos anos de 1990. Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/ 96), a AC é um momento que faz parte do trabalho do educador.

enriquecimento do fazer pedagógico em sua complexidade. Reconhecer a importância da AC é reafirmar o fortalecimento das relações interpessoais, das parcerias e da gestão, pois se trata de um momento em que professores fazem o (re)planejamento coletivo/colaborativo das suas aulas, visando sempre o aprimoramento/qualificação das atividades desenvolvidas na sua sala de aula.

A proposta também poderá ser aplicada em outros momentos, sobretudo na Jornada Pedagógica, realizada no início e na metade do ano letivo, na rede estadual de ensino, e na Jornada Pedagógica da rede municipal, que acontece no começo do ano letivo. A Jornada Pedagógica é um momento em que professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares compartilham ideias, transmitem e aprendem na coletividade, com o propósito de promover o fortalecimento do processo educativo. Nessa oportunidade, coordenação pedagógica e o corpo docente da escola trabalham lado a lado nas atividades de planejamento do ano letivo que se inicia, predeterminando os conteúdos e estratégias de como esses conteúdos serão abordados nas disciplinas. Portanto, é um momento propício para apresentar aos professores as discussões que estão acontecendo na Academia, divulgar os resultados de pesquisas linguísticas, por exemplo, as que são desenvolvidas no âmbito do PROFLETRAS, para que eles tenham condições de refletir, repensar e rever suas práticas de ensino. Ter acesso a estudos que procuram explicar o funcionamento dinâmico da língua é uma oportunidade para que os professores possam lidar com fenômenos emergentes da língua que as gramáticas (normativas e descritivas) não contemplam.

Apesar de, inicialmente, a Proposta de Intervenção ser pensada para ser desenvolvida em momentos como os que explicitamos, ressaltamos que ela poderá ser aplicada em outros momentos e por qualquer professor de língua portuguesa.

4.6. Metodologia de aplicação das oficinas

A proposta será apresentada em forma de oficina, por entendermos que esse formato favorece momentos em que se podem vivenciar situações reais e significativas, e, ainda, incorporar ação e reflexão, contribuindo para a aprendizagem constante e a troca de informações e experiências no cotidiano escolar.

A proposta está estruturada para ser aplicada em etapas, portanto, quatro oficinas. Para cada uma delas, teremos um tema norteador, que será guiado a partir das seguintes ações: (i) problematização inicial, visando verificar o conhecimento prévio dos professores e seus pontos de vista a respeito do que será problematizado; (ii) apresentação de teorias (gramaticais e linguísticas) que sustentarão as discussões; (iii) disponibilização de dados para análises e reflexões; (iv) proposição de atividades de sistematização teórico-metodológica.

Avaliar faz parte de todo processo da vida humana, principalmente, quando se trabalha com educação. Por isso, ao final de cada oficina, será realizada uma avaliação, visando: (i) analisar como os professores receberam os conteúdos trabalhados; (ii) observar se a metodologia utilizada foi favorável ou não; (iii) verificar como foi a atuação do professor mediador da oficina; (iv), avaliar a qualidade dos recursos utilizados no desenvolvimento da proposta; (v), certificar se a oficina realmente cumpriu o propósito estabelecido; (vi) apreciar se há necessidade ou não de ajustes nas propostas.

4.7. Oficina Pedagógica: a flutuação categorial e o adjetivo adverbializado em foco

Apresentamos, a seguir, o delineamento de cada uma das oficinas.

4.7.1 Oficina 1: Gramática ou gramáticas? O que o professor de língua portuguesa precisa saber para lidar com fenômenos gramaticais?

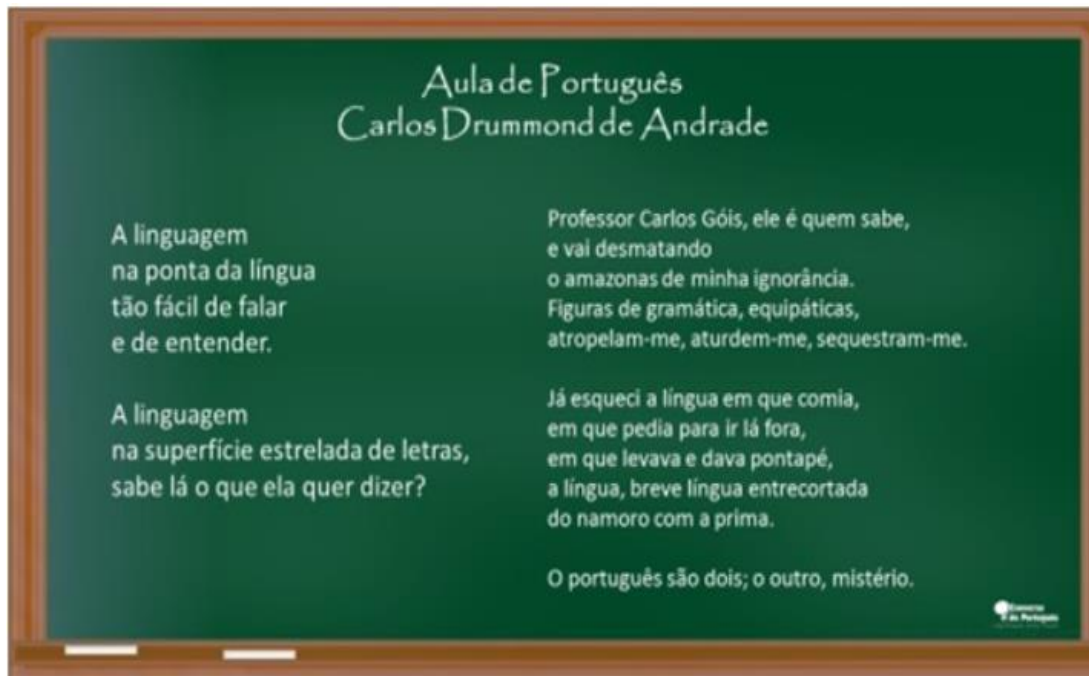
Objetivos da oficina: Possibilitar que os professores reflitam sobre: (i) concepções de gramática(s), norma(s), regra(s) e erro(s); (ii) o que revelam os usos efetivos da língua.

Tempo estimado: 2 h (um encontro).

Materiais a serem utilizados: equipamentos tecnológicos (computador, datashow), textos teóricos, gramáticas (normativas e descritivas) e gêneros textuais que evidenciam a língua em uso (veiculados na rede social *Facebook*).

1. Problematização inicial

Para iniciar a discussão envolvendo o objeto *gramática*, o professor mediador lerá, com os colegas, o poema de Carlos Drummond de Andrade, *Aula de português*.



Fonte: Disponível em <<https://tinyurl.com/ybklofhc>> Acesso em: 26 dez. 2020

Com a leitura feita, questionar: qual conflito está sendo retratado pelo autor? Qual ou quais gramáticas estão evidentes no texto? Como expectativa, o esperado é que os colegas identifiquem duas línguas sendo retratadas no texto: uma guiada pela gramática do falante (natural/internalizada), evidente na primeira e quarta estrofes, e outra que é guiada pela gramática normativa, retratada nas segunda e terceira estrofes. Ou seja, o autor retrata a perplexidade de quem, na escola, se vê diante de uma língua que parece outra. Nesse momento, pode, então, perguntar: o que diferencia uma língua da outra? O que ocorre com o aluno quando confronta as duas línguas? Refletir sobre esse confronto a partir das duas últimas estrofes do poema.

2. Mas o que é mesmo Gramática?

Em referência ao livro de Carlos Franchi, “Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”? o professor mediador pode sondar como os colegas concebem: primeiro, gramática - *no singular* - e, depois, gramáticas – *no plural* – no intuito de perceber as concepções que eles dominam. Deve ficar claro na explicação: Por um lado, gramática *no singular* corresponde a um conjunto geral de regras/normas que definem/regulam o funcionamento de uma língua. Por outro, gramáticas *no plural* indicam diferentes perspectivas: (i) normativa/prescritiva, conjunto de regras que devem ser seguidas; (ii) descritiva, conjunto de regras que são seguidas; (iii) internalizada, conjunto de regras que o falante da língua domina (POSSENTI, 1996).

Qual dessas gramáticas a escola ensina? Espera-se que muitos professores respondam que é a gramática normativa. Nesse momento, o professor mediador pode explicar que, para esse tipo de gramática, a língua é considerada expressão das pessoas cultas e as regras são baseadas na modalidade escrita, tendo como referência os cânones literários. Considera erro o que foge da boa linguagem, segundo a norma culta. A regra corresponde a uma obrigação, uma lei que deve ser cumprida. Também, pode complementar a discussão com a citação de Travaglia (2000, p. 30-31), que afirma:

[...] Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (...) a gramática normativa apresenta e dita normas para a ‘correta’ utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira (...) é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade.

Nesse momento, o professor pode se valer de vários casos que a gramática normativa julga como erro e refletir sobre o que eles ensinam e como ensinam: violações de concordância verbal, nominal, regência verbal, nominal, colocação pronominal, entre outros.

Considerando que a gramática normativa é a que guia o trabalho do professor no que diz respeito ao ensino de língua, questionar aos participantes: É somente

essa que deve ser considerada? Quando o aluno chega à escola ele já fala uma língua. Então, já tem conhecimento de gramática. Portanto, qual gramática ele domina? É o momento de o professor mediador fazer referência à gramática natural/internalizada, em que língua corresponde ao conhecimento dos falantes. As regras são implícitas (o falante não tem consciência delas, muitas vezes). Só é considerado erro o que não faz parte de nenhuma variante da língua, ou seja, o que é agramatical.

