UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Letras

Joselito Bernardino de Sousa

TRANSFORMANDO O ENSINO DOS ADJUNTOS ADVERBIAIS EM UMA JORNADA MAIS ENVOLVENTE, A PARTIR DE BRINCADEIRAS E QUADRINHOS

Belo Horizonte
Março 2025

Joselito Bernardino de Sousa

TRANSFORMANDO O ENSINO DOS ADJUNTOS ADVERBIAIS EM UMA JORNADA MAIS ENVOLVENTE, A PARTIR DE BRINCADEIRAS E QUADRINHOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Mayara Nicolau de Paula.

Coorientador: Daniela Mara Lima O. Guimaraes

Belo Horizonte
Março 2025

S725t

Sousa, Joselito Bernardino de.
Transformando o ensino dos adjuntos adverbiais em uma jornada mais envolvente, a partir de brincadeiras e quadrinhos [manuscrito] / Joselito Bernardino de Sousa. – 2025.
1 recurso online (100 f. : il., tabs., grafs., fots., (algumas color.)) : pdf.

Orientadora: Mayara Nicolau de Paula.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Apêndices: f. 83-97.

Bibliografia: f. 98-100.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Gramática – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Sintaxe – Teses. I. Paula, Mayara Nicolau de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.507

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Israel José da Silva – CRB/6-2128
Biblioteca Professor Rubens Costa Romanelli - FALE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

TRANSFORMANDO O ENSINO DOS ADJUNTOS ADVERBIAIS EM UMA JORNADA MAIS ENVOLVENTE, A PARTIR DE BRINCADEIRAS E QUADRINHOS

JOSELITO BERNARDINO DE SOUSA

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia 20 de março de 2025, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Profª. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

UFMG

Prof. Gilson Costa Freire

UFRRJ

Profª. Mayara Nicolau de Paula - Orientadora

UFMG

Belo Horizonte, 20 de março de 2025.

Documento assinado eletronicamente por **Mayara Nicolau de Paula, Professora do Magistério Superior**, em 21/03/2025, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Gilson Costa Freire, Usuário Externo**, em 22/03/2025, às 00:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 27/03/2025, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3966347** e o código CRC **2EA595E6**.

28/03/2025, 08:59 SEI/UFMG - 3966347 - Folha de Aprovação

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sua graça, misericórdia e por tudo o que tem realizado em minha vida. Reconheço que, sem a Sua presença, não teria alcançado esta etapa tão significativa da minha trajetória.

À minha mãe Maria Helena de Oliveria e Souza (In Memorian), meu eterno reconhecimento pelo cuidado e zelo que sempre me dedicou. Seu exemplo de força permanece vivo em mim, mesmo após sua partida no início de 2024.

Agradeço, de modo especial, à minha esposa pela paciência, compreensão e apoio em todos os momentos, sobretudo nos mais difíceis; e aos meus filhos, por todo o carinho prestado a esse pai. Reconheço que, em muitas ocasiões, não consegui corresponder como gostaria, mas a presença de vocês firme e constante foi essencial para que eu persistisse.

Registro minha sincera gratidão à professora Mayara Nicolau, minha orientadora e coordenadora, que esteve ao meu lado com paciência, empatia e incentivo, especialmente no momento em que pensei em desistir, quando perdi minha mãezinha. Seu apoio foi fundamental para a continuidade e conclusão deste trabalho.

Agradeço também à banca de qualificação e defesa, professores Gilson Freire e Daniela Mara, por disponibilizarem tempo para lerem este trabalho e sugerirem contribuições significativas para a conclusão dele.

Agradeço a toda a equipe do ProfLetras e aos docentes que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e pessoal.

Aos colegas mestrandos, meu reconhecimento pelo espírito de colaboração e companheirismo que compartilhamos durante toda a jornada.

Agradeço também à Escola Zilda Arns, por viabilizar a realização das atividades pedagógicas aplicadas às turmas do oitavo ano, contribuindo para a consolidação da prática e da pesquisa aqui desenvolvidas; e à Escola Menino Jesus de Praga por todo apoio e compreensão durante a realização deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, o meu mais sincero muito obrigado!

Que o Senhor abençoe todos Vocês!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo construir práticas de ensino dos termos da oração, com foco nos adjuntos adverbiais, que estimule a motivação dos alunos, despertando-lhes a percepção de uma gramática internalizada e o entendimento da funcionalidade do estudo dos adjuntos adverbiais, além de promovê-los como protagonistas juvenis, através de brincadeiras e oficinas de leitura de diferentes gêneros textuais narrativos (como tirinhas, charges e cartuns) integradas ao ensino gramatical, considerando os princípios da aprendizagem ativa. Além disso, busca enfrentar o desafio comum de tornar as aulas de norma padrão mais atrativas para os estudantes do ensino fundamental. O trabalho se baseou principalmente na proposta de Eloísa Pilati, em sua obra *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*, que defende uma abordagem educacional que centraliza os alunos no processo de aprendizagem, fomentando a participação ativa, a reflexão e a construção ativa do conhecimento. Ao explorar estratégias inovadoras, o trabalho objetivou reformular a abordagem do ensino gramatical, conferindo-lhe relevância e envolvimento para os alunos. O material desta proposta didática foi implementado em turmas do oitavo ano (13 e 15 anos) da Escola Municipal Zilda Arns, localizada na periferia de Belo Horizonte. Ao final da aplicação das atividades previstas na metodologia, pôde-se perceber que, apesar de muitos alunos não saberem, com certeza, as nomenclaturas dos termos da oração, eles conseguiram montar frases extremamente coerentes, evidenciando, portanto, a gramática internalizada em cada estudante. Esse processo evidencia que a gramática internalizada, já presente no repertório cognitivo dos alunos, pode ser potencializada por abordagens que valorizam a experimentação e a prática contextualizada. Assim, ao tornar o ensino mais atrativo e significativo, esse trabalho não apenas fortaleceu a proficiência linguística dos estudantes, mas também promoveu uma reflexão metalinguística essencial para o uso consciente e eficaz da língua.

Palavras-chave: Adjuntos Adverbiais; Proposta experimental; Ensino Fundamental, Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present work aimed to develop teaching practices for the terms of the sentence, focusing on adverbial adjuncts, which stimulate students' motivation, awakening in them the perception of an internalized grammar and the understanding of the functionality of the study of adverbial adjuncts, in addition to promoting them as young protagonists, through games and reading workshops of different narrative textual genres (such as comic strips, cartoons and cartoons) integrated into grammar teaching, considering the principles of active learning. In addition, it seeks to face the common challenge of making standard language classes more attractive for elementary school students. The work was based mainly on the proposal of Eloísa Pilati, in her work *Linguistics, grammar and active learning*, which defends an educational approach that centers students in the learning process, encouraging active participation, reflection and the active construction of knowledge. By exploring innovative strategies, the work aimed to reformulate the approach to grammar teaching, giving it relevance and engaging students. The material of this teaching proposal was implemented in eighth grade classes (13 and 15 years old) at the Zilda Arns Municipal School, located on the outskirts of Belo Horizonte. At the end of the application of the activities provided for in the methodology, it was possible to see that, although many students did not know the nomenclature of the terms of the sentence with certainty, they were able to put together extremely coherent sentences, thus demonstrating the internalized grammar in each student. This process shows that the internalized grammar, already present in the students' cognitive repertoire, can be enhanced by approaches that value experimentation and contextualized practice. Thus, by making teaching more attractive and meaningful, this work not only strengthened the students' linguistic proficiency, but also promoted a metalinguistic reflection essential for the conscious and effective use of the language.

Keywords: Adverbial Adjuncts; Experimental proposal; Elementary Education, Teaching of Portuguese Language.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 9

1.1 O problema da Pesquisa 12

1.2 A justificativa 12

1.3 Objetivo Geral 14

2. REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA 15

2.1. A proposta dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental 19

2.1.1 Os objetivos dos PCNs em relação ao ensino da gramática 20

2.1.2 O ensino da gramática dentro da proposta da BNCC 22

2.1.3 As funcionalidades do ensino da gramática nas escolas, nos anos finais do ensino fundamental, não contempladas na nova versão da BNCC 25

2.2 O ensino da gramática nos livros didáticos 27

2.3 O problema do ensino dos termos da oração 30

2.4 O ensino dos adjuntos adverbiais 32

2.4.1 O adjunto adverbial e sua relação com o verbo 34

2.4.2 Os adjuntos adverbiais na visão tradicional 41

2.4.3 A proposta para o ensino dos adjuntos adverbiais 50

3. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO 57

3.1 Referencial teórico 57

3.1.1 A obra *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa* 59

3.1.2 A obra *Gramáticas na Escola* 60

3.1.3 A obra *Reconstruindo o ensino da Língua Portuguesa* 65

3.2 Metodologia 66

4. A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS DOS OITAVOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 69

4.1 1ª Etapa: Sequência didática 1 - *Gramática contextualizada* 71

4.2 2ª Etapa: Sequência didática 2 - Jogos criativos 71

4.3 3ª Etapa: Sequência didática 3 - Gramática em quadrinhos 76

4.4 Avaliação 77

4.5 Resultados obtidos 79

4.5.1 Contribuições para o desenvolvimento dos estudantes e para o professor 81

5 CONCLUSÃO 82

6. APÊNDICE COM IMAGENS DAS ATIVIDADES APLICADAS 84

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 99

1. INTRODUÇÃO

É evidente que, principalmente pós-pandemia, diversos alunos têm enfrentado consideráveis desafios na produção textual de variados gêneros, destacando-se também as dificuldades na leitura e na interpretação de textos de média complexidade. Além disso, muitos desses alunos manifestam uma clara falta de motivação em relação ao aprendizado da norma culta urbana da Língua Portuguesa.

A compreensão dos mecanismos do funcionamento da língua é um componente fundamental da educação e crucial para a comunicação eficaz e o entendimento da linguagem. No entanto, frequentemente, é percebida como monótona e pouco envolvente para os alunos do ensino fundamental, principalmente quando se fala no ensino da gramática, o que pode resultar em falta de motivação e engajamento.

Geralmente, quando se aborda o tema da gramática, muitas pessoas têm concepções equivocadas a seu respeito. Há uma tendência de pensar que gramática se restringe apenas ao ensino da norma padrão. Contudo, há de se considerar que norma padrão é a prescrição da gramática tradicional, enquanto norma culta, em situações monitoradas de fala e escrita, é a realidade da língua usada por falantes escolarizados com alto nível de letramento. Portanto, é crucial examinar quais tipos de gramáticas, concepções de ensino e de língua estão sendo introduzidos nas escolas, além de analisar que tipo de linguagem está sendo utilizada nas aulas e de que forma essas teorias influenciam as práticas de uso da língua. Para que o ensino da língua ocorra de maneira eficiente e relevante, é essencial compreender o ensino da gramática por meio da integração entre texto, gramática e contexto comunicativo.

Vale lembrar que não é possível falar de língua sem ter que falar de gramática: “não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua” (Antunes, 2003, p. 23). É frequente as pessoas questionarem a razão do ensino da gramática na escola e como essa aprendizagem pode ser aplicada em suas vidas profissionais.

Diante de indagações desse tipo, torna-se essencial apresentar e debater em sala de aula os diversos conceitos de gramática e a relevância de cada um no contexto comunicativo.

> Quando se fala em gramática, pode-se estar falando: a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: ‘a

> gramática do português’; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de ‘gramática internalizada’; b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: ‘a gramática da norma culta’, por exemplo; c) de uma perspectiva de estudo, como em: ‘a gramática gerativa, ‘a gramática estruturalista’, ‘a gramática funcionalista’; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: ‘a gramática tradicional’, por exemplo; d) de uma disciplina escolar, como em: ‘aulas de gramática’; e) de um livro, como em: ‘a gramática de Celso Cunha. (Antunes, 2007a, p. 25-26).

Lobato (2015, p. 16), apresenta a seguinte resposta em relação ao que é gramática:

> Num certo sentido, gramática é algo estático – é um conjunto de descrições a respeito de uma língua. É nesse sentido que a palavra é usada quando dizemos ‘a gramática do Celso Cunha’, ‘a gramática do Rocha Lima’. Cada uma dessas gramáticas tem suas propriedades específicas. A de Rocha Lima é tida em geral como a mais normativa das duas. A de Celso Cunha já é não normativa, mas compartilha com a de Rocha Lima o caráter taxionômico, porque arrola fatos e regras de estrutura linguística... Gramática nesse sentido é um compêndio com descrições de uma língua.

Lobato (2015) ainda defende que a gramática é vista como um processo dinâmico que corresponde a um constructo mental desenvolvido por cada indivíduo desde que seja exposto aos dados de uma língua. Ao refletir sobre os fenômenos linguísticos, percebe-se que os seres humanos têm uma estrutura mental organizada que torna a aquisição de linguagem inevitável. Essa estrutura inerente pode ser chamada de gramática universal, faculdade de linguagem, que permite que todos os humanos aprendam uma língua sem aulas formais (sistemáticas), apenas tendo contato com ela nos primeiros anos de vida.

Outro ponto a se destacar é a grande importância de se diferenciar norma padrão e norma culta, visto que, até os dias atuais, muitas pessoas ainda confundem as duas. A norma padrão e a norma culta da língua portuguesa estão relacionadas, mas têm diferenças conceituais importantes:

Faraco (2008) esclarece que a "norma culta" se refere ao conjunto de fenômenos linguísticos utilizados por falantes letrados em situações formais de fala e escrita, enquanto a "norma-padrão" é um modelo idealizado, muitas vezes artificial, que busca uniformizar a língua. A norma padrão e a norma culta da língua portuguesa, portanto, estão relacionadas, mas têm diferenças conceituais importantes:

	NORMA PADRÃO	NORMA CULTA
Definição	É a forma da língua oficializada pelas gramáticas e manuais, utilizada em situações formais, que se trata de um constructo teórico abstrato imposto, como referência, sobretudo, na escrita formal, como textos acadêmicos, documentos oficiais e na educação.	É o uso da língua por falantes considerados instruídos, em situações monitoradas de fala e escrita, especialmente em contextos formais de fala e escrita. Pode variar conforme aspectos culturais, sociais e regionais.
Caráter	**Prescritivo:** Define regras gramaticais e ortográficas consideradas corretas, independentemente de variações regionais ou sociais.	**Descritivo**: Reflete o uso real da língua por pessoas com acesso à educação, mas não segue à risca todas as regras da norma padrão.
Finalidade	Busca uniformidade e estabilidade na comunicação escrita e formal.	Representa o uso da língua em situações formais do dia a dia, mas com mais flexibilidade.
Uso real	A norma padrão é mais rígida e idealizada.	A norma culta é mais adaptável e reflete o uso vivo da língua por falantes instruídos.
Foco	Rege principalmente a escrita formal.	Abrange tanto a fala quanto a escrita em contextos formais, sem ignorar as variações legítimas.

* **Quadro 1** – *Comparação da norma padrão com a norma culta (Baseado em Faraco, 2008)*

Em resumo, a norma padrão é a base teórica, enquanto a norma culta é a prática real de uso formal da língua. A norma padrão segue regras formais que nem sempre refletem o uso cotidiano da língua, enquanto a norma culta prioriza a comunicação clara e natural.

Este trabalho tem como objetivo investigar e propor práticas pedagógicas para o ensino dos termos da oração, com ênfase nos *adjuntos adverbiais*, a partir de uma perspectiva que ultrapasse os limites da norma-padrão e valorize o conhecimento linguístico já internalizado pelo falante. O recorte pelos adjuntos adverbiais justifica-se pela recorrente dificuldade observada em sua identificação e análise em sala de aula, bem como pela sua relevância na construção de sentidos nos enunciados. Ao focar esse aspecto da estrutura oracional, pretende-se contribuir para um ensino de gramática mais funcional, que considere os usos reais da língua e seus efeitos de sentido em contextos diversos.

A fundamentação teórica deste estudo ancora-se nos pressupostos de autores como Antunes (2003, 2010), que defende uma abordagem da gramática voltada para o uso efetivo da linguagem; (Pilati, 2017), que defende a aprendizagem

ativa focada na participação direta dos alunos no processo educacional, conferindo-lhes um papel de protagonismo na construção do conhecimento. Além disso, dialoga-se com Rojo (2009), cuja obra ressalta a importância de uma educação linguística crítica e sensível à diversidade linguística presente na sociedade brasileira.

Dessa forma, o presente estudo insere-se em uma concepção de ensino de gramática que compreende a linguagem como um fenômeno dinâmico, social e discursivamente situado, priorizando abordagens interativas, contextualizadas e significativas. Ao tratar os adjuntos adverbiais não apenas como elementos acessórios da oração, mas como recursos expressivos que contribuem para a construção de sentidos, objetiva-se favorecer o desenvolvimento da competência linguística e crítica dos estudantes, alinhada às práticas comunicativas reais e à pluralidade de vozes que compõem a língua.

1.2. O problema da Pesquisa

Como tornar mais estimulantes as aulas de Língua Portuguesa, especialmente no ensino dos adjuntos adverbiais, propondo novas formas de tratar esse conteúdo, considerando os princípios da aprendizagem ativa, a fim de despertar nos alunos a percepção de uma gramática internalizada e promovê-lo como protagonista no processo ensino e aprendizagem?

1.3. Justificativa

O ensino de gramática, especialmente de conteúdos como os adjuntos adverbiais, ainda é marcado, em grande parte, por práticas tradicionais centradas na memorização de definições e classificações descontextualizadas, o que frequentemente leva à desmotivação e ao desinteresse dos estudantes. Essa abordagem reducionista ignora o fato de que os alunos já dominam, em grande medida, o funcionamento da língua em suas práticas cotidianas de comunicação, ou seja, possuem uma gramática internalizada que pode e deve ser ponto de partida para a reflexão linguística.

Diante disso, torna-se urgente repensar metodologias que promovam o protagonismo juvenil e a construção ativa do conhecimento, especialmente no que se refere ao ensino da gramática, tradicionalmente considerada um dos

componentes mais áridos da disciplina de Língua Portuguesa. A perspectiva da aprendizagem ativa, conforme defendida por Pilati (2017), oferece uma contribuição fundamental à justificativa do seu projeto de pesquisa, especialmente no que diz respeito à defesa da aprendizagem ativa no ensino da gramática, com foco no protagonismo discente e na superação da abordagem tradicional, centrada na memorização e na descontextualização dos conteúdos. Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de propor novas formas de tratar o ensino dos adjuntos adverbiais no Ensino Fundamental II, aproximando o conteúdo da realidade linguística dos alunos por meio de práticas pedagógicas interativas, como oficinas de leitura, reescrita e criação de tirinhas, charges, Histórias em quadrinhos e outras formas de textos narrativos, que integrem o estudo da gramática ao uso efetivo da língua. Ao trabalhar o conteúdo de forma contextualizada e significativa, é possível despertar nos estudantes a percepção de que a gramática não é um sistema de regras fixas e inatingíveis, mas sim um conjunto de regularidades dinâmicas que eles já conhecem intuitivamente e que podem ser compreendidas com maior clareza quando articuladas a situações reais de comunicação.

Assim, a proposta visa não apenas tornar as aulas de Língua Portuguesa mais instigantes, mas também contribuir para a formação de alunos mais críticos, conscientes de sua competência linguística e capazes de refletir sobre a língua como instrumento de construção de sentido e de cidadania.

O trabalho foi fundamentado na obra "Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa", de Eloisa Pilati. A autora ressalta a relevância de integrar o estudo gramatical à prática linguística efetiva, incentivando os alunos a refletirem sobre como as estruturas gramaticais são aplicadas na comunicação cotidiana. Sob a perspectiva sociolinguística, Pilati destaca a importância de considerar a variação linguística e o contexto sociocultural no estudo gramatical, promovendo uma abordagem mais inclusiva e representativa da diversidade linguística do Brasil.

1.3. Objetivo Geral

Desenvolver um projeto de ensino voltado aos termos da oração, com ênfase nos adjuntos adverbiais, que promova a motivação e o engajamento dos alunos por meio de práticas pedagógicas ativas, colaborativas e significativas. A proposta visa

despertar nos estudantes a consciência de uma gramática internalizada, contextualizada no uso real da língua, favorecendo a compreensão funcional dos adjuntos adverbiais nas construções textuais. Para isso, foram utilizadas, além de brincadeiras, oficinas lúdicas com gêneros narrativos visuais, como tirinhas, charges e histórias em quadrinhos, que integram leitura, interpretação e análise linguística, estimulando a autoria, a criatividade e o protagonismo juvenil no processo de aprendizagem.

Para melhor compreensão dos objetivos específicos, apresentaremos a seguir os objetivos relacionados ao professor e, em seguida, aqueles relacionados aos estudantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DESTA PROPOSTA DE ENSINO	
PARA O PROFESSOR	**PARA O ESTUDANTE**
a) Desenvolver habilidades de análise linguística e produção textual por meio da exploração dos adjuntos adverbiais em charges e tirinhas, visando a compreensão da estrutura desses gêneros humorísticos e o aprimoramento das competências comunicativas dos alunos.	a) Utilizar os adjuntos adverbiais de forma criativa na produção de charges e tirinhas próprias, evidenciando uma compreensão aprofundada do uso gramatical e do efeito humorístico.
b) Proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem significativa, na qual a teoria gramatical é aplicada de maneira prática e contextualizada, incentivando a criatividade e o pensamento crítico.	b) Refletir sobre o próprio aprendizado, identificando avanços na compreensão dos adjuntos adverbiais, na análise de gêneros humorísticos.
c) Estimular a capacidade dos alunos de apreciar criticamente o uso da linguagem e dos adjuntos adverbiais em charges e tirinhas, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos elementos textuais e humorísticos desses gêneros.	c) Reconhecer e classificar os adjuntos adverbiais e outros termos da oração presentes em charges e tirinhas.