E o que seria agramatical? Por exemplo, na língua portuguesa, qual é o padrão de formação de frases? Para isso, apresentar o seguinte contraste, explicando que o asterisco serve para marcar que a frase é agramatical na língua portuguesa, ou seja, não segue as regras determinadas pela língua para a formação de frases:

- a. Os alunos gostam de língua portuguesa.
- b. *de gostam portuguesa alunos os língua.

Ou seja, o falante sabe que apenas a primeira estrutura apresenta uma sequência de palavras que é compreensível e reconhecida como pertencendo à língua portuguesa. A segunda é tida como agramatical porque o falante não a produz. Portanto, esse tipo de conhecimento faz parte da gramática internalizada, definida como o “conjunto de regras que o falante domina” (POSSENTI, 1998, p. 69).

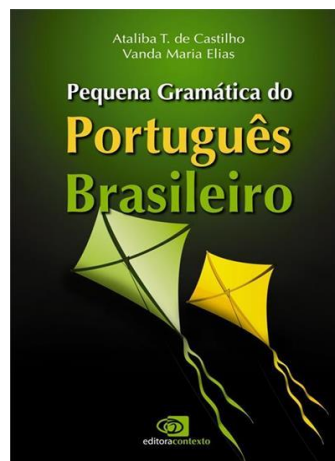
Nessa concepção, regra corresponde ao que é regular na língua. Por exemplo, qual regularidade se observa em relação ao uso do verbo *chegar* e sua regência? *Todos ficam alegres quando chegam **na escola*** ou *Todos ficam alegres quando chegam **à escola***? O que é mais usual? A primeira ou a segunda? Claro, depende de quem fala, da situação comunicativa, da modalidade da língua. Ambas são regulares. Portanto, ambas são permitidas na língua. Usar uma ou outra regra não indica que o falante tem menor ou maior inteligência, maior ou menor capacidade comunicativa.

A outra gramática que precisa ser apresentada aos professores, e que, talvez, possa ser desconhecida, é a gramática descritiva, concebida como conjunto de regras que são seguidas. A língua, nessa perspectiva, é heterogênea, variável, que está em constante evolução. Descrever uma língua significa considerar não apenas um conjunto específico de normas/regras, por exemplo, as que regulam a norma

culta (como faz a normativa), mas várias normas. Regras correspondem a regularidades, portanto, tudo que é produzido, usado pelo falante, em diversas situações comunicativas, pode ser descrito e analisado sistematicamente.

Possenti (1998) esclarece que é essa gramática “que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão ‘regras que são seguidas’” (p. 65). Essa gramática é fruto da observação direta do que se diz ou se escreve na realidade. Nenhum fato da língua deixará de ser considerado na descrição, pois se é produzido é porque o falante tem conhecimento sistemático das regras que podem ser usadas.

O professor mediador poderá, a título de conhecimento, apresentar algumas gramáticas descritivas da língua portuguesa:



Fonte: Disponível em <<https://tinyurl.com/ya64cxyn>> Acesso em: 26 dez. 2020



Fonte: Disponível em <<https://tinyurl.com/y8s8m72d>> Acesso em: 26 dez. 2020



Fonte: Disponível em < <https://tinyurl.com/ycetmoh2> > Acesso em: 28 dez. 2020

No caso, ele pode explicar que os autores dessas gramáticas se preocupam em descrever regras que são usadas efetivamente, tendo a língua não como entidade homogênea, mas, sim, heterogênea. Eles partem do pressuposto que a gramática da língua portuguesa não pode ser vista como algo pronto, fechado, ao contrário, é dinâmica, reflete as mudanças linguísticas e os comportamentos sociocomunicativos dos falantes. Para esses autores, gramática corresponde à descrição dos fatos da língua, e não um código proibitivo que dirige o comportamento linguístico das pessoas. Se houver oportunidade, o professor mediador poderá escolher uma classe gramatical específica, por exemplo, adjetivo e advérbio, e ver com os colegas como elas são descritas. Perceberão que a descrição é mais ampla do que a que encontramos em gramáticas de orientação normativa.

3. Mas o que é mesmo Norma?

Apresentados os tipos de gramáticas, a atenção deve se voltar para uma questão que ainda precisa ser esclarecida no âmbito do ensino: a norma. Afinal, o que é?

O professor mediador pode explicar que todas as variedades de língua são estruturalmente organizadas, significando dizer que todas elas têm normas próprias. Efetivamente, pode-se dizer que, ao usar numa língua, o falante tem a possibilidade de recorrer a várias normas igualmente eficazes, pois, de acordo com Faraco (2008,

p. 37-38), a “diversidade está diretamente correlacionada com a própria heterogeneidade da rede de relações sociais que se estabelecem no interior de cada comunidade linguística”. Cada variedade da língua deve ser respeitada, reconhecida, pois cada uma corresponde a uma determinada realidade social. Precisamos ter a consciência de que ninguém pode ser discriminado pela variedade de língua que fala, nem pode ser excluído do acesso aos bens culturais da cultura letrada.

A partir dessa reflexão, o professor mediador pode direcionar para a confusão que existe entre norma culta e norma-padrão. Em termos de ensino, elas são consideradas como sendo sinônimas. E não são! Por isso é preciso conceituar melhor cada uma. Para tanto, o professor mediador pode se valer das palavras de Faraco (2008) e Bagno (2007).

Para Faraco (2008, p. 7), norma culta

[...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e de escrita [...] ela se tornou historicamente objeto privilegiado de registro, estudo e cultivo sociocultural. Esse processo produziu, no imaginário dos falantes, a representação dessa norma como variedade superior, como uma variedade melhor do que todas as demais.

Como se vê pelas palavras do autor, norma culta corresponde a um uso bastante particularizado, feito por indivíduos que estão mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em situações que envolvem graus de formalidades.

Quanto à norma-padrão, Bagno (2007, p. 106) afirma que ela

[...] não faz parte da língua, não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito mais como um modelo, uma entidade abstrata, um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística, que exerce evidentemente um grande poder simbólico sobre o imaginário dos falantes em geral, mas principalmente sobre os falantes urbanos mais escolarizados

Ou seja, essa norma, caracterizada como modelo ideal de língua, efetivamente corresponde a um projeto de uniformização linguística, que, segundo Faraco (2008), é um instrumento de política linguística que serve para atenuar a diversidade linguística. De fato, essa norma não é usada concretamente. Então,

nesse momento, pode deixar claro que, na verdade, os falantes, numa sociedade diversificada, heterogênea, dinâmica, usam várias normas. Ao usar uma língua, um mesmo falante pode dominar mais de uma norma e alterar o seu modo de falar conforme as situações comunicativas e as relações sociais estabelecidas.

E é por esse caminho que a escola pode ir: se o aluno já tem conhecimento de uma norma, então ela pode investir na apresentação de uma norma que ele ainda não conhece. Mas não é para lidar com norma por meio de correção, ou noções como certo e errado. Não se pode levar o aluno a pensar “que há uma língua estruturalmente mais certa do que outra, que há um dialeto mais certo do que outro ou que há uma variedade mais certa do que outra”, como afirma Scherre (2005, p. 16).

O professor mediador pode enfatizar: não há uma norma única, mas sim uma diversidade de normas, que variam conforme os níveis sociolinguísticos dos falantes e as circunstâncias de uso da língua. É preciso, sim, conscientizar o aluno no que se refere aos valores sociais atribuídos às variedades da língua, quanto à importância da prática do monitoramento linguístico e da necessidade de ajustar as regras da língua às necessidades comunicativas. É preciso formar alunos conscientes do que seja uma língua, do que seja uma gramática, do que sejam regras, normas, atitudes frente ao uso da língua.

4. O uso efetivo da língua em sala de aula: uma prática a ser incorporada em aulas de gramáticas

O professor mediador pode destacar que é a língua viva que precisa ser ensinada. A partir de exemplos concretos, usados pelos falantes na interação social, nas práticas efetivas de língua, mostrar que ela é dinâmica e heterogênea. Que nem sempre uma regra prescrita vai ser efetivamente usada, que nem sempre um conceito atribuído a uma determinada categoria vai ser verificado na prática.

Um exemplo: concordância verbal e nominal são fenômenos definidos nas gramáticas normativas a partir de determinadas regras. A pergunta a ser feita é: essas regras são sempre cumpridas? Não! As concordâncias nominais e verbais constituem fatos variáveis na língua. Ora um falante aplica a regra de concordância, ora não. É um erro não aplicar as regras de concordância? A partir das respostas, o

professor mediador deve conduzir a reflexão sobre: variação linguística, variantes de prestígio, variantes estigmatizadas e preconceito linguístico.

No caso da variação linguística, é preciso entendê-la como um processo inerente às línguas, visto que o objetivo principal de uma língua é a comunicação/interação. Assim sendo, é compreensível que os falantes façam combinações e recombinações para as suas reais necessidades comunicativas. O professor mediador pode enfatizar que, ainda que não se possa negar a existência de uma norma que é mais aceita socialmente por grupos que obtiveram algum nível de ascensão social (variante de prestígio), outras variantes (estigmatizadas, de “menor prestígio”) também precisam ser reconhecidas e estudadas, pois, como toda variante, apresentam regularidades e obedecem a regras específicas. A não-compreensão dessa dinâmica que envolve a língua é o que tem levado à estigmatização de certas variantes, gerando o chamado preconceito linguístico, um fato que precisa ser combatido no contexto escolar.