Quadro 2 – *Exposição dos objetivos específicos do projeto de pesquisa para o professor e para o estudante.*

2. REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

O ensino de gramática centrado apenas em exercícios repetitivos de identificação e classificação de unidades linguísticas e na transmissão de regras da gramática normativa tradicional, principalmente nessas últimas décadas, tem sido alvo de inúmeras críticas, reflexões e discussões porque esse ensino não favorece o desenvolvimento das competências de compreender e produzir textos de diferentes gêneros, orais e escritos. Ele serve apenas para reproduzir regras e normas gramaticais, de forma solta e descontextualizada, e isso leva o aluno à velha prática da transmissão do conhecimento, dificultando, portanto, a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Geraldi (1999) em sua obra "O Texto em Sala de Aula" enfatiza que “o texto é um ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem”, pois é por meio do texto que os alunos têm acesso ao conhecimento e às informações. Ele também destaca a importância de usar textos autênticos e significativos em sala de aula, como forma de motivar os alunos e promover a reflexão crítica. Além disso, Geraldi discute a importância de ensinar os alunos a ler e a escrever de forma crítica e reflexiva, para que possam compreender e interpretar os textos de maneira mais profunda. Assim sendo, considerando que a língua não deve ficar restrita ao estudo de regras, mas, no fluxo de linguagens que constituem os sujeitos, uma abordagem mais contextualizada e reflexiva no ensino da gramática, que envolva a análise de textos autênticos e a identificação de aspectos gramaticais dentro de um contexto significativo, pode ser uma forma bastante eficaz no processo de formar cidadãos aptos para interagir em qualquer situação comunicativa.

Borges Neto (2013) defende uma abordagem que equilibre a gramática normativa (que estabelece regras para o uso da língua) e a gramática descritiva (que descreve como a língua é usada na prática). Ele argumenta que é importante ensinar aos alunos as prescrições da gramática normativa, mas também é fundamental que eles entendam como a língua é usada em diferentes contextos.

O autor, em sua obra Ensinar Gramática na Escola, p.68, defende que a escola deve qualificar os alunos em três conjuntos de conteúdos: conteúdos essenciais (“úteis”, indispensáveis para a vida cotidiana das pessoas); conteúdos culturais (de formação geral, indicadores de identidade sociocultural); e conteúdos

de iniciação científica (de disciplina intelectual, de compreensão do mundo). Neto explica que os conteúdos essenciais são aqueles que qualificam os indivíduos para a vida nas sociedades complexas, como o letramento e a aritmética, por exemplo. Ele afirma que uma escola que não consegue levar seus alunos ao letramento fracassa completamente.

Quanto aos conteúdos culturais, Borges Neto defende que, apesar de parecerem dispensáveis para as atividades do dia a dia, possuem uma função essencial para a construção da identidade sociocultural das pessoas e para sua integração em uma comunidade, como uma nação.

Borges Neto (2013) usa o exemplo do conhecimento sobre Pedro Álvares Cabral como um fato que não é necessário para atividades práticas, como cozinhar ou trabalhar. Contudo, ele ressalta que esses conteúdos vão além da utilidade prática, servindo para conectar o indivíduo à história e à cultura de seu país.

Conhecer conteúdos culturais é visto como sinal de escolaridade e sofisticação. Aqueles que possuem esses conhecimentos muitas vezes são considerados "cultos", enquanto aqueles que não os têm podem ser rotulados como "incultos". Assim sendo, embora não sejam essenciais para a sobrevivência ou o trabalho em si, esses conhecimentos são altamente valorizados pela sociedade.

Borges Neto, portanto, aponta a aparente contradição desses conteúdos culturais: enquanto podem parecer "inúteis" em termos práticos, eles desempenham um papel crucial na construção da identidade e no funcionamento social, sendo socialmente indispensáveis e extremamente valorizados.

No caso da matéria de português, (Borges Neto, 2013) acredita que o ensino da norma culta é o melhor exemplo de conteúdo dessa natureza. Embora não seja absolutamente essencial dominar a norma culta, seu desconhecimento situa o indivíduo fora de determinados grupos e lhe dificulta o acesso a diferentes extratos sociais e a atividades restringidas a determinados extratos sociais.

Quanto aos conteúdos de iniciação científica, Borges Neto defende que são aqueles que oferecem aos alunos condições para entender o mundo que os rodeia (e eventualmente nele interferir). Física, Química e Biologia são exemplos típicos de matérias que trabalham esse grupo de conteúdos. No ensino de português, Borges Neto aponta um dissenso sobre a inclusão de gramática como um conteúdo de iniciação científica. Ele afirma que há uma visão dominante de que o ensino de

gramática não deveria ser o foco nas escolas, que deveriam priorizar a prática do letramento (ou seja, a capacidade de ler e escrever de forma funcional) em vez de enfatizar o estudo da gramática em si.

Em resumo, Borges Neto discute como os conteúdos culturais, apesar de "inúteis" no sentido prático, são socialmente valorizados, enquanto os conteúdos de iniciação científica têm uma função mais instrumental e direta para o entendimento e intervenção no mundo. Ele também destaca a tensão sobre o papel da gramática no ensino de português, questionando sua relevância na formação científica dentro da escola.

> Ninguém contesta a possibilidade que o estudo da gramática nos dá de desenvolver nos alunos as habilidades de observação, de levantamento de hipóteses explicativas, de testagem e avaliação dessas hipóteses (e de hipóteses propostas por outros investigadores), de construção de sistemas explicativos, etc., que são atividades próprias da iniciação científica. (Borges Neto 2013; p.82)

Sobre o lugar da gramática na educação básica, os PCNs, 1997, p.31, comentam o seguinte:

> O ensino de Língua portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da, e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Antunes (2003) lista características criticáveis do ensino gramatical de viés tradicional, entre elas as constatações de que as atividades em torno da gramática se dá pelo ensino de

> Uma gramática descontextualizada, amorfa da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia; […] (Antunes, 2003, p. 33)

Os pontos mencionados na obra por Antunes descrevem diferentes abordagens ou perspectivas de gramática que têm sido criticadas por serem

inadequadas para uma compreensão verdadeiramente dinâmica e funcional da linguagem.

Enquanto uma gramática descontextualizada trata a língua apenas como regras estruturais, sem levar em conta o contexto social ou comunicativo, o que limita o entendimento prático da linguagem, uma gramática fragmentada, por sua vez, foca em unidades isoladas (palavras ou frases) sem integrar a interação e o dinamismo da comunicação real entre os falantes, o que torna o estudo mecânico e distante da realidade linguística.

Já uma gramática voltada para nomenclatura preocupa-se mais em classificar termos gramaticais do que em entender como eles são utilizados na prática, o que pode restringir a aplicação dinâmica da língua. Isso acontece com a gramática prescritiva, que impõe regras fixas, ignorando variações e usos reais da língua, especialmente em contextos diversos e informais, o que limita a inclusão de diferentes formas de expressão.

A crítica à gramática prescritiva, portanto, pode ser confrontada com a visão da Linguística Aplicada e da Pedagogia da Linguagem, que enfatiza a importância de ensinar a língua não como um conjunto de regras fixas, mas como um sistema flexível e dinâmico. Abordagens como a Gramática Pedagógica (Bagno, 2012), que combina a descrição linguística com a prática comunicativa autêntica, buscam promover uma compreensão da linguagem que valoriza tanto a precisão quanto a fluência comunicativa.

Tais abordagens teóricas ajudam, portanto, a contextualizar as críticas feitas às diferentes formas tradicionais de ensino e análise gramatical, promovendo uma visão mais dinâmica e funcional da linguagem, que considera tanto a estrutura formal quanto o uso situado e interativo da linguagem na comunicação humana.

Vicente e Pilati (2012) defendem a ideia de que uma abordagem gerativista pode dar contribuições para as aulas de gramática. As autoras argumentam que:

> " a gramática seja abordada em sala de aula a partir do conhecimento linguístico prévio que o estudante traz para a escola. Afastando-nos da ideia de um ensino que privilegia a mera rotulação de elementos (contextualizados ou não) de uma oração, aproximamo-nos do raciocínio de que “saber”, ao invés de corresponder a “ser capaz de se lembrar e repetir informações”, deve significar “ser capaz de descobrir e usar informações” (BRANSFORD *et al.*, 2007: 5). A descoberta, nesse caso, nada mais é que o resultado de se trazer à

> consciência informações que o estudante já possui sobre a sua própria língua, encorajando-o a verbalizar esse conhecimento – portanto, apropriando-se dele –, a ponto de saber manejá-lo e, ainda, tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita, além da metalinguagem que o estudo da gramática envolve – essas, sim, aprendidas na escola. (Vicente; Pilati, 2012: 8)

Nesse sentido, um projeto de ensino de gramática deve ir além da norma padrão e considerar o conhecimento linguístico já internalizado pelos falantes, tornando o aprendizado mais próximo da realidade e da prática cotidiana da língua.

2.1 – A proposta dos documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental

Segundo a BNCC (2017: 64), são competências específicas do componente de língua portuguesa recomendadas para o final do Ensino Fundamental:

1- Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3- Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4- Valorizar a escrita como um bem cultural da humanidade.
5- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagemadequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6- Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7- Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9- Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social comcompreensão, autonomia, fluência e criticidade.

10- Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

Como se pode ver, é notório que a BNCC exige que, ao final da Educação Básica, os alunos possuam competências complexas. Essas habilidades não se limitam à leitura e à produção de textos, mas também envolvem uma compreensão profunda das questões linguísticas, sociais e discursivas.

Os alunos devem ser capazes de analisar e refletir sobre a linguagem em uso, considerando o contexto social e as implicações discursivas. Isso significa entender não apenas como a linguagem funciona, mas também como ela é usada para comunicar ideias, persuadir e influenciar.

O conhecimento linguístico é visto como uma ferramenta essencial para alcançar outros objetivos do ensino de língua portuguesa. Isso inclui desenvolver a capacidade de leitura crítica, produção textual eficaz, e análise discursiva. A análise e a reflexão sobre a linguagem são cruciais para expandir a capacidade dos alunos de monitorar e utilizar a linguagem de forma consciente e crítica. Este processo envolve ajudar os alunos a entenderem as diferentes maneiras de usar a linguagem e escolher a forma mais adequada para cada contexto, além de desenvolver a habilidade de analisar criticamente argumentos e opiniões em interações sociais e meios de comunicação. Isso inclui a capacidade de identificar e criticar conteúdos discriminatórios que violam direitos humanos e ambientais

2.1.1- Objetivos dos PCNs em relação à gramática

A gramática deve ser ensinada de forma integrada às práticas de linguagem, servindo como um apoio para a produção e interpretação de textos. A atividade metalinguística, que envolve a reflexão sobre a língua, deve ser usada para discutir aspectos linguísticos relevantes que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem.

Não é justificado ensinar gramática de forma isolada, sem ligação com as práticas reais de uso da linguagem. A gramática deve ser contextualizada e relacionada diretamente com a produção e interpretação de textos.

A abordagem didática deve focar na produção e interpretação de textos como atividades centrais. A gramática, nesse contexto, não é um fim em si mesma, mas um meio para melhorar a competência textual dos alunos.

O professor tem um papel crucial na seleção e ordenação dos aspectos gramaticais a serem discutidos, baseando-se nas necessidades e contextos específicos dos alunos. Isso significa que o ensino gramatical deve ser adaptável e responsivo às situações comunicativas reais enfrentadas pelos estudantes.

A leitura dos objetivos educacionais dos PCNs e da BNCC, portanto, revela que o ensino de gramática deve ser integrado às práticas de linguagem, refletindo a complexidade das habilidades necessárias para a comunicação eficaz e crítica. Os conhecimentos linguísticos são ferramentas essenciais para desenvolver essas habilidades, promovendo a análise crítica e a capacidade de reflexão sobre o uso da linguagem. A gramática deve ser ensinada de forma contextualizada, alinhada com a produção e interpretação de textos, e não de maneira isolada. Essa abordagem assegura que os alunos desenvolvam competências linguísticas, sociais e discursivas de maneira holística e significativa.

> *Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (*Brasil, 1998, p. 28)

A seleção de conteúdos de análise linguística deve se afastar da gramática tradicional, focando em uma abordagem que reflete o uso real e contextual da língua. O objetivo não é reproduzir o quadro descritivo dos manuais gramaticais, mas ensinar gramática de forma relevante e significativa para os alunos. Isso envolve integrar a gramática às práticas de leitura e escrita, escolhendo conteúdos que atendam às necessidades comunicativas dos alunos. Dessa forma, o ensino de gramática se torna mais dinâmico, interessante e eficaz, preparando os alunos para usar a língua de maneira crítica e consciente em diversas situações.

> O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outrosmateriais e fontes. (Brasil, 1998, p.28)

Como se vê, é de grande importância a reflexão promovida pelos PCNs quanto ao ensino da gramática. É notório que não há mais espaço para o ensino da gramática voltado para a memorização de regras e classificação de orações e períodos desvinculados do texto. Muito mais importante que uma classificação de orações é a intencionalidade de quem produz ou profere um texto, além da funcionalidade e aplicabilidade dos termos escolhidos pelo autor.

Apesar da falta de orientação detalhada, é importante enfatizar que a direção para a mudança no modo de ensinar gramática está presente nos PCNs. Isso sugere que há um reconhecimento da necessidade de modificar a abordagem tradicional de ensino da gramática.

Em resumo, é importante ressaltar a importância do conhecimento sobre o funcionamento da mente humana e da Faculdade da Linguagem tanto para a educação em língua portuguesa quanto como um campo relevante de estudo científico. Reconhecer como nossa mente opera em relação à linguagem não só nos ajuda a aprimorar a educação em língua portuguesa, mas também pode contribuir para promover uma sociedade mais inclusiva e livre de preconceitos.

2.1.2 – O ensino da gramática dentro da proposta da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a educação básica no Brasil, incluindo orientações sobre o ensino de gramática. Contudo, existem algumas áreas da BNCC que, sob uma perspectiva linguística, poderiam ser revistas para promover uma abordagem mais adequada e atualizada do ensino da gramática.

Compreendidas como direitos e objetivos de aprendizagem, a Base define habilidades e competências, que vão apontar as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os alunos. Logo no início, são apresentadas as dez

competências gerais, que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica:

1- Valorizar o conteúdo historicamente construído;
2- Exercitar a curiosidade e recorrer à pesquisa;
3- Valorizar e fruir diversas manifestações artísticas e culturais;
4- Expressar-se e compartilhar informações por meio de diferentes linguagens;
5- Compreender e usar tecnologias digitais de informação e comunicação;
6- Conhecer o mundo do trabalho, argumentar com base em informações confiáveis;
7- Argumentar com base em informações confiáveis;
8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional;
9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;
10- Agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

A BNCC organiza o ensino em áreas de conhecimento com componentes específicos, como Língua Portuguesa. Dentro desse componente, define habilidades que estão ligadas aos objetos de conhecimento e práticas de cada área. De forma inovadora, essas habilidades são ensinadas através do trabalho com textos reais que circulam em diversos contextos da vida cotidiana e profissional. Para cada campo de atividade humana (por exemplo, ciências, mídia, literatura), a BNCC define habilidades específicas em várias dimensões: a leitura, as habilidades relacionadas à compreensão e interpretação de textos; no campo da oralidade, as habilidades ligadas à expressão oral e à escuta ativa; na escrita, as habilidades referentes à produção de textos escritos; e na análise linguística e semiótica, as habilidades que envolvem a análise das estruturas linguísticas (gramática) e dos significados (semiótica) nos textos.

Assim sendo, cada campo de atividade humana (ciência, mídia, literatura, etc.) tem habilidades específicas relacionadas à leitura, oralidade, escrita e análise linguística e semiótica, proporcionando uma abordagem mais contextualizada e integrada do ensino da língua.

Quanto ao ensino da gramática, a BNCC enfatiza que ele deve estar contextualizado dentro de campos de atuação específicos. Isso significa que o aprendizado gramatical não é feito de maneira isolada, mas sim integrado a contextos reais e funcionais em que a língua é utilizada.

Reforçando essa ideia, os PCN já traziam a compreensão de que a análise gramatical não deveria ser feita de forma isolada, apenas focada em estruturas de orações e períodos fora de contexto. A gramática deve ser ensinada e entendida dentro de textos completos, refletindo seu uso real. O maior problema, no entanto, é que, embora os PCN tenham estabelecido que a gramática deve ser contextualizada, não forneceram diretrizes claras sobre quais conteúdos gramaticais deveriam ser ensinados em quais tipos de textos ou contextos. Faltava uma orientação específica para os professores sobre como isso poderia ser implementado.

A BNCC resolve essa lacuna ao fornecer um detalhamento específico sobre como os conteúdos gramaticais devem ser integrados aos textos e contextos de ensino. Ela oferece orientações claras sobre quais conteúdos devem ser trabalhados em quais tipos de textos, facilitando a prática pedagógica. Contudo, visando garantir o sucesso, é importante destacar dois pontos considerados críticos: a) as práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade, análise linguística) devem ser integradas nos campos de atividade (situações reais de uso da língua). Isso significa que a aprendizagem gramatical deve ocorrer dentro de contextos autênticos e funcionais;
b) os objetos de conhecimento (conteúdos específicos de gramática, por exemplo) e as habilidades (competências que os alunos devem desenvolver) precisam ser ensinados de maneira interligada dentro desses campos de atividade. Isso cria uma conexão entre o conhecimento gramatical e sua aplicação prática, tornando o aprendizado mais relevante e significativo para os alunos.

A BNCC, portanto, propõe um ensino de gramática que vai além da simples classificação, focando na intencionalidade comunicativa e no contexto de uso. Além disso, a análise semiótica é incorporada para lidar com a multimodalidade dos textos contemporâneos. A introdução dos multiletramentos e a diversidade de gêneros textuais refletem a necessidade de uma educação que prepara os alunos para a complexidade da comunicação moderna. Ao incluir diferentes vozes e perspectivas, a BNCC promove uma educação inclusiva e crítica, visando aprendizagens significativas e uma participação social ativa e reflexiva.

2.1.3 – As funcionalidades do ensino da gramática nas escolas, nos anos finais do ensino fundamental, que não foram contempladas na nova versão da BNCC

Na nova versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o ensino da gramática nos anos finais do ensino fundamental contempla várias funcionalidades importantes, mas algumas áreas e abordagens ainda podem ser consideradas insuficientemente abordadas ou necessitam de maior ênfase.

Embora a BNCC reconheça a importância da variedade linguística, a prática em sala de aula pode ainda não refletir completamente essa diversidade. O ensino da gramática deve abordar, de forma mais abrangente e explícita, as diversas variedades da língua portuguesa falada no Brasil, promovendo a valorização e o respeito pelas diferenças regionais e sociais.

A gramática deve ser ensinada de maneira integrada à leitura e produção de textos, demonstrando sua aplicação prática e funcional. Isso envolve a análise de como estruturas gramaticais são usadas em diferentes gêneros textuais e contextos de comunicação. Além disso, é importante incentivar os alunos a analisar criticamente os usos da gramática em diferentes textos, considerando aspectos como estilo, efeito comunicativo e escolha de palavras. Logo, a gramática pode ser ensinada de forma interdisciplinar, conectando-se com outras áreas do conhecimento, como história, geografia e ciências, para mostrar sua relevância e aplicação em diversos contextos. Contudo, embora a BNCC promova uma abordagem baseada em gêneros textuais, há críticas sobre a falta de clareza em como integrar efetivamente o ensino de gramática às práticas de leitura e produção textual. Rosana Maria Schmitt e Francieli Matzenbacher Pinton, no artigo "Fundamentos pedagógicos de Língua Portuguesa na BNCC: uma análise crítica de discursos" (2021), apontam que "por vezes, há o apagamento do gênero enquanto objeto de ensino, o que pode suscitar leituras enviesadas do documento e, consequentemente, subsidiar propostas pedagógicas que não contemplem a complexidade desse objeto."

No que se refere às competências metacognitivas, o ensino da gramática deve incentivar os alunos a refletirem sobre o funcionamento da língua, desenvolvendo a habilidade de pensar criticamente sobre suas próprias práticas linguísticas e as dos outros, além de ensinar os alunos a utilizarem estratégias metacognitivas para

monitorar e ajustar seu uso da gramática, promovendo a autonomia na aprendizagem da língua. Importante ainda destacar a importância do desenvolvimento da análise linguística e reflexão crítica: A BNCC enfatiza habilidades de análise linguística, mas há desafios na implementação prática dessas habilidades de forma que promovam uma reflexão crítica sobre a língua. Francisco Rafael Mota de Sousa, em "Desafios atuais para o ensino de gramática - reflexões sobre as habilidades de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular" (2020), observa que "a BNCC, ao trazer o maior número de habilidades no eixo de análise linguística, reúne não só conteúdos considerados tradicionais, como prescreve conteúdos que buscam desenvolver letramentos diversos a partir da análise e reflexão de seus elementos linguísticos."

Outro ponto a se considerar é que a BNCC poderia enfatizar mais o equilíbrio entre a gramática descritiva (que descreve como a língua é realmente usada) e a gramática prescritiva (que estabelece regras normativas). É importante que os alunos compreendam as regras gramaticais normativas, mas também reconheçam e analisem as variações e mudanças linguísticas. Alguns estudiosos, portanto, apontam lacunas específicas relacionadas ao ensino de gramática que não foram plenamente contempladas na versão atual da BNCC. Um dos pontos observados é a necessidade de uma organização mais clara e sequencial dos conteúdos gramaticais na BNCC, sendo que a ausência dessa sistematização pode dificultar a implementação eficaz do ensino de gramática. Ananias Agostinho da Silva e Francisco Vieira da Silva, em seu artigo "Posicionamentos de docentes de Língua Portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da BNCC" (2020), enfatizam que "as análises demonstram que a argumentação dos professores nos posicionamentos analisados aponta para uma necessidade de sistematização dos conteúdos de gramática no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tendo em vista a facilitação do ensino de tais conteúdos."

A necessidade da formação crítica e emancipatória dos estudantes é mais um ponto de discussão. Alguns pesquisadores argumentam que a BNCC, influenciada por perspectivas neoliberais, pode não promover adequadamente uma formação crítica e emancipatória dos alunos. Fernanda Cavalheiro Zecchinelli, em sua monografia "Crítica ao perfil formativo da base nacional comum curricular de língua portuguesa" (2024), critica que "a BNCC não forma os estudantes para a sua

emancipação, libertação e seu desenvolvimento integral como gênero humano, isto é, a objetivação genérica para si, mas sim objetiva um ensino esvaziado de conteúdos e a formação de sujeitos conformados e adaptáveis à realidade social e econômica."