Outro exemplo: encontramos na gramática normativa a ideia de que advérbio é uma palavra que modifica verbo, adjetivo e advérbio. De fato, em algumas situações isso se aplica. Em outras, não! Para ilustrar isso, o professor pode projetar os textos que se seguem:



Fonte: Disponível em <<https://tinyurl.com/y7yvjk28>> Acesso em: 26 dez. 2020



Fonte: Disponível em <<https://tinyurl.com/y9qsds6a>> Acesso em: 26 dez. 2020

Como se pode notar, no primeiro caso, temos a palavra *muito* intensificando os valores de *triste*, *cedo* e *covarde*, e, nesses casos, atua como advérbio, como está previsto na definição básica. Já, no segundo, pode-se dizer o mesmo? *Infelizmente* estaria modificando qual palavra? Na verdade, ele atua sobre a sentença inteira, mas não modificando o valor da sentença. Temos aí um advérbio de outra natureza. Portanto, ele não se encaixa no conceito básico.

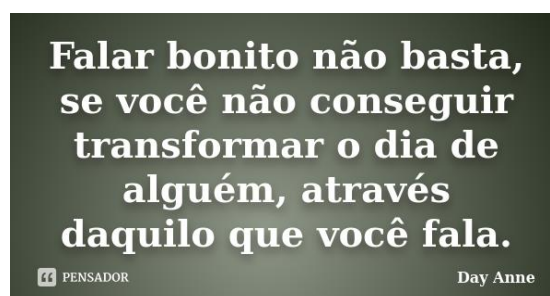
Outro exemplo: encontramos na gramática normativa a ideia de que o adjetivo é uma palavra que caracteriza um substantivo, conferindo-lhe uma qualidade, característica, aspecto ou estado, conforme indica a palavra *bonito* no texto que se segue:



Fonte: Disponível em:< <https://tinyurl.com/y2gh3atn>> Acesso em: 07 jan. 2021

Como pode ser observado, o termo *bonito* acrescenta uma característica à palavra “lugar” (substantivo), portanto, se comporta como adjetivo, conforme prescrito tradicionalmente.

Mas, como “classificar” *bonito* no exemplo seguinte?



Fonte: Disponível em:< <https://tinyurl.com/y4dn5xnx>> Acesso em: 07 jan. 2021

Nesse uso, *bonito* está modificando a palavra “falar” (verbo), ou seja, uma função típica de advérbio, e não de adjetivo. A questão é: está errado usar uma

forma de adjetivo com a função de advérbio? O que os professores pensam a respeito disso? Como eles lidam com esse tipo de uso que não se encaixa nas descrições das gramáticas normativas?

Questões como essas servem como mote para que a sala de aula se torne um lugar de experimentação. Nesse sentido, defendemos que tanto o professor quanto o aluno devem ser “cientistas da língua”, observando e analisando os usos concretos, que podem ser coletados de diferentes *locus*, de diferentes fontes. Um método interessante para se alcançar esses objetivos é realizar comparações entre textos de diferentes épocas e observar o uso de determinados elementos lexicais e gramaticais que tenham passado por um processo de alteração em suas características primárias. Também, pode-se comparar textos de mesma época produzidos em locais diversos e por falantes/escritores de meios sociais diferentes.

Com trabalhos dessa natureza, o esperado é que tanto o professor quanto o aluno percebam que a língua é viva, flexível e evidencia uma série de modificações já consolidadas e outras que ainda estão em processo contínuo, e que esse tipo de movimentação terá impacto na gramática dos falantes. Trata-se de uma propriedade perfeitamente natural e saudável, pois os falantes apresentam necessidades comunicativas específicas, e, por isso, nem sempre vai usar a língua conforme as regras e as convenções prescritas, por exemplo, numa gramática normativa. Reconhecer a dinamicidade da língua como uma propriedade inerente é o primeiro passo para entender as suas potencialidades e o seu funcionamento. Nessa direção, a gramática de uma língua também deve ser reconhecida a partir de seu funcionamento efetivo, das práticas de uso concreto da língua.

5. Atividades

No intuito de dar relevância à realidade dos fatos linguísticos, atividades que envolvam observação servem para mostrar a flexibilidade da língua. Nesse sentido, o professor mediador pode explicar que, na sala de aula, o professor pode propor atividades dessa natureza, para que o aluno perceba como a gramática da língua é moldada pelos usos.

Atividade I: No que se refere à concordância verbal, as pessoas usam mais a forma marcada (aplicação da regra – Os meninos saíram) ou a forma não marcada

(não aplicação da regra – Os meninos saiu)? Da observação direta, o que se pode especular a respeito da aplicação e a não aplicação da regra? Por exemplo: gêneros textuais mais formais e falantes mais escolarizados tendem a favorecer a aplicação da regra; gêneros menos formais e falantes menos escolarizados tendem a favorecer a não aplicação. (Destacamos aqui um aspecto gramatical como exemplo, mas o professor (nas suas aulas) pode trabalhar e adaptar a atividade para outros temas que são variáveis na língua).

Atividade II: Verificar, nos textos que se seguem, a natureza categorial de determinadas palavras:



(Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=propagandas+criativas&client>)

Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/y8ecs2g8>> Acesso em: 27 dez. 2020

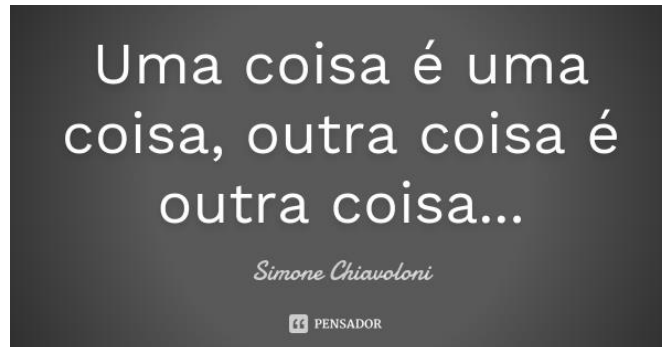
Nesse texto, a palavra em destaque é BARATAS. Na primeira situação, *baratas* corresponde a quê? Adjetivo ou substantivo? E na segunda? O objetivo é que percebam a fluidez gramatical da palavra: em uma situação, corresponde a um adjetivo, em outra, a um substantivo.



Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/yc4k2a8w>> Acesso em: 27 dez. 2020

Nesse texto, a palavra a ser trabalhada é GATO. Afinal, nesse uso, tal palavra corresponde a um substantivo ou a um adjetivo? No caso, está sendo usada com

sentido figurado, como sinônimo de muito bonito, de boa aparência, portanto, um adjetivo.



Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/j9u8ezsa>> Acesso em: 12 mai. 2021

Nesse texto, COISA é a palavra que chama a atenção, pois é usada quatro vezes. São duas frases semelhantes, mas com a palavra *coisa* denotando diferentes valores gramaticais. UMA COISA (substantivo) É UMA COISA (adjetivo); OUTRA COISA (substantivo) É OUTRA COISA (adjetivo).

Atividade III: Para incentivar a observação direta, o professor mediador pode pedir que os professores, em grupos, façam busca de usos em que eles percebam que uma determinada palavra é usada ora com um valor gramatical, ora com outro. E, no início da segunda oficina, apresentar aos colegas. No momento de apresentação, o professor mediador poderá destacar características como: flexibilidade das classes e funcionalidade da língua. Sobre esta última característica, vale destacar que a língua tem sua funcionalidade determinada pelos usos. A depender da situação comunicativa, dos objetivos pretendidos, o falante ora usa uma palavra com um valor gramatical, ora outro. E, em cada uso, cada palavra adquire a sua funcionalidade.

6. Avaliação da oficina

Verificar, com os professores, se: (i) a oficina possibilitou ou não o desenvolvimento da reflexão em torno dos aspectos discutidos; (ii) a metodologia utilizada foi favorável ou não; (iii) a atuação do professor mediador da oficina precisa

ou não ser melhorada; (iv) se os textos usados como recursos foram adequados; (v) há necessidade ou não de ajustes nas propostas.

4.7.2 Oficina 2: Adjetivo e advérbio: classes homogêneas?

Objetivo da oficina: Favorecer a análise de propriedades que envolvem o adjetivo e o advérbio, conduzindo os professores a refletirem sobre como essas duas classes são apresentadas em gramáticas de orientação normativa e como elas se manifestam efetivamente na língua.

Tempo estimado: 2 h (um encontro)

Materiais a serem utilizados: livros didáticos, gramáticas (normativas e descritivas) textos teóricos, textos do gênero digital, equipamentos tecnológicos (computador, data show).

1. Problematização inicial

Para introduzir o tema da classificação das palavras, o professor mediador pode projetar a imagem de um ornitorrinco e perguntar: que bicho é esse?