Em resumo, embora a BNCC tenha avançado em muitos aspectos do ensino da gramática, a inclusão de uma abordagem mais rica e variada que contemple a diversidade linguística, a contextualização prática, o desenvolvimento de competências metacognitivas, um equilíbrio entre gramática descritiva e prescritiva, o uso de tecnologias e multimodalidade e as conexões interdisciplinares ainda podem ser ampliadas. Essas funcionalidades são essenciais para um ensino da gramática mais eficaz, significativo e alinhado com as necessidades contemporâneas dos alunos.

2.2 O ensino da gramática nos livros didáticos

O surgimento do livro didático de português está intrinsecamente ligado à evolução do sistema educacional brasileiro e ao desenvolvimento da própria disciplina de Língua Portuguesa como um campo de estudo formal.

O livro didático de língua portuguesa desempenhou um papel central na padronização e disseminação do ensino de português no Brasil. Segundo Zilberman e Silva (2001), os primeiros livros didáticos surgiram no século XIX, em um contexto de consolidação da educação pública e da busca por uma identidade nacional. Esses materiais refletiam o ideário de unidade linguística e cultural, muitas vezes pautado em normas gramaticais rigidamente estabelecidas.

Ainda segundo Baldissera, o termo “livro didático” aparece pela primeira vez no Decreto-Lei no. 1006, de 30 de dezembro de 1938, Artigo 2º, Parágrafo 1º:

> Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Parágrafo 2o.: livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático (Balsissera, *apud,* Pinto, 2001, p. 22).

Com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, houve uma padronização e distribuição mais equitativa dos materiais didáticos, incluindo os de Língua Portuguesa. O PNLD desempenhou um papel fundamental

na democratização do acesso aos livros didáticos, garantindo que estudantes de todo o país tivessem acesso a materiais de qualidade. No entanto, a estrutura tradicional baseada em regras gramaticais permaneceu como uma marca forte desses materiais.

Antunes (2003) critica essa abordagem tradicionalista, apontando que o livro didático deveria privilegiar o uso funcional da língua em vez de reforçar uma visão normativista. Essa perspectiva também é compartilhada por Soares (2002), que defende o uso de textos autênticos e diversificados para promover o letramento e a competência comunicativa dos alunos.

Dessa forma, compreende-se que o livro didático de português no Brasil, apesar de sua relevância histórica, ainda necessita de reformulações para atender às demandas de um ensino mais contextualizado e dinâmico.

Maria Aparecida Lopes Rossi e Fernanda Mesquita da Silva (2017) analisam atividades gramaticais em livros didáticos e observam que "As atividades propostas nos livros didáticos ainda se pautam em uma abordagem tradicional, centrada na identificação e classificação de estruturas linguísticas, desconsiderando o uso efetivo da linguagem em contextos reais." Essa perspectiva limita a compreensão da gramática como ferramenta de construção de sentido e interação social.

Emílio de Souza Santos et al. (2020), ao analisar livros didáticos como "Linguagem, Criação e Interação" e "Português: Linguagens", constatam que "Os conteúdos gramaticais são frequentemente apresentados de forma descontextualizada, sem conexão com práticas de leitura e produção textual, o que dificulta a aplicação prática pelos alunos." Essa abordagem pode comprometer a eficácia do ensino da gramática na formação de usuários competentes da língua.

Muitos livros didáticos ainda adotam uma abordagem tradicional e prescritiva, focando-se em regras e normas rígidas da gramática normativa. Essa abordagem pode ser vista como limitadora, pois não leva em conta as variações linguísticas e o uso real da língua pelos falantes.

Fato é que o ensino da gramática nos livros didáticos de Língua Portuguesa tem sido objeto de recorrentes críticas por parte de linguistas e pesquisadores da área. Apesar dos avanços nas diretrizes curriculares, que defendem uma abordagem mais reflexiva, significativa e centrada na prática discursiva, muitos livros ainda

mantêm uma concepção normativa e descontextualizada da gramática, reproduzindo práticas que pouco contribuem para uma aprendizagem efetiva e crítica da língua.

Uma das críticas mais recorrentes refere-se à predominância da gramática tradicional, baseada em classificações e na memorização de regras. Segundo Travaglia (2009), o ensino de gramática nas escolas continua preso a uma visão estruturalista e prescritiva, que privilegia a correção formal em detrimento da reflexão sobre o funcionamento real da linguagem. Para o autor, “a escola continua ensinando uma gramática que se distancia da linguagem efetivamente usada, limitando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos” (Travaglia, 2009, p. 45).

Faraco (2008) também aponta que, mesmo quando as propostas pedagógicas tentam se alinhar a modelos mais interativos e funcionais, o que se observa na prática é a continuidade de exercícios mecânicos, com foco na nomenclatura e na identificação de classes de palavras em frases descontextualizadas. Para o autor, a gramática ensinada nos livros didáticos raramente considera os processos discursivos e os contextos reais de uso da língua, o que esvazia o sentido do conteúdo para os estudantes.

Complementando esse panorama, Ilari e Basso (2008) criticam a dissociação entre a gramática ensinada e o uso real da linguagem. Para eles, o ensino deve favorecer a compreensão de como os recursos linguísticos operam na construção de sentidos, respeitando a variedade e a dinamicidade da língua. A manutenção de uma gramática normativa e descontextualizada, segundo os autores, não apenas empobrece o aprendizado, como também contribui para a exclusão de práticas linguísticas legítimas que não se enquadram no padrão culto.

Outro ponto importante destacado por esses autores é a necessidade de formação docente crítica e atualizada. O professor deve dominar não apenas os conteúdos gramaticais, mas também as abordagens teóricas que sustentam práticas pedagógicas coerentes com a realidade linguística dos alunos. A superação das práticas tradicionais passa, portanto, pela construção de um ensino que valorize a linguagem como prática social, promovendo o desenvolvimento da competência linguística em seus múltiplos aspectos: gramatical, textual, discursivo e pragmático.

Essas críticas, amplamente discutidas na literatura especializada, reforçam a urgência de uma reorientação das práticas pedagógicas no ensino de gramática. A proposta é que a gramática não seja um fim em si mesma, mas um meio para a

compreensão e produção de sentidos, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes em diversos contextos de uso da língua.

2.3- O problema no ensino dos termos da oração

O ensino dos termos da oração é fundamental no processo de aprendizagem da língua portuguesa, pois oferece uma base estrutural que permite aos alunos compreenderem e produzirem textos de forma mais eficaz. Dentre os principais motivos para se ensinar os termos integrantes da oração para alunos do ensino fundamental, anos finais, podemos destacar: a construção de frases de acordo com a norma culta, a compreensão e a produção de texto, além do desenvolvimento da competência gramatical e uma análise mais crítica da linguagem. Além disso, a partir de uma prática de análise linguística dos termos da oração, é possível propor diversas reflexões sobre como funciona a estrutura gramatical da língua permitindo que o estudante seja protagonista da aula de gramática e não se comporte como mero espectador.

Ao estudar os termos da oração, os alunos são incentivados a realizar análises reflexivas da linguagem. Eles podem compreender como as palavras e as estruturas frasais são utilizadas para expressar significados específicos em diferentes contextos. Além disso, os alunos desenvolvem a capacidade de identificar e corrigir problemas na construção de frases, melhorando a qualidade de sua expressão escrita e promovendo o desenvolvimento de habilidades analíticas, visto que eles aprendem a decompor frases em seus elementos constituintes, aprimorando sua capacidade de analisar e compreender estruturas linguísticas complexas.

É Importante destacar que os termos da oração são códigos linguísticos que permitem aos alunos acessar textos mais avançados, incluindo literatura clássica, textos acadêmicos e documentos formais. Além disso, prepara os alunos para estudos mais avançados no ensino médio e superior.

Ao compreenderem os termos da oração, os alunos tendem a elaborar textos mais coesos e coerentes. Eles passam a ter maior facilidade de desenvolver a capacidade de organizar suas ideias de maneira lógica e estruturada, melhorando a

qualidade de suas produções escritas. O conhecimento dos termos da oração, portanto, contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita dos alunos, uma vez que eles aprendem a reconhecer e utilizar corretamente os elementos que compõem uma frase, aprimorando sua competência discursiva.

Em resumo, o ensino dos termos da oração é essencial para capacitar os alunos a compreenderem, produzirem e analisarem textos de maneira mais eficiente, promovendo o desenvolvimento geral de suas habilidades linguísticas e comunicativas.

Os alunos do Ensino Fundamental, especialmente dos anos finais, frequentemente enfrentam dificuldades na assimilação dos termos da oração. Isso ocorre porque a compreensão desses elementos exige a capacidade de raciocinar de forma abstrata sobre as funções gramaticais, o que nem sempre é plenamente desenvolvido nessa etapa de escolarização. Muitos estudantes demonstram dificuldades em visualizar conceitos abstratos e em aplicá-los a contextos linguísticos concretos.

Adicionalmente, à medida que as estruturas frasais se tornam mais complexas, identificar e analisar os termos da oração passa a ser um desafio ainda maior. A presença de construções sintáticas mais elaboradas contribui para aumentar o nível de dificuldade, comprometendo a interpretação e a aplicação adequada dos conceitos gramaticais.

Outro aspecto relevante diz respeito às práticas pedagógicas que, por vezes, restringem-se à memorização de regras e classificações. Esse modelo de ensino tende a gerar uma aprendizagem mecânica, em que os alunos conseguem repetir definições, mas demonstram dificuldades em aplicar os conteúdos de forma significativa e contextualizada. Quando não percebem a utilidade prática dos termos da oração no uso real da língua, os estudantes tendem a desmotivar-se, o que afeta negativamente o processo de apropriação dos conteúdos gramaticais.

> Uma das dificuldades enfrentadas pelos que buscam entender a estrutura da oração com base nas gramáticas tradicionais é a forma pela qual se distribuem os chamados “termos da oração”. A clássica tripartição desses termos em “essenciais”, “integrantes” e “acessórios” não contribui para uma visão das relações entre os constituintes da oração, além de induzir o aluno a pensar que os chamados termos “essenciais” são mais importantes do que os demais. À imprecisão resultante do uso de tais adjetivos alia-se a

> falta de complementaridade entre os termos que compõem cada um dos três grupos: o “predicado”, por exemplo, é um termo “essencial”, enquanto os complementos verbais, que fazem parte do predicado, são termos “integrantes”. Finalmente, esses grupos apresentam elementos que se situam em diferentes níveis da hierarquia sintática: os complementos verbais e nominais, de um lado, e os adjuntos adverbiais e adnominais, de outro, classificados entre os termos “integrantes” e “acessórios”, respectivamente, reúnem “termos” ligados ao verbo e ao nome. Como se vê, essa forma de distribuir os termos da oração não contribui para o entendimento das relações gramaticais que se estabelecem entre eles. (Duarte, 2007, p. 185-204)

Como se vê, (Duarte, 2007) critica a abordagem das gramáticas tradicionais por suas classificações imprecisas e incoerentes dos termos da oração, a mistura de critérios semânticos e sintáticos e a falta de clareza na hierarquia sintática. Essas deficiências dificultam a compreensão das relações gramaticais e a estrutura das orações pelos estudantes.