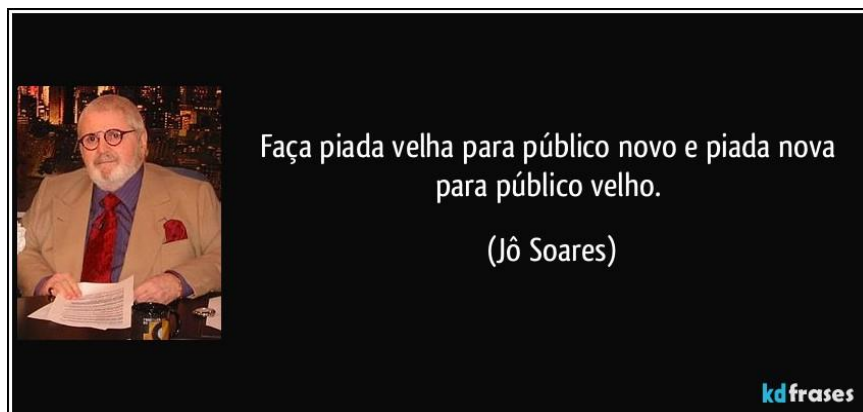
Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/yy8cvztl>> Acesso em: 28 nov. 2020

Após a identificação, explicar que o ornitorrinco é um animal que não se enquadra na classificação básica que a zoologia apresenta para a identificação dos animais: mamíferos, répteis, peixes, aves, insetos etc. Nesse momento, é importante

explicar qual a importância da classificação. O professor mediador pode se valer das palavras de Kanthack (2011, p. 38):

[...] Em qualquer ciência, em qualquer tipo de descrição, a classificação (dos objetos, das coisas, dos seres, das entidades, das ações, das características etc.) é uma propriedade necessária e muito importante, pois é a partir dela que podemos nos referir aos objetos de nossos estudos.

Para diferenciar os animais, os zoólogos distribuem os animais em classes específicas. Mas, e o ornitorrinco, em que classe ele pode ser enquadrado? Depois dessa discussão, dizer que na língua também é assim. Que há ornitorrincos também! Por exemplo, na frase dita por Jô Soares encontramos dois ornitorrincos. Quais seriam eles?



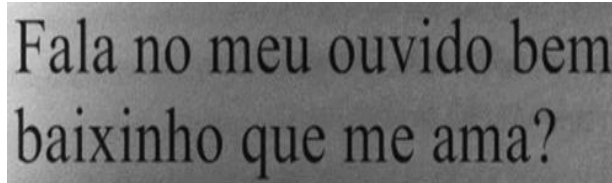
Fonte: Disponível em <<https://tinyurl.com/yxwrylxv>> Acesso em: 29 ago. 2020

Nesse momento, o professor mediador pode dizer, caso não sejam identificados, que *velha* e *velho* são os ornitorrincos. Tratam-se de palavras que se enquadram na classe dos substantivos, mas que não estariam atuando como substantivos. Pela posição sintática, eles atuam como adjetivos. Portanto, como classificar essas duas palavras? Como substantivo ou como adjetivo?

Para guiar essa discussão, o professor mediador pode projetar em slides fragmentos do texto “O adjetivo e ornitorrinco: dilemas da classificação das palavras”, de Perini (2005), do livro **Sofrendo a gramática**, para que os professores compreendam que há muitas maneiras de se classificar as palavras de uma língua, e que cada uma delas atende a uma necessidade específica. Que, no uso efetivo da

língua, as palavras são flexíveis, ora apresentam um comportamento, ora, outro, dependendo sempre da necessidade de comunicação.

Nos textos que se seguem, também temos outra palavra atuando como ornitorrinco. Vejamos:



Fala no meu ouvido bem
baixinho que me ama?

Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/y5lh923v>> Acesso em: 29 nov. 2020



Fonte: Disponível em : < <https://tinyurl.com/yb32wlf4> > Acesso em: 22 dez. 2020



Fonte: Disponível em : < <https://tinyurl.com/yadcoq8r>> Acesso em: 22 dez. 2020

Como classificar *baixinho* nas situações evidenciadas? No primeiro texto, como advérbio; no segundo, como adjetivo; no terceiro, como substantivo. Portanto, não se encaixa numa classe específica, assim como o ornitorrinco. Isso pode acontecer com o adjetivo, o substantivo, o advérbio... enfim, com todas as palavras da língua!

2. Adjetivo e advérbio na concepção da gramática normativa

Como a gramática normativa conceitua adjetivo e advérbio? Esse é o questionamento que pode, primeiro, guiar a discussão desse momento. Consultando gramáticas normativas utilizadas em sala de aula, os professores poderão rever os conceitos apresentados a essas duas classes, no intuito de perceber se há diferenças ou não entre as gramáticas consultadas. Se há, quais são elas?

Segundo, certificar sobre a natureza dos exemplos que elas oferecem: São coerentes com as definições? Percebem limitações ou não nessas definições? Afinal, como eles, professores, abordam essas classes: Apenas por meio das descrições tradicionais ou se consideram outras, por exemplo, as de natureza descritiva? Afinal, adjetivo e advérbio são abordados como classes homogêneas ou não?

3. Dados para análises: as reflexões

Parte 1: O adjetivo

Tendo como parâmetro as definições básicas de adjetivo, analisar e refletir sobre os seguintes contrastes:

- a. Uma palavra **amiga**.
- b. Uma **amiga** fiel.

- c. Um homem **forte**.
- d. Um **forte** homem.

Para a discussão, levar em consideração: forma e função; nuances semânticas; ordem sintática. O objetivo é que os professores percebam o comportamento funcional das palavras em destaque: afinal, adjetivo ou substantivo?

Parte 2: O advérbio

Usando a definição básica de advérbio, refletir sobre usos como:

- a. João saiu **rápido**.
- b. João saiu **rapidamente**.

- c. Os alunos chegaram **agora**.
- d. Os alunos chegaram **agorinha**.
- e. Maria **não** gosta de doce.
- f. João **não** gosta de doce **não**.

- g. Você sabe se João mora em Ilhéus? Sim, ele mora **lá**.
- h. Você acha que Maria **lá** quer alguma coisa? Sei **lá**!

- i. **Felizmente**, o ano de 2020 está terminando.
- j. O ano de 2020 foi, **realmente**, muito difícil.

- k. Maria está **muito** animada.
- l. Maria está **para lá de** animada.

Também, na discussão, levar em consideração: forma e função; nuances semânticas; noções morfossintáticas; propriedade da modificação. O objetivo é que os professores percebam o comportamento diversificado das palavras em destaque.

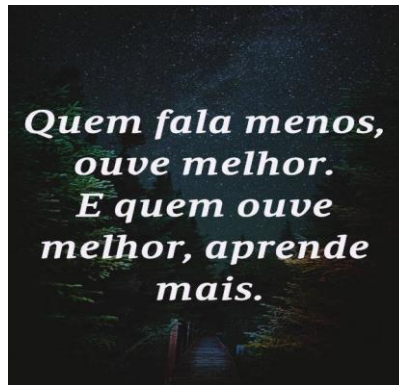
3. Atividades

1. No texto 1, a palavra *rápido* está atuando como adjetivo ou como advérbio? Justifiquem a resposta.



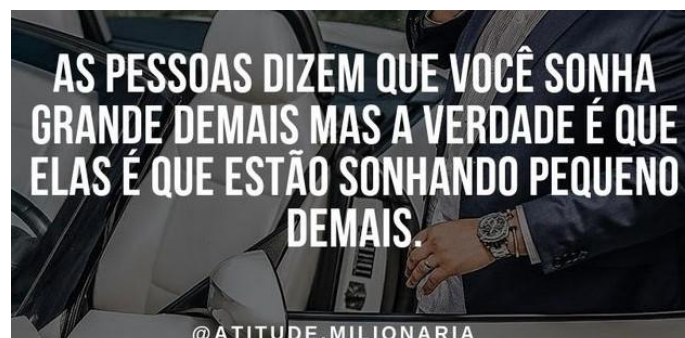
Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4wezjn>> Acesso em: 22 dez. 2020

2. No texto 2, *menos*, *melhor* e *mais*, atuam como adjetivo ou como advérbio? Justifiquem a resposta.



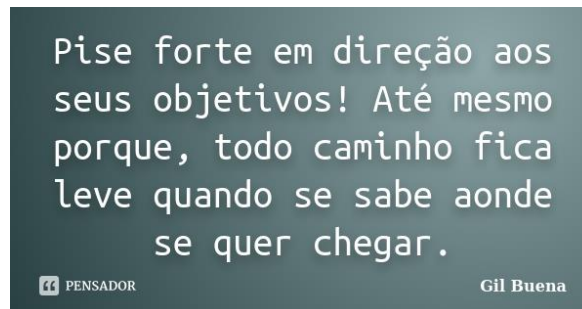
Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/y32ffnn8>> Acesso em: 22 dez. 2020

3. No texto 3, *grande* e *pequeno* atuam como adjetivo ou como advérbio? E a palavra *demais*? Como adjetivo ou como advérbio? Justifiquem a resposta.



Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/hs8rxp37>> Acesso em: 14 ab. 2021

4. No texto 4, *forte* e *leve* estão atuando como advérbios ou como adjetivos? Justifique a resposta.



Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/y5cnlqbm>> acesso em: 02 dez. 2020

Feita a atividade, refletir: vocês viram que em alguns casos temos uma palavra com forma de adjetivo, mas que não pode ser classificada como adjetivo. O que faz um adjetivo ser um adjetivo? O que faz um advérbio ser um advérbio? A expectativa é que percebam que um adjetivo está relacionado a um nome, e os advérbios, nesses casos analisados, estão relacionados a um verbo.

4. Avaliação da oficina

Analisar juntamente com os professores, se: (i) a oficina possibilitou ou não refletir sobre a natureza flexível das palavras; (ii) o conteúdo apresentado foi ou não suficiente; (iii) os exemplos foram claros ou não; (v) há necessidade ou não de ajustes nas propostas.

4.7.3 Oficina 3: Flutuação categorial das palavras: mudança linguística em evidência

Objetivo da oficina: Permitir que os professores compreendam que a flutuação categorial das palavras é um reflexo de mudanças que ocorrem na língua, como a mudança por gramaticalização.

Tempo estimado: 2 h (um encontro)

Materiais a serem utilizados: textos teóricos, textos do gênero digital, equipamentos tecnológicos (computador, data show).

1. Problematização inicial

Para iniciar a discussão, será solicitado aos professores que identifiquem as funções das palavras *grande* e *grandes* que aparecem no texto abaixo:



Fonte: <https://tinyurl.com/y3gr6eqc> Acesso em: 12 set 2020

Identificadas as funções (*grande* – adjunto adverbial; *grandes* – predicativo do sujeito), o professor mediador poderá questionar: vocês sabiam que nesse texto temos em evidência uma dinâmica funcional da língua? Saberiam dizer qual é ela?

A expectativa é que os professores percebam que a palavra *grande* está sendo usada com duas funções e que, gramaticalmente, em uma situação está sendo usada como advérbio e, em outra, como adjetivo. O que os professores talvez não saibam é que “*pense grande*”, “*acredite grande*” e “*atue grande*” refletem deslizamentos funcionais típicos de mudança linguística. Ou seja, alteração de natureza categorial de uma palavra é um caso de mudança linguística.

Dando prosseguimento, o professor mediador, a fim de testar o conhecimento de seus colegas quanto à compreensão do que seja mudança linguística, poderá fazer os seguintes questionamentos: (i) Mudança linguística: o que é? (ii) Mudança linguística: fenômeno de ampliação ou de deturpação da língua? (iii) Mudança

linguística: tema para ser abordado em aulas de gramática? (iv) Mudança linguística: que teoria (s) dão conta de explicá-la?

Com as respostas dadas a essas perguntas, é possível verificar como o professor concebe a mudança linguística: se a entende como um processo histórico ou como um processo sincrônico; se ela é uma propriedade que contribui para a ampliação ou a deturpação da língua; se ela pode ou não ser tratada em aulas de gramáticas; se o professor conhece ou não uma teoria específica que dê conta da mudança. Em sendo apresentada a palavra *teoria*, é o momento de o professor mediador verticalizar a discussão para esse objeto.

2. Teorias: o que elas dizem sobre língua, fatos gramaticais e mudança linguística.

Esse momento será guiado pelos seguintes questionamentos: (i) o que é uma teoria e para que ela serve? (ii) que teorias linguísticas vocês conhecem ou já ouviram falar? (iii) em sala de aula, quando aborda temas gramaticais, qual teoria norteia a discussão?

Primeiro objetivo: favorecer a reflexão com os professores a respeito do que seja uma teoria e quais teorias linguísticas, de fato, eles já tiveram acesso. Nesse momento, apresentar uma revisão (ou panorama – dependendo das respostas) de teorias linguísticas, no âmbito formal e funcional. É interessante que eles tenham a ideia de que uma teoria corresponde a conhecimentos nascidos de especulações, hipóteses, fatos, observações, por exemplo, a respeito de um determinado objeto/assunto/tema. Para esse momento de reflexão teórica, o professor mediador pode se valer do Livro **Manual de Linguística**, de Martelotta et (2008). Nele, o professor irá encontrar capítulos específicos sobre: estruturalismo, gerativismo, funcionalismo, entre outras abordagens linguísticas que dão conta de explicar o funcionamento da língua(gem).

Segundo objetivo: fazer com que os professores cheguem à conclusão de que uma gramática (normativa) é guiada por uma teoria gramatical. Que uma gramática (entendida como descrição de uma língua) é um conjunto de hipóteses. Que entidades gramaticais, como adjetivo, advérbio, substantivo etc, são hipotéticas. E que uma hipótese pode ser alterada a depender da necessidade. Isso serve para compreendermos que uma palavra como *grande* ora pode atuar como adjetivo, ora

como advérbio. E como percebemos isso? Observando as pessoas a usarem a língua.

Terceiro objetivo: proporcionar o esclarecimento de que uma perspectiva gramatical como a normativa e uma perspectiva guiada por pressupostos linguísticos se diferenciam no modo de conceber a língua, de analisar os fatos gramaticais e de entender a mudança linguística. A respeito desta última, vale dizer que uma gramática normativa não a prevê dentro de sua descrição, tendo em vista que ela descreve apenas um modelo de língua, aquele que caracteriza a norma culta. Já nos estudos linguísticos, que contemplam, por exemplo, a língua em uso, a mudança se constitui em uma propriedade inerente, tendo em vista que a língua é heterogênea, sofre pressões de seus usuários, provocando, assim, mudanças linguísticas de natureza variada. E um desses casos de mudança linguística é denominado de gramaticalização, ilustrado, por exemplo, por casos como “pense grande”, “acredite grande” e “atue grande”.

3. Gramaticalização e flutuação categorial das palavras

Para introduzir o fenômeno da gramaticalização, apresentar os seguintes contrastes:

- a. João **levou** o livro para casa.
- b. João **levou** um fora.
- c. A nova teoria **levou** o professor a repensar sobre o assunto.
- d. Maria **pegou** o celular da irmã.
- e. Maria **pegou** uma gripe.
- f. Maria **pega** no né de sua filha

O que possibilita uma mesma forma ser usada com diferentes nuances e funções? Gramaticalmente, os verbos *levar* e *pegar* são transitivos? Se são, quais são suas propriedades? Mas e os casos que fogem ao padrão? Como explicá-los?

Enfatizar que os exemplos que não se enquadram no padrão evidenciam deslizamentos funcionais, típicos do fenômeno denominado de gramaticalização. Explicar que esse fenômeno é muito comum nas línguas em geral e que ele é

responsável pela renovação constante do sistema linguístico. Considerada uma manifestação da dinamicidade de uma língua, a gramaticalização é um fenômeno de mudança linguística que revela o desenvolvimento de novas formas/estruturas, de novas funções decorrentes das necessidades comunicativas dos falantes.

A gramaticalização, segundo Gonçalves et al. (2007, p. 15), é responsável pela “constante renovação do sistema linguístico – percebida, sobretudo, pelo surgimento de novas funções para formas já existentes e de novas formas para funções já existentes”, um postulado que nos leva a entender que uma língua é dinâmica, fluida, e está sempre em movimentação. Esse fazer/refazer constante se revela nos diferentes níveis de uma língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Trata-se de um movimento contínuo e altamente produtivo em todas as línguas naturais.

Para fomentar a reflexão, a partir do texto “Fenômenos de mudança linguística e ensino: uma abordagem centrada no uso efetivo da língua”, de Kanthack (2017), publicado na **Revista Práxis Educacional**, o professor mediador pode projetar em slides dados que foram analisados e explicados pela autora, no intuito de destacar a importância de se considerar o uso concreto da língua em práticas de ensino.

4. Dados para análises: mais reflexões

Para refletir sobre a fluidez das palavras, apresentar os textos que se seguem e perguntar aos professores como eles dariam conta de usos com os itens *aí*, *agora* e *já*.

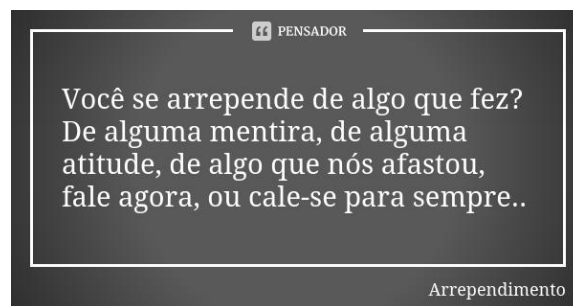




Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/y359lddo>> Acesso em: 30 nov. 2020



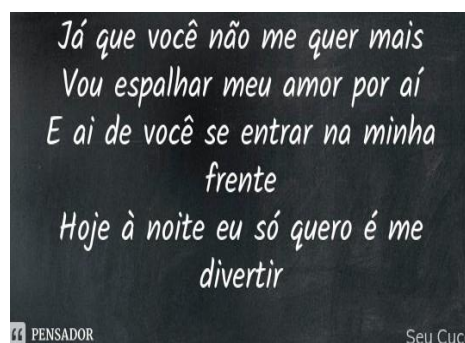
Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/ycxlakg9>> Acesso em: 22 dez.2020



Fonte: Disponível em : <<https://tinyurl.com/yccc3863>> Acesso em: 22 dez.2020



Fonte: Disponível em : <<https://tinyurl.com/yxr67e5t>> Acesso em: 22 dez. 2020



Fonte: Disponível em : <<https://tinyurl.com/y5zuk339>> Acesso em: 22 dez.2020

O esperado é que os professores percebam as diferenças funcionais de cada palavra. No caso, a expectativa é que eles identifiquem que apenas em um uso (de *aí*, de *agora* e de *já*) temos a função de advérbio. Em outros, não. Então a pergunta a ser feita é: como os itens *aí*, *agora* e *já* podem ser classificados nesses outros usos? Não é necessário identificar exatamente as funções, mas o importante é que eles percebam as diferenças, tanto sintáticas quanto semânticas. Ou seja, perceber que estão diante de palavras com natureza fluida.