Uma solução para as deficiências apontadas por (Duarte, 2007) na abordagem das gramáticas tradicionais pode ser a adoção de uma perspectiva funcionalista no ensino da gramática. Essa abordagem enfatiza a compreensão dos usos reais da língua e das funções comunicativas das estruturas sintáticas, promovendo uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

Silva (2020), em seu artigo "Práticas de Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas: Limitações da Gramática Tradicional e uma Proposta Funcionalista", argumenta que: "A abordagem funcionalista e sua aplicação a práticas didáticas viabilizaram a expansão do ensino de língua para além da gramática prescritiva e a inclusão de diversos aspectos das práticas cotidianas de conversação."

Ao implementar uma abordagem funcionalista, os educadores podem superar as limitações das classificações imprecisas e da falta de clareza na hierarquia sintática presentes nas gramáticas tradicionais, facilitando a compreensão das relações gramaticais e da estrutura das orações pelos estudantes.

2.4 O ensino dos adjuntos adverbiais

Na aprendizagem ativa dos alunos, o termo da oração mais importante é o verbo, visto que todos os componentes da oração giram em torno dele. Contudo, os adjuntos adverbiais, apesar de serem considerados um termo acessório da oração,

oferecem uma ampla gama de possibilidades contextuais (tempo, lugar, modo, intensidade, causa, finalidade, etc.), permitindo que os alunos explorem diferentes circunstâncias e contextos de uma frase. Além disso, a capacidade de adicionar ou substituir adjuntos adverbiais facilita a criação de novas frases e contextos, incentivando a prática e experimentação.

Outro ponto importante no ensino dos adjuntos adverbiais é que substituir adjuntos adverbiais e observar como essas mudanças afetam o significado da frase desenvolve habilidades críticas e analíticas nos alunos. Ademais, entender como eles modificam o contexto e a intenção da frase ajuda os alunos a avaliar e interpretar textos de maneira mais profunda.

O estudo dos adjuntos adverbiais também ajuda a estimular a criatividade, uma vez que a substituição e a criação de frases com diferentes adjuntos adverbiais incentivam a percepção da variedade linguística, permitindo que os alunos experimentem a linguagem de maneira lúdica e significativa, além de incentivá-los a explorar diversas maneiras de expressar a mesma ideia, desenvolvendo um repertório linguístico mais rico e variado.

Outro ponto relevante no estudo dos adjuntos adverbiais é a oportunidade de desenvolver nos alunos o engajamento e participação deles, visto que trabalhar com os adjuntos adverbiais permite a criação de atividades dinâmicas e interativas, que permitem que os alunos brinquem com esses termos da oração, através do desenvolvimento de jogos de substituição, criação de histórias e debates, promovendo maior engajamento dos alunos e permitindo que eles ampliem a compreensão sobre como a linguagem funciona em contextos reais.

Em resumo, os adjuntos adverbiais desempenham um papel essencial na construção de sentidos no discurso e, por isso, constituem um recurso valioso para práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem ativa. Sua versatilidade sintática e semântica permite que sejam explorados de formas diversas em sala de aula, o que estimula a criatividade dos alunos e favorece o engajamento com os conteúdos.

Como aponta (Neves, 2000, p. 507), os adjuntos adverbiais “representam circunstâncias variadas que enriquecem o sentido do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio”, sendo elementos que ampliam o texto para além da estrutura nuclear da oração, proporcionando múltiplas possibilidades de análise e produção textual.

De maneira semelhante, (Bagno, 2011, p. 92) ressalta que os adjuntos adverbiais “funcionam como janelas abertas para o mundo, permitindo ao falante situar seu enunciado no tempo, no espaço, no modo, entre outras dimensões”. Essa abertura ao contexto faz deles instrumentos poderosos para trabalhar gêneros textuais diversos, dado que aparecem com frequência tanto na linguagem formal quanto informal, oral ou escrita.

Na perspectiva da linguística aplicada à educação, autores como Rojo (2013) e Marcuschi (2008) enfatizam a importância de práticas de ensino que valorizem o uso real da linguagem. Dentro desse enfoque, atividades que envolvem a produção e análise de adjuntos adverbiais em gêneros reais (narrativas, artigos de opinião, reportagens, crônicas etc.) promovem o que Freire (1996) chama de "aprendizagem significativa", pois conectam a experiência linguística à vivência concreta dos estudantes.

Além disso, os adjuntos adverbiais permitem trabalhar com atividades dinâmicas, como jogos de reordenação textual, criação de variações estilísticas, e transformações sintáticas, conforme sugerido por Antunes (2003, p. 73): “explorar a movimentação dos adjuntos adverbiais em diferentes posições da oração é uma maneira eficiente de ensinar aos alunos os efeitos de sentido da linguagem”.

Portanto, devido à sua natureza multifuncional, os adjuntos adverbiais são ideais para propostas didáticas que visam à autonomia do aprendiz, à reflexão crítica sobre a língua e à compreensão dos mecanismos de construção do discurso.

2.4.1 O adjunto adverbial e sua relação com o verbo

Sobre a estrutura das sentenças, temos duas partes principais, que, na gramática tradicional, são trabalhadas com o sujeito e o predicado. Só que, linguisticamente falando, o núcleo das sentenças, as informações mais importantes, é sempre no predicado. O núcleo do predicado, portanto, é, na maioria das vezes, o verbo. É claro que, no caso do predicado nominal, o núcleo será sempre um predicativo do sujeito (um substantivo ou um adjetivo), como nos exemplos: O aluno se tornou um grande médico (núcleo: médico – substantivo). Aquela menina é linda (núcleo: linda – adjetivo). O predicativo do sujeito é justamente o núcleo do predicado nominal, já que o verbo existente nesse tipo de oração é um verbo de ligação que não tem estrutura argumental (não seleciona nenhum complemento).

Na gramática, temos cinco tipos de verbos: verbo de ligação, verbo intransitivo, verbo transitivo direto, verbo transitivo indireto e verbo transitivo direto e indireto. Na perspectiva linguística, especialmente sob o viés da gramática funcional e do uso, os verbos de ligação são compreendidos como elementos que não denotam uma ação propriamente dita, mas que estabelecem uma relação entre o sujeito e uma característica atribuída a ele — normalmente realizada pelo predicativo do sujeito. Eles têm a função semântica de indicar estado, condição, permanência, mudança ou aparência, funcionando como suportes estruturais que conectam o sujeito ao conteúdo principal da predicação.

Segundo Neves (2000, p. 435), na perspectiva do uso, os verbos de ligação são "instrumentos da significação do enunciado", uma vez que eles revelam modos de ser e devir atribuídos ao sujeito, muitas vezes situados por adjuntos que ampliam sua significação em termos de tempo, modo, causa, lugar, etc.

- O professor permaneceu calmo durante toda a reunião. (relação de tempo)

➤ O verbo “permaneceu” não indica ação, mas um estado contínuo do sujeito, situado temporalmente.

- A criança ficou inquieta por causa do barulho. (relação de causa)

➤ Aqui, o verbo “ficou” expressa mudança de estado, e o adjunto de causa reforça o motivo da transformação.

- A criança ficou inquieta por causa do barulho. (relação de causa)

➤ O verbo “parece” introduz um juízo de aparência, modulado por uma circunstância temporal.

Os verbos intransitivos não projetam argumento, mas podem vir acompanhados por adjuntos adverbiais. Dentre eles, há alguns verbos que indicam fenômeno da natureza e são intransitivos de verdade: chover, escurecer, amanhecer, trovejar, relampejar, etc. Qualquer elemento que adicionar à estrutura desses verbos será adjunto adverbial. Então, choveu muito; relampejou em Belo Horizonte; nevou no sul do país são exemplos desses verbos. Vejamos outros exemplos:

- Choveu demasiadamente. (relação de modo)
- Trovejou muito. (relação de intensidade)

- Escureceu rapidamente ontem no sul do país. (relação de modo, de tempo e de lugar)

Existem verbos intransitivos, que projetam argumento, como, por exemplo, o verbo caminhar. Então, “Pedro caminhava”. Essa sentença já está completa. O verbo precisa de um argumento só. Não haverá objeto direto nem objeto indireto ou qualquer outro argumento, o que colocar de informação adicional será um adjunto adverbial. Assim como o verbo caminhar, que projeta argumento, podemos citar também os verbos correr, brincar, pular, voar, etc. Vejamos os seguintes exemplos:

- A onça correu bastante.
- A criança brincava no pátio da escola.
- A canarinho voava em círculo.

Nos três exemplos acima, o predicado é verbal e tem como núcleo o verbo intransitivo.

É importante observar que, no primeiro exemplo, o adjunto adverbial “bastante”, relaciona-se com o verbo correr, estabelecendo relação de intensidade. No segundo exemplo, o termo “no pátio da escola” relaciona-se com o verbo brincar, estabelecendo relação de lugar. Já no terceiro exemplo, o termo “em círculo” relaciona-se com o verbo voar, estabelecendo uma relação de modo.

É comum que haja uma certa confusão entre adjunto adverbial e predicativo do sujeito e isso precisa ser bem esclarecido.

Observe estes exemplos:

- A onça correu faminta. (predicativo do sujeito)
- A criança brincava feliz. (predicativo do sujeito)
- O canarinho voava desorientado. (predicativo do sujeito)

No primeiro exemplo, a palavra “faminta”, não se relaciona com o verbo correr, mas com o sujeito simples “A onça”. A mesma coisa acontece no segundo e terceiro exemplos, a palavra “feliz” relaciona-se com o sujeito “A criança”; e a palavra “desorientado” se relaciona com o sujeito “O canarinho”. Estes três termos, portanto, “faminta”, “feliz” e “desorientado” não podem ser adjuntos adverbiais, eles são termos de natureza adjetiva que se referem ao sujeito, atribuindo-lhe qualidade, defeito,

estado em que o sujeito se encontra ou uma característica qualquer. Assim sendo, recebem a classificação de predicativo do sujeito. Importante ressaltar que, por termos o predicativo do sujeito, nos três exemplos acima, o predicado é verbo-nominal e tem como núcleo o verbo intransitivo e o predicativo do sujeito. Contudo, se retirarmos daquelas frases o predicativo do sujeito, ainda assim, teremos sentenças completas de sentido; todavia, ocorrerá a mudança na classificação do predicado, que deixará de ser “verbo-nominal” e passará a ser um predicado “verbal”:

- A onça correu demasiadamente. (relação de modo)
- A criança brincava durante a tarde. (relação de tempo)
- O canarinho voava alto. (relação de modo)

Diferenças Fundamentais entre o predicativo do sujeito e o adjunto adverbial:

	Predicativo do Sujeito	**Adjunto adverbial**
Conceito	Termo que atribui uma qualidade, estado ou característica ao sujeito da oração, geralmente por meio de um verbo de ligação. Contudo, qualquer verbo pode fazer este elo. Ele faz parte do predicado e concorda em número e gênero com o sujeito.	Termo acessório que modifica verbos, adjetivos ou outros advérbios, acrescentando circunstâncias como tempo, lugar, modo, intensidade, etc. Ele não faz parte do predicado, e sim funciona como um modificador circunstancial.
Exemplo 1	"Ela está feliz." (Predicativo do sujeito "feliz", que caracteriza o sujeito "ela" e está ligado a ele por meio do verbo de ligação “está”.)	"Ela está na sala de aula." (Adjunto adverbial de lugar "na sala de aula", que se relaciona com o verbo intransitivo "está", modificando-lhe o sentido.)
Exemplo 2	“Ela acordou feliz." (Predicativo do sujeito "feliz", que caracteriza o sujeito "ela" e está acompanhado pelo verbo intransitivo “acordou”).	"Ela acordou rapidamente." (Adjunto adverbial de modo "rapidamente", que se relaciona com o verbo intransitivo

		"acordou", modificando-lhe o sentido.)
Exemplo 3	"Ela comprou intrigada a mercadoria" (Predicativo do sujeito "intrigada", que é predicador tal como o verbo transitivo direto “comprou”. Este verbo comprar, por sua vez, pede o objeto direto “a mercadoria”.)	"Ela comprou ontem a mercadoria" (Adjunto adverbial de tempo "ontem", que se relaciona com o verbo transitivo direto "comprou", modificando-lhe o sentido.)

* Quadro 3 – *diferença entre o predicativo do sujeito e os adjuntos adverbiais.* (autoria própria)

Algumas considerações:

Observe que, na expressão "Ela está na sala de aula.", o verbo estar que, geralmente, funciona como verbo de ligação, nesse exemplo, por vir antes de um adjunto adverbial, tornou-se um verbo intransitivo. Podemos afirmar, portanto:

Qualquer verbo que vier antes de um adjunto adverbial, sem que haja outro complemento, só poderá ser intransitivo. Exemplo:

- As crianças estão na casa da vovó. (Adjunto adverbial de lugar "na casa da vovó", que se relaciona com o verbo intransitivo "estão", modificando-lhe o sentido.)

  Contudo,

- As crianças estão felizes na casa da vovó. que se relaciona com o verbo de ligação "estão", modificando-lhe o sentido, sendo o termo “felizes” um predicativo do sujeito.

Assim sendo, podemos concluir que, até o momento, nenhum gramático ou linguista renomado classifica o predicativo do sujeito como adjunto adverbial. As gramáticas normativas tratam esses termos como conceitos separados, com funções gramaticais distintas.

Existem verbos que precisam de dois argumentos. O verbo transitivo direto comprar, na gramática, tem duas entradas, dois espaços, que são preenchidos por dois argumentos: um argumento fica à esquerda, que será o sujeito; e o outro

argumento, à direita, que chamamos de objeto direto. Na expressão, por exemplo, “Pedro comprou bananas”, a estrutura do verbo comprar está toda preenchida. E a informação principal é o núcleo, que evidentemente, é esse verbo comprar, que seleciona dois elementos, sendo que o primeiro (Pedro) é o sujeito, e o segundo elemento pedido pelo verbo (bananas) é o objeto direto. Podemos concluir, portanto, que não é o sujeito a peça mais importante da oração, a peça mais importante é o verbo.

No entanto, na sentença: “O carro comprou bananas”, não se tem uma estrutura lógica e coerente, visto que a sintaxe (que estuda a função dos termos dispostos na oração) caminha de braços dados com a semântica (a área da linguística que estuda o significado e a sua relação com o significante). Dessa forma, não se aceita a expressão “O carro comprou bananas”, porque o verbo comprar não aceita carro nessa frase como um de seus argumentos; porque é incoerente, ou é agramatical. Então, na expressão “Pedro comprou bananas”, temos uma estrutura completa. Contudo, podemos ter alguns acréscimos na oração, e esses acréscimos serão adjuntos adverbais.

- Pedro comprou bananas na semana passada.
- Pedro comprou bananas no Mercado Central.
- Na semana passada, Pedro comprou bananas no Mercado Central.

No primeiro exemplo, o termo destacado exerce relação de tempo, sendo, portanto, um adjunto adverbial de tempo. Já no segundo exemplo, temos, no termo destacado, uma relação de lugar, sendo, portanto, um adjunto adverbial de lugar. No terceiro exemplo, por sua vez, temos a inserção dos dois adjuntos adverbiais na mesma frase. Como se vê, “Pedro comprou bananas” possui uma estrutura completa, mas pode receber alguns acréscimos e esses serão, evidentemente, adjuntos adverbiais. Da mesma forma que o verbo *comprar* (que é transitivo direto) podemos destacar também os verbos *vender, fazer, ter, ver*, etc.

Há outros verbos que também pedem dois argumentos, mas que precisam de uma preposição para ligá-los a um dos argumentos. O verbo transitivo indireto necessitar, na gramática, tem também duas entradas, dois espaços, que são

preenchidos por dois argumentos: um argumento fica à esquerda, que será o sujeito; e o outro argumento, à direita, que chamamos de objeto indireto.

Na expressão, por exemplo, “Maria necessita de ajuda”, tem-se a estrutura do verbo necessitar toda preenchida. E a informação principal é o núcleo, que evidentemente, é esse verbo necessitar, que seleciona dois argumentos, sendo que o primeiro (Maria) é o sujeito, e o segundo argumento pedido pelo verbo (de ajuda) é o objeto direto.

Da mesma forma que o verbo necessitar (que é transitivo indireto) podemos destacar também os verbos precisar, gostar, obedecer, referir-se, etc. sendo que obedecer e referir-se, ao invés de pedir a preposição “de”, exige a preposição “a” para ligar o verbo ao objeto indireto. Todos os verbos citados vão pedir dois argumentos e qualquer palavra acrescentada além deles, será um adjunto adverbial. Vejamos alguns exemplos:

- O cãozinho precisa de cuidados neste momento. (relação de tempo)
- O garoto gosta muito de frutas. (relação de intensidade)
- Na reunião, a menina se referia a seus pais. (relação de lugar)
- O fiel sempre obedece a Deus. (relação de tempo)

Existem verbos que precisam de três argumentos, como, por exemplo, o verbo pedir. Assim, na expressão “O aluno pediu explicações ao professor”. O verbo *pedir* pede um argumento à esquerda, que é o sujeito da oração (O aluno). Se dissermos “O aluno pediu...”, a expressão continua incompleta, necessitando, portanto, de mais argumentos.

Assim, se acrescentarmos mais um argumento à direita, teremos: “O aluno pediu explicações...”. Esse segundo argumento “explicações” será o objeto direto. Todavia, a expressão ainda estará incompleta e pedirá um terceiro argumento, uma vez que “quem pede, pede alguma coisa a alguém”. Logo, acrescentando um terceiro elemento, teremos a seguinte construção: “O aluno pediu explicações ao professor”. Agora, sim, temos uma expressão completa, visto que o termo “ao professor” responde à pergunta “pediu explicações a quem? Esse terceiro argumento, portanto, será o objeto indireto. Com a expressão completa, qualquer acréscimo a partir de então será considerado adjunto adverbial, como no exemplo a seguir: “Ontem, na

sala de aula, o aluno pediu explicações ao professor.” Como se vê, “ontem” traz a ideia de quando o fato aconteceu, logo é um adjunto adverbial de tempo; “na sala de aula”, por sua vez, traz uma ideia de onde o fato aconteceu, logo é um adjunto adverbial de lugar.

Como se pode ver, os adjuntos adverbiais são um elemento de caráter opcional, no sentido de que não fazem parte da seleção básica do verbo. Eles entram depois que o verbo já fez todas as relações sintáticas de que ele precisava. Os adjuntos são termos adicionais que se podem colocar, mas eles não são selecionados. Eles entram depois que a grade ambiental da estrutura básica do verbo foi toda preenchida. É importante destacar que, diferentemente dos argumentos, que são limitados, podendo variar de zero a três, os adjuntos adverbiais são ilimitados, ou seja, o falante escolhe quantos irá colocar em cada sentença e em que posição eles irão aparecer, sem, contudo, comprometer a estrutura sintática da expressão.

É importante observar que não tem como a sintaxe trabalhar separadamente da semântica, elas estão diretamente interligadas, uma vez que a sintaxe organiza a estrutura das frases, enquanto a semântica atribui sentido a essa organização - ou seja, forma e significado caminham juntos. Neves afirma:

> “A estrutura de uma oração não pode ser desvinculada de seu significado. A análise sintática só se justifica plenamente quando vinculada à semântica, pois são as relações de sentido que determinam as funções sintáticas.” (Neves, 2002, p. 108)

Essa perspectiva reforça a importância de se ensinar gramática de forma integrada, mostrando aos alunos como os elementos da frase se articulam não só formalmente, mas também em termos de sentido. Essa articulação é especialmente importante para a compreensão e produção de textos, uma das competências centrais da BNCC.

2.4.2. Os adjuntos adverbiais na visão tradicional

Na abordagem tradicional da gramática normativa - ainda amplamente presente nos livros didáticos e nas práticas escolares - os adjuntos adverbiais são definidos como termos acessórios da oração, cuja função é modificar o sentido de

um verbo, de um adjetivo ou de outro advérbio, expressando diferentes circunstâncias, como tempo, lugar, modo, causa, finalidade, entre outras.

Essa perspectiva clássica, sustentada por gramáticos como Cegalla (2008) e Cunha e Cintra (2008), fundamenta-se principalmente em critérios semânticos para classificar os adjuntos adverbiais, priorizando a identificação de categorias circunstanciais em frases descontextualizadas. A prática pedagógica, nesse modelo, costuma focar na memorização das classificações e na localização mecânica dos termos nas sentenças.

De forma geral, essa abordagem classifica os adjuntos com base em critérios semânticos, ou seja, de acordo com o sentido que expressam; apresenta uma lista fechada de tipos de adjuntos, como: *de tempo, de lugar, de modo, de intensidade, de causa, de finalidade*, entre outros; valoriza a memorização desses tipos e a capacidade de identificar os adjuntos dentro de frases artificiais e descontextualizadas.

Dentro de uma perspectiva linguística contemporânea, porém, é fundamental revisar criticamente a maneira como os adjuntos adverbiais são descritos pela tradição gramatical normativa, especialmente porque o ensino nas escolas ainda se apoia, em grande parte, nessas concepções. A tradição, muitas vezes, apresenta os adjuntos adverbiais de forma rígida e excessivamente classificatória, sem considerar a complexidade funcional e discursiva que essas estruturas podem assumir nos diversos contextos comunicativos.

A linguística moderna, por sua vez, propõe uma abordagem mais descritiva e funcional, que busca compreender o papel dos adjuntos adverbiais no enunciado, levando em conta a intenção comunicativa, a organização da informação e a variação sintática. Essa visão oferece uma contribuição valiosa para o ensino, pois permite que professores e alunos percebam os adjuntos adverbiais não apenas como “termos acessórios” ou “dispensáveis”, mas como elementos fundamentais na construção de sentido dos textos.

Revisar os conceitos tradicionais à luz da linguística é, portanto, necessário para que o ensino da gramática se torne mais coerente com o uso real da língua e mais significativo para os estudantes, valorizando o funcionamento da linguagem em práticas autênticas de comunicação, e não apenas em exemplos artificiais descontextualizados.