Tendo notado isso, outra pergunta a ser feita é: o reconhecimento de que *aí*, *agora* e *já* são advérbios é suficiente para entender o seu comportamento funcional? Nesse momento, o professor mediador pode explicar que a compreensão das novas funções só é possível se adotarmos uma concepção de língua enquanto sistema heterogêneo, e não homogêneo e hermético conforme concebido pela tradição gramatical. Também dizer que esses usos que não se encaixam na acepção básica de advérbio refletem mudanças por gramaticalização. Por força do uso, das necessidades comunicativas, a palavra tem seu estatuto categorial alterado. Essa alteração se observa também nas palavras “fundo” e “rápido”, que aparecem nos exemplos que se seguem:



Fonte: Disponível em < <https://tinyurl.com/y5ltqymh> > Acesso em: 08 ago. 2019.



**Indicado
pra quem
quer ter
sucesso e
crescer
rápido!**

Fonte: Disponível em < <https://tinyurl.com/y3f3g2pp> > Acesso em: 19 ago.2019.

Essas palavras têm ou não forma de adjetivo? Elas estão relacionadas com nomes ou verbos? Afinal, qual função elas exercem? O objetivo é explicar que estamos também diante de casos que evidenciam mudança por gramaticalização. Para obter êxito durante a interação comunicativa, falantes e ouvintes negociam e adaptam formas e funções, o que possibilita a inovação constante da gramática de uma língua. Estamos, nesse caso, referindo-nos à gramática como sistema que possibilita o falante a usar a língua efetivamente em situações diversas, e não apenas em uma situação específica, como nos faz pressupor a descrição que encontramos numa gramática normativa. A gramática de uma língua revela que as estruturas linguísticas não se constituem como modelos fixos, rígidos, são adaptáveis e negociáveis no processo de interação verbal.

5. Atividades

Nos textos que se seguem, encontramos as palavras *rápido* e *feito*. Identifique as palavras com as quais elas estão relacionadas. Elas têm ou não comportamento de advérbio? Há algum teste ou particularidade que confirma isso?

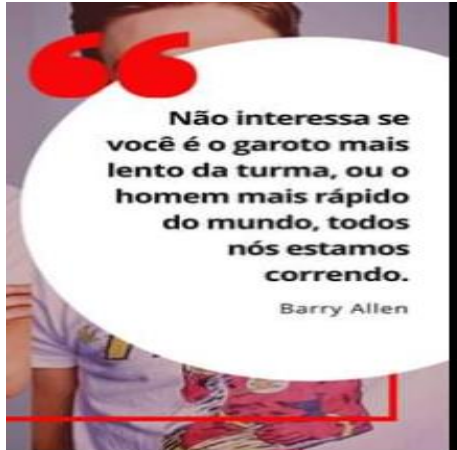
O dia passa muito rápido
para perder tempo com
sentimentos ruins.
Ame as pessoas que
te tratam bem.
Orem pelas
que não o fazem.

Fonte: Disponível em:<<https://tinyurl.com/y6fkpj4v> > Acesso em: 02 dez. 2020

Relacionada com: o verbo (passa).

Apresenta comportamento de advérbio? Sim.

Particularidades que confirmam o comportamento de advérbio: Aceita o acréscimo do sufixo *-mente* (*passa muito rapidamente*) e tem ao seu lado um outro advérbio (muito) que o intensifica.



Fonte: Disponível em:<<https://tinyurl.com/va9tc7e9>> Acesso em: 11 mai. 2021

Relacionada com: O substantivo (homem)

Apresenta comportamento de advérbio? Não, pois funciona como adjetivo.

Particularidades que confirmam o comportamento de advérbio: Não se aplica, pois se trata de um adjetivo.



Fonte: Disponível em:<<https://tinyurl.com/8myxvh3n>> Acesso em: 12 mai. 2021

Relacionada com: o verbo (faça)

Apresenta comportamento de advérbio? Sim.

Particularidades que confirmam o comportamento de advérbio: Posição junto ao verbo (intransitivo). Não aceita o acréscimo do sufixo, já que a forma *feidamente* ainda não é aceita pelos falantes.



Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/3c5eebve>> Acesso em: 11 mai. 2021

Relacionada com: o substantivo (pássaro)

Apresenta comportamento de advérbio? Não.

Particularidades que confirmam o comportamento de advérbio: Não se aplica.

A expectativa é que os professores reconheçam que, em cada texto, o falante ajustou os significados e as funções de *rápido* e *feio* conforme a necessidade comunicativa.

2. Visando introduzir o conteúdo da próxima oficina, pedir que os professores façam buscas, em textos diversos, de usos com as seguintes palavras: “rápido”, “forte”, “fácil”, “baixo” e “direto”. Apresentar no início da oficina, destacando: (i) se estão se relacionando ao verbo ou ao nome; (ii) se é possível ou não acrescentar o sufixo *-mente* a eles, ou se observaram outras particularidades.

5. Avaliação da oficina

Certificar se: (i) o conteúdo foi suficiente ou não para tratar da mudança linguística; (ii) foi clara a abordagem sobre a flutuação categorial; (iii) a atividade foi ou não pertinente; (iv) há necessidade ou não de ajustes na proposta.

4.7.4 Oficina 4: Adjetivo adverbializado: um caso de mudança por gramaticalização

Objetivo da oficina: Propiciar o entendimento de propriedades que caracterizam o adjetivo adverbializado, levando os professores a reconhecê-lo como uma classe a mais no sistema da língua e que é resultante de mudança por gramaticalização.

Tempo estimado: 2 h (um encontro)

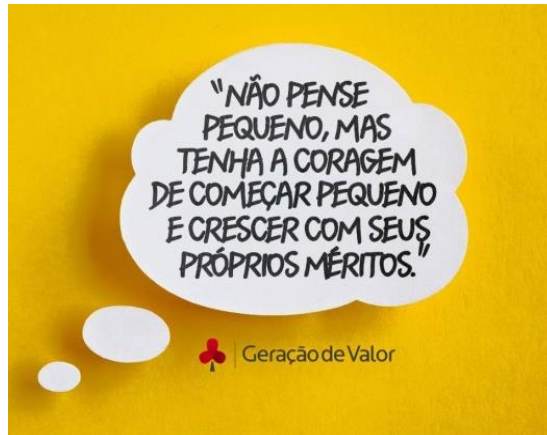
Materiais a serem utilizados: textos teóricos, textos do gênero digital e equipamentos tecnológicos (computador, data show).

1. Problematização inicial

Para introduzir uma classe que a gramática normativa não dá conta, adjetivo adverbializado, apresentar os textos e pedir aos professores que identifiquem as palavras que têm forma de adjetivo mas que estariam desempenhando a função de advérbio:



Fonte: Disponível <<https://tinyurl.com/yyyyl9kr>> Acesso em: 01 ago.2019



Fonte: Disponível em <<https://tinyurl.com/y699qbwj>> Acesso em: 28 ago.2020



Fonte: Disponível em <<https://tinyurl.com/yy8aw9z2>> Acesso em: 28 ago.2020

Identificados os advérbios, *rápido*, *pequeno* e *alto*, explicar aos professores: (i) que esses usos indicam a flutuação categorial, adjetivo-advérbio, sem alteração da forma; (ii) que essas palavras têm forma de adjetivo mas que atuam como modificadores do verbo; (ii) e que em alguns casos é possível acrescentar o sufixo *mente* (*rapidamente*) e que em outros não (**pequenamente*, **altamente*). O asterisco deve ser usado para indicar que essa construção não é bem formada na língua portuguesa.

Discutidas as questões, dizer que *rápido*, *pequeno* e *alto* são denominados, na literatura linguística, de adjetivos adverbializados.

2. Adjetivo adverbializado: um fenômeno de gramaticalização

A passagem de um elemento de uma categoria (o adjetivo) para outra (o advérbio) é caracterizada como mudança por gramaticalização. Nesse momento, é a hora de o professor mediador explicar porque isso acontece. Dizer que, guiados por necessidades comunicativas, ou pela própria dinâmica das tendências em curso,

falantes criam novos recursos gramaticais, novas formas, novas funções. Isso evidencia o caráter dinâmico e heterogêneo da língua.

Para entender essa propriedade, o professor mediador pode ressaltar a necessidade de uma concepção de língua enquanto uma atividade social, que se manifesta em práticas efetivas. Para isso, pode projetar em slides a citação de Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 14):

[...] A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação.

Ou seja, explicar que formas e funções podem ser adaptadas na língua, e que isso favorece a inovação do sistema linguístico. No caso, o adjetivo adverbializado ilustra bem isso. Trata-se de um caso de mudança linguística, um tema que ainda não é abordado adequadamente em sala de aula, tendo em vista as concepções de língua e de gramática adotadas.

Novamente, destacar que, na escola, muitos professores só lidam com um tipo de língua (homogênea, estável) e um tipo de gramática (a normativa, que regula e controla o uso da norma culta da língua). E que, ao adotar essas visões, fenômenos emergentes e variáveis, por exemplo, não são considerados. É o momento de o professor mediador enfatizar: devemos, sim, olhar para a língua sem fazer nenhuma distinção para formas, funções, regras e usos. Todas as produções linguísticas devem ser consideradas, pois se são produzidas é porque a língua oferece recursos e regras para tanto.

Para lidar com fenômenos emergentes, variáveis, com mudança linguística, é necessário que o professor assuma novas concepções, por exemplo, de língua e de gramática, e adote novas metodologias que possibilitem a compreensão exata do real funcionamento de uma língua. Nesse sentido, metodologias que contemplem o uso efetivo são importantes para captar, por exemplo, mudanças por gramaticalização.

Estudar esse tipo de mudança à luz de uma perspectiva que leve em conta o uso efetivo da língua possibilita inúmeras contribuições. Dentre elas, o professor mediador pode destacar: (i) compreensão sobre as variações e as mudanças empreendidas pelo sistema linguístico; (ii) reconhecimento de propriedades como

dinamicidade e instabilidade; (iii) interpretação de padrões emergentes que colocam “em xeque” as categorizações e descrições rígidas, por exemplo, as que encontramos nas chamadas gramáticas de orientação normativa; (iv) explicação de como os movimentos linguísticos operam nas práticas comunicativas dos falantes.

No caso da mudança por gramaticalização, estudá-la possibilita o entendimento de que as palavras de uma língua e as categorias sintáticas não apresentam fronteiras nítidas, separando uma das outras. Isso pode ser enfatizado com o adjetivo adverbializado: uma palavra que tem forma de adjetivo, mas que se comporta como advérbio.

Ressaltar que a escola, sendo um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, não pode deixar de abordar a língua a partir da sua funcionalidade, dos usos reais que os falantes fazem dela nas diversas situações comunicativas. E, claro, naturalmente, fenômenos de mudança vão surgir, como, por exemplo, os que evidenciam gramaticalização. Conhecendo-os, do ponto de vista teórico e prático, o professor poderá tratá-los como processos constitutivos da língua.

3. Fatores que favorecem a manifestação do adjetivo adverbializado.

Nesse momento, o professor mediador pode voltar a atenção para fatores que contribuem para a manifestação do adjetivo adverbializado, no intuito de explicar que seus usos podem ser influenciados por fatores, por exemplo, de natureza linguística, aqueles que têm a ver com a própria estrutura da língua. Para tanto, o professor mediador pode usar os resultados de pesquisas linguísticas, como, por exemplo, a de Barbosa (2006) e Campos (2019).

Para que os professores entendam a questão, três propriedades serão destacadas: (i) posição do adjetivo adverbializado; (ii) tipo de verbo; (iii) possibilidade de acrescentar ou não o sufixo *mente*.

Quanto à posição, mostrar que o adjetivo adverbializado pode ocorrer imediatamente após o verbo a que se refere, como em (1a), ou com alguns elementos sintáticos intercalados entre eles, como em (1b) e (1c):

- (1) a. “Mas eles estão namorando **firme** há meses.”
 b. Me fala *isso* **direito**.

c. brasileiro tem *emprego em Nova York fácil*... (BARBOSA, 2006, p. 82).

Para a posição, destacar que Barbosa (2006) constatou que a regra mais recorrente é do adjetivo adverbializado ocorrendo junto do verbo (como em 1a), indicando que eles têm relações sintático-semânticas mais estreitas, ou seja, verbo e adjetivo formam uma unidade integrada, uma característica da gramaticalização.

No que diz respeito ao tipo de verbo com o qual o adjetivo está relacionado, destacar que a frequência maior é com verbos intransitivos, evidenciando que essa propriedade do verbo atua como uma força coerciva da construção.

- (2) O cabelo cacheado é muito sensível e quando ele é submetido a um determinado processo com muita frequência pode ficar com a sua estrutura alterada, o que pode ter acontecido com a sua franja, neste caso, só deixando a raiz ***crescer natural*** mesmo para voltar ao normal. (<http://www.cabelosecachos.com>) (CAMPOS, 2019, p. 108).

Com relação à possibilidade do acréscimo do sufixo *mente*, esse teste, usado tanto por Barbosa (2006) quanto Campos (2019), serve para verificar se há ou não uma correspondência semântica equivalente entre eles. Por exemplo, “vieram **rápido**” é equivalente a “vieram **rapidamente**”; “eles estão namorando **firme**” é equivalente a “eles estão namorando **firmemente**”. O professor mediador deve destacar que essa regra não se aplica a todos os casos de adjetivo adverbializado. Por exemplo, pode-se dizer “as portas não se fecham **direito**”, mas não “*as portas não se fecham **direitamente**”; “todo mundo fala **alto**”, mas não “*todo mundo fala **altamente**”. Em alguns casos, é possível o acréscimo, mas não mantém equivalência semântica. Por exemplo, “eu acho que ela fez **legal**” e “eu acho que ela fez **legalmente**” tem efeitos de sentidos diferentes: **fez legal** indica que a pessoa agiu bem; **fez legalmente**, por sua vez, expressa legalidade, indicando que a pessoa agiu conforme a lei. De modo geral, o adjetivo adverbializado aceita o acréscimo do sufixo *-mente*, o que indica mais uma vez a sua natureza gramaticalizada. No entanto, o professor deve lembrar que, mesmo aceitando, nem sempre o sentido é o mesmo.

Para encerrar, o professor mediador pode enfatizar que a mudança por gramaticalização reflete movimentos na natureza categorial: o adjetivo, de natureza lexical (que se associa a nomes), passa a ser um elemento de natureza gramatical (advérbio – que se associa a verbos). Essa mudança é refletida pelas propriedades morfossintáticas, por exemplo, como as que foram ilustradas.

4. Atividades

Indicar, a partir dos textos, se a palavra que tem forma de adjetivo está exercendo mesmo a sua função lexical, associado a um nome, ou se ele está atuando como elemento gramatical, adjetivo adverbializado, associado a um verbo. Também indique se é possível ou não acrescentar o sufixo *–mente*:

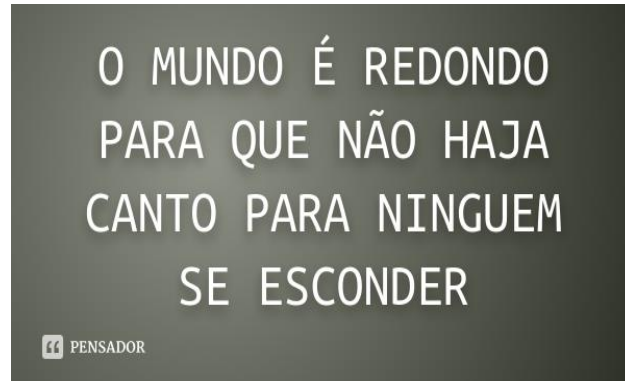


Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/y623rdgl>> Acesso em: 02 dez. 2020

Palavra em análise: REDONDO

Tipo de função: gramatical – associado ao verbo – DESCE.

Transformação com o sufixo *–mente*: A forma *redonda* aceita o sufixo *-mente*, mas, neste caso, o acréscimo não seria adequado já que o texto faz referência a uma propaganda famosa de uma marca de cerveja. A adição do sufixo prejudicaria o resgate à ideia original.



Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/yy7a5xmb>> Acesso em: 02 dez. 2020

Palavra em análise: REDONDO

Tipo de função: lexical – associado ao nome - MUNDO

Transformação com o sufixo –mente: Não aceita o acréscimo do sufixo, já que está qualificando o substantivo.



Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/y6c5bd72>> Acesso em: 02 dez. 2020

Palavra em análise: RÁPIDO

Tipo de função: gramatical – associado ao verbo – PASSOU.

Transformação com o sufixo –mente: aceita o sufixo sem alterar o valor pragmático: o ano passou tão rapidamente...

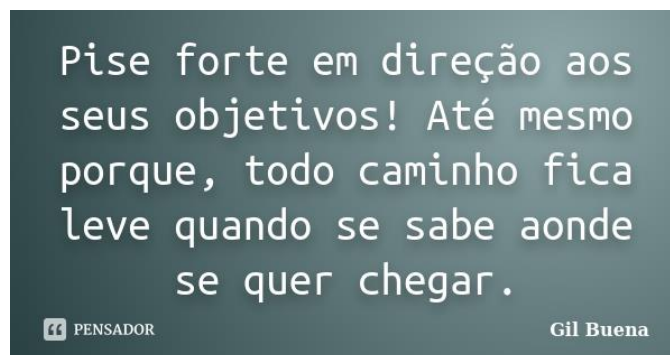


Fonte: Disponível em:<<https://tinyurl.com/y5fnff5a>> Acesso em: 02 dez. 2020

Palavra em análise: RÁPIDO

Tipo de função: gramatical – associado ao verbo – DESAPEGO.

Transformação com o sufixo –mente: aceita o sufixo sem alterar o valor pragmático: se for preciso, desapego mais rapidamente...



Fonte: Disponível em:<<https://tinyurl.com/y5cnlqbm>> acesso em: 02 dez. 2020

Palavra em análise: RÁPIDO

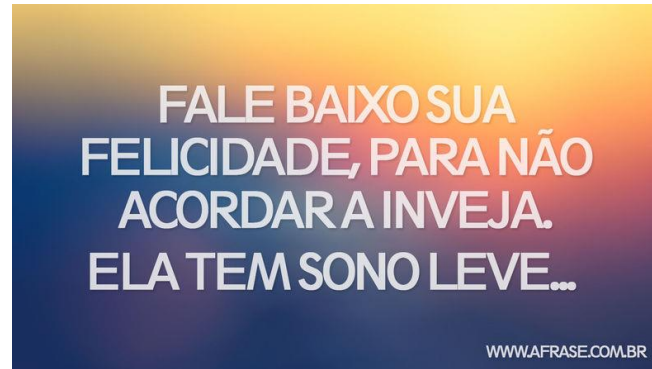
Tipo de função: gramatical – associado ao verbo – PISOU.