Contudo, quanto ao ensino dos adjuntos adverbiais, na visão tradicional do ensino da gramática, ainda impregnada nos livros didáticos e nas salas de aula, alguns gramáticos se destacam. Dentre os gramáticos tradicionais, cita-se Domingos Paschoal Cegalla, que é um gramático amplamente respeitado e frequentemente indicado em concursos públicos, incluindo os da área policial. Sua obra mais conhecida é a "Novíssima Gramática da Língua Portuguesa", 2008, Editora Nacional, que é uma referência importante no estudo da gramática normativa.

Sua obra é uma das mais adotadas em preparações para concursos devido à sua clareza e organização. Além disso, Cegalla aborda, de forma sistemática, as regras da norma culta, oferecendo uma linguagem acessível e explicações detalhadas sobre temas complexos, como fonologia, ortografia, semântica, morfologia, sintaxe e estilística.

Cegalla, em sua obra Novíssima Gramatica da Língua Portuguesa, 48ª edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 2008, (p.364) define os adjuntos adverbiais como “o termo que exprime uma circunstância de (*tempo, lugar, modo, intensidade, causa, companhia, meio, assunto, negação*, etc.) ou, em outras palavras, que modifica o sentido de um verbo, adjetivo ou advérbio”. O autor afirma que o adjunto adverbial é expresso pelos advérbios, pelas locuções ou expressões adverbiais.

Cegalla, em nota de rodapé, tem o cuidado de mencionar que a NGB faz menção aos adjuntos adverbiais, sem, contudo, expor quaisquer tipos de classificação. Ele afirma que

> v' Os adjuntos adverbiais classificam-se de acordo com as circunstâncias que exprimem: adjunto adverbial de lugar, modo, tempo, intensidade, causa, companhia, meio, assunto, negação, etc. A NGB, porém, não dá nenhuma classificação dos adjuntos adverbiais. (Cegalla, 2008, p. 364).

Ao pesquisar a Nomenclatura Gramatical Brasileira NGB, confirmou-se que nela, realmente, não constava a definição, tampouco exemplos de adjuntos adverbiais, limitando-se apenas em colocar os adjuntos adverbais na categoria de termos acessórios da oração.

Contudo, ao verificar como a NGB trata os advérbios, percebe-se que uma ênfase maior é dada a essa classe gramatical. A NGB, além de trazer sete

classificações do advérbio, também faz menção à flexão de grau do advérbio, bem como cita a locução adverbial. Ela registra

> 1. Classificação do advérbio: a) de lugar; de tempo; de modo; de negação; de dúvida; de intensidade; de afirmação; b) advérbios interrogativos: de lugar, de tempo, de modo, de causa. 2. Flexão do advérbio: de grau: comparativo; de igualdade, de superioridade e de inferioridade; superlativo absoluto (sintético e analítico); diminutivo.
> 3. Locução adverbial. Notas: a) Podem alguns advérbios estar modificando toda a oração. b) Certas palavras, por não se poderem enquadrar entre os advérbios terão classificação à parte. São palavras que denotam exclusão, inclusão, situação, designação retificação, afetividade, realce, etc. (NGB, portaria Nº36, jan. 1958)

Baseado nisso, podemos concluir que a NGB faz uma associação semântica da classe gramatical “advérbio” (Morfologia**)**, com as funções exercidas pelos adjuntos adverbiais dentro da Sintaxe.

Outro autor que podemos mencionar é o gramático Renato Aquino (2002) em sua obra Português para Concursos Teoria e 900 Questões, editora Impetus, páginas 146 e 147, classifica 16 adjuntos adverbiais: *de afirmação, de negação, de dúvida, de tempo, de lugar, de modo, de intensidade, de causa, de instrumento, de meio, de companhia, de finalidade, de concessão, de assunto, de conformidade, de condição*. Aquino faz a seguinte definição do adjunto adverbial: “É o termo que modifica um verbo, adjetivo ou advérbio, indicando circunstância em que se desenvolve o processo verbal. É representado geralmente por advérbios ou expressão adverbial”.

Em 2010, na obra Gramática Objetiva da Língua Portuguesa, Elsevier Editora Ltda, o mesmo autor dá praticamente a mesma definição de adjunto adverbial e acrescenta à sua lista mais 6 tipos desse termo acessório, totalizando 22 tipos de adjuntos adverbiais. Os outros seis tipos são: Adjunto adverbial *de companhia, de preço ou de valor, de matéria, de reciprocidade, de favor, de substituição e de acréscimo*. Além da definição, Aquino faz duas observações importantes:

> 1ª) Os advérbios em geral são palavras que se ligam, na frase ao verbo, Os que foram destacados nas três frases modificam, respectivamente, um verbo (chorava), um adjetivo (nervosa) e um advérbio (bem). Geralmente o advérbio que se liga, além do verbo, ao adjetivo e a outro advérbio é o de intensidade. 2ª) A palavra que pode ser um adjunto adverbial de intensidade, pois, em frases exclamativas, acompanhando adjetivo, ele é um advérbio de intensidade: Que bela estava a montanha! (Aquino, 2010, p.179). 1ª)

> O adjunto adverbial pode ser apresentado por um advérbio, uma locução adverbial, um pronome relativo ou uma oração subordinada adverbial [...] 2ª) O adjunto adverbial pode aparecer com qualquer tipo de verbo, inclusive o de ligações [...] (Aquino, 2007, p. 181).

Por sua vez, Luiz Antonio Sacconi, em sua obra Nossa Gramática Teoria e Prática, 2004, 28ª edição, Editora Harbra, páginas 367 a 369, define o adjunto adverbial como o termo de valor adverbial que gravita quase sempre em torno de um verbo. Sacconi aumenta a lista de adjuntos adverbias e apresenta 28 tipos desse termo acessório. São eles: *adjunto adverbial de acréscimo, de assunto, de causa, de companhia, de concessão, de condição, de conformidade, de dúvida, de efeito, de escolha, de favor, de finalidade, de intensidade, de limitação ou referência, de lugar, de matéria, de medida ou peso, de meio, de modo, de oposição, de ordem, de preço ou de valor, de proporção, de quantidade de reciprocidade, de simultaneidade.de substituição, de tempo.*

Fato interessante é que Sacconi, em nota de rodapé, diverge de Aquino e Cegalla, fazendo a seguinte observação:

> Observação**:** Em rigor, não existem adjuntos adverbiais de afirmação nem de negação. Os elementos de afirmação e os de negação se classificam melhor entre as palavras denotativas (ver página 129).

Na página 129 da mesma obra, Sacconi registra as palavras e locuções denotativas. Quanto a esse assunto, ele registra

> Existem palavras e locuções que não se enquadram em nenhuma das classes de palavras, já que não exprimem na verdade uma função sintática na oração, por terem essencialmente natureza afetiva, subjetiva**:** são as palavras e locuções denotativas. As mais encontradas são as que indicam: Adição, adversidade, afirmação, negação, afastamento, aproximação, coincidência, conclusão, continuação, distribuição, exclusão, inclusão, explicação, frequência, precisão, realce, restrição, retificação, seleção e situação. Ao encontrar qualquer dessas palavras ou locuções numa oração, basta classificá-la como palavra (ou locução) denotativa de inclusão, de aproximação, etc (Saconni, 2004, P.129 a 133)

Carlos Henrique da Rocha Lima, conhecido como Professor Rocha Lima (Rio de Janeiro, 22 de outubro de 1915 — Rio de Janeiro, 22 de junho de 1991), foi um professor, gramático, filólogo, ensaísta e linguista brasileiro, autor de inúmeras obras, entre elas a Gramática Normativa da Língua Portuguesa- 49.ed. – 2011, p.318, na qual o autor conceitua o adjunto adverbial como o termo que acompanha

o verbo, exprimindo as particularidades que cercam ou precisam o fato por este indicado. Rocha Lima esclarece que o adjunto adverbial pode ser expresso:

a) Por um advérbio: Visito-o diariamente. Cometeu o crime premeditadamente. O navio passou longe. Dar-lhe-ei o livro amanhã. Outrora, éramos felizes.

b) Por uma expressão adverbial: Partiremos de madrugada. Lerei seu romance na próxima semana. Contudo, ele alerta:

> A classificação do adjunto adverbial, mormente quando constituído por expressão adverbial (preposição + substantivo), nem sempre se alcança fazer com facilidade. E isto porque ela depende das relações, muita vez sutis, estabelecidas pela preposição introdutória.
> (Rocha Lima, 2011, p.318)

Na Página 319, Rocha Lima apresenta 16 tipos de adjuntos adverbiais, estabelecendo a relação *de assunto, causa, meio, modo, companhia, concessão, concomitância, condição, conformidade, favor, fim, instrumento, oposição, preço, quantidade, tempo*.

Já na página 320, o autor destaca as subclassificações do adjunto adverbial de lugar:

> Apreciemos à parte a circunstância adverbial de lugar (uma das mais frequentes), por oferecer subclassificações de que convém tomar conhecimento: Lugar onde: Sempre trabalhou em São Paulo. Onde estás morando? Lugar aonde: Escolha a cidade a que deseja ir. Aonde vais, com tanta pressa? Lugar por onde: Esta é a selva através da qual alcançaremos o rio. Lugar para onde: Mudar-nos- emos para Brasília. Lugar donde: Partimos de Lisboa num sábado, à noite.
> (Rocha Lima, 2011, p.320)

Para finalizar, (Cunha; Cintra, 2008), em sua obra Breve Gramática do Português Contemporâneo, 2016, p. 165, definem o adjunto adverbial como o termo de valor adverbial que denota algumas circunstâncias do fato expresso pelo verbo, ou intensifica o sentido deste, de um adjetivo ou de um advérbio.

Cunha e Cintra, assim como outros gramáticos, fazem observações importantes em relação ao adjunto adverbial:

> O adjunto adverbial pode vir representado por: a) advérbio: Aqui não passa ninguém. (F. Namora, TJ, 205.) Amou-a perdidamente. (L Fagundes Telles, DA, 118.) b) por locução ou expressão adverbial: De súbito, eu, o Barão e a criada começamos a dançar no meio da sala. (Branquinho da Fonseca, B, 61.) Lá embaixo aparece

> Jacarecanga sob o sol do meio-dia. (É. Veríssimo, ML, 13.) c) por oração adverbial: Fechemos os olhos até que o sol comece a declinar. (A. M. Machado, C/, 82.) Quando acordou, já Lisa ali estava. (M. J. de Carvalho, AV, 141.) (Cunha; Cintra, 2016, p. 166)

De forma especial, (Cunha; Cintra, 2016, p. 166-169), citam a dificuldade de enumeração exata de todos adjuntos adverbiais fora do contexto, mas apresenta uma relação de 16 tipos de adjuntos adverbiais:

a) *de causa*: Por que lhes dais tanta dor?! (A. Gil, I/, 25.) Não havia de perder o esforço daqueles anos todos, por causa de um exame só, o derradeiro. (C. dos Anjos, MS, 343.)

b) *de companhia*: Lanchas, ide com Deus! Ide e voltai com ele Por esse mar de Cristo... (A. Nobre, S, 32.) Vivi com Daniel perto de dois anos. (C. Lispector, BF, 79.)

c) *de dúvida*: Talvez, Nina tivesse razão... (V. Nemésio, MTC, 105.) Acaso meu pai entenderia mesmo de poemas? (L. Jardim