Transformação com o sufixo –mente: aceita o sufixo sem alterar o valor pragmático: pise fortemente...

Palavra em análise: LEVE

Tipo de função: lexical – associado ao nome – CAMINHO.

Transformação com o sufixo –mente: não aceita o sufixo, pois está indicando um estado do caminho.



Fonte: Disponível em: <https://tinyurl.com/y4ok3bm4>> Acesso em: 03 dez.2020

Palavra em análise: BAIXO

Tipo de função: gramatical – associado ao verbo – FALE.

Transformação com o sufixo *-mente*: não aceita o sufixo: *baixamente.

Palavra em análise: LEVE

Tipo de função: lexical – associado ao nome –SONO.

Transformação com o sufixo *-mente*: não aceita o sufixo, pois está qualificando o sono.

5. Avaliação da Oficina

Verificar se (i) os professores já conheciam ou não a nomenclatura adjetivo adverbializado; (ii) o conteúdo apresentado foi ou não suficiente; (iii) o tipo de texto usado para ilustrar as questões foi adequado; (iv) as explicações dadas foram claras; (v) a oficina realmente cumpriu o propósito estabelecido; (vi) há necessidade ou não de ajustes nas propostas.

4.7.5 Leituras para complementar a formação continuada

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. SP: Parábola Editorial, 2007.

Neste livro, a autora apresenta discussões que permitem uma compreensão mais ampla, mais científica e mais relevante do que sejam os usos da linguagem, dando destaque, particularmente, ao objeto *Gramática*.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Formação reflexiva do professor de português como língua estrangeira: requisitos para elaboração de cursos e materiais didáticos. **Revista Intercâmbio**, v. XXX: 01-28, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP.

O artigo da Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo e do Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris trata do desenvolvimento de cursos e materiais didáticos para formação de professores de línguas. Os autores discutem a importância do desenvolvimento da consciência crítica do professor, bem como propostas e mecanismos de formação do profissional reflexivo em programas de formação docente e seus materiais didáticos.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

O enfoque desta obra é o preconceito linguístico que acompanha os falantes de nossa sociedade. Tal preconceito se dá em função da confusão que se faz entre língua e gramática normativa. Como afirma o próprio autor, a obra é um “achado” que nos permite desmistificar determinados conceitos e/ou aprofundá-los a fim de que sejam sanadas as atitudes preconceituosas e respeitadas as individualidades sociais que cada indivíduo possui.

CASSEB-GALVÃO; LIMA-HERNANDES. Gramaticalização e ensino. In: GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.) **Introdução à Gramaticalização**: Princípios teóricos & aplicação. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 157-195.

Neste capítulo, os autores indicam como os pressupostos da gramaticalização se aplicam a fenômenos de língua portuguesa e como eles podem contribuir para o tratamento pedagógico do tema da mudança linguística.

FARACO, C.A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

O livro foca nos conceitos de norma, norma linguística, norma culta, norma-padrão e norma gramatical, no intuito de revelar incoerências e preconceitos envolvidos nos usos desses termos.

FRANCHI, C. e al. **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Neste livro, encontramos pressupostos que nos permitem rever o lugar da língua e da gramática na escola.

FURTADO DA CUNHA; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

Defendendo a necessidade de se trabalhar a gramática a partir de usos efetivos de língua, as autoras reúnem vários trabalhos que dão conta de explicar o funcionamento da língua portuguesa e a emergência de fenômenos que evidenciam o caráter maleável dessa língua.

CONCLUSÕES

Buscando contribuir com a reflexão e a compreensão de um tema ainda carente de estudos nas aulas de língua portuguesa, apresentamos, no presente trabalho, pressupostos teóricos que nos permitiram explicar a flutuação categorial de palavras, um fenômeno motivado pelo processo de gramaticalização, responsável pela renovação constante do sistema linguístico. A partir de uma revisão bibliográfica, reunimos as informações teóricas que nortearam todo o trabalho.

Foram apresentados conceitos e princípios norteadores da gramaticalização, e as pesquisas de Barbosa (2006) e Campos (2019), que tratam sobre o adjetivo adverbializado. Nas referidas pesquisas, as autoras revelam que a instabilidade entre adjetivo e advérbio é refletida em propriedades formais e funcionais, o que nos leva à compreensão de que o adjetivo adverbializado envolve um processo de mudança linguística, passagem de elemento de uma categoria, o adjetivo – de natureza lexical, para outra, o advérbio – de natureza gramatical.

Consultando, também, as gramáticas de orientação normativa e de orientação linguística, foi possível organizar uma descrição de propriedades formais e funcionais que envolvem classes como o adjetivo, o advérbio e o adjetivo adverbializado. Apesar de essas gramáticas reconhecerem a classe do adjetivo adverbializado, notamos que elas o citam apenas de forma superficial. Nas gramáticas de orientação normativa, adjetivo e advérbio são concebidos como palavras modificadoras e a classificação é feita a partir de uma mistura de critérios, morfossintáticos e semânticos, ora privilegiando um, ora privilegiando outro, pressupondo, muitas vezes, que as classes são homogêneas, com fronteiras bem definidas.

De tudo que foi exposto nos capítulos deste trabalho, chegamos a algumas conclusões: (i) do ponto de vista normativo, aquele que prevalece nas chamadas gramaticais de orientação normativa, o adjetivo adverbializado não se configura efetivamente como uma classe, já que, nesse tipo de gramática, classes são definidas de forma homogênea; (ii) do ponto de vista das descrições linguísticas, a exemplo de Barbosa (2006) e de Campos (2019), o adjetivo adverbializado é resultante de um processo de mudança linguística evidenciado pela alteração de propriedades formais e funcionais; (iii) do ponto de vista da teoria da gramaticalização, o adjetivo adverbializado é uma classe que reflete movimentos

que indicam que o adjetivo, de natureza lexical, passa a assumir a função de advérbio, um elemento de natureza gramatical.

Com essas conclusões, podemos afirmar que o adjetivo adverbializado constitui, sim, uma nova classe, devendo ser reconhecida e abordada sistematicamente em aulas de língua portuguesa. Por isso, acreditamos que a nossa sugestão de proposta de intervenção possa contribuir para a inserção dessa nova classe gramatical no contexto de ensino. Além disso, ao tratar o adjetivo adverbializado, estaremos reconhecendo a flutuação categorial e a mudança linguística como propriedades inerentes às línguas, que precisam ser efetivamente abordadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editoria, 2007.

AZEVEDO, I. C. M. de; PIRIS, E. L. Formação reflexiva do professor de português como língua estrangeira: requisitos para elaboração de cursos e materiais didáticos. **Revista Intercâmbio**, v. XXX: 01-28, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BISPO, E. B. Categorias gramaticais em sala de aula: a flutuação adjetivo-advérbio. **Intersecções**. Ed. 27, ano 12, n. 21, p. 44-59, 2019.

BARBOSA, M. G. **Gramaticalização de advérbios a partir de adjetivos**: um estudo sobre os adjetivos adverbializados. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

BECHARA, E. **Moderna gramática do português contemporâneo**. 37 ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CAMPOS, J. L. de. **A competição entre [verbo adjetivo adverbial] e [verbo xmente] na rede construcional qualitativa do português brasileiro**: uma análise centrada no uso. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T. de. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: CASTILHO, A. T. et al. (Org.). **Funcionalismo linguístico**: novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012, p. 17-42.

CASSEB-GALVÃO; LIMA-HERNANDES. Gramaticalização e ensino. In: GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.) **Introdução à Gramaticalização**: Princípios teóricos & aplicação. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 157-195.

CONFESSOR, F. W. **Alí, Lá, Ali e Aqui: Gramaticalização de um paradigma emergente no domínio funcional da especificação nominal**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2013.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZÁRIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.). **Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, p.13-39, 2013.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.) **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRN, 2016, p. 12-58.

GONÇALVES, S. C. L. et al. (Orgs.) **Introdução à Gramaticalização: Princípios teóricos & aplicação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 15-90.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ILARI, R. et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A. T. de. (Org.) **Gramática do português falado: V. I: A Ordem**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1991, p. 63-141.

ILARI, R. (2007). A categoria advérbio na gramática do português falado. **Revista Alfa**. São Paulo, 51 (1), 151-174.

KANTHACK, G. S. **Letras Vernáculas: Sintaxe da Língua Portuguesa – EAD**. Ilhéus, BA: UAB/UESC, 2011.

KANTHACK, G. S. Fenômenos de mudança linguística e ensino: uma abordagem centrada no uso efetivo da língua. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p.241-258, jan./abr.2017.

MARTELOTTA, M. E. et al. **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MARTELOTTA, M. E. et al. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOTA, N. A. **O continuum de gramaticalização do verbo levar: descrição e análise dos deslizamentos funcionais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus-BA, 2018.

NEVES, M. H. M. **A GRAMÁTICA passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, 2009, p. 77-88.

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

PERINI, M. A. **Sofrendo a Gramática**: Ensaio sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SALVADOR. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Atividade Complementar**. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/atividade-complementar-ac>> Acesso em: 26 maio 2020.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VITRAL, L. O papel da frequência na identificação de processos de Gramaticalização. **Scripta**. V. 9, n. 18, 149-177, 2006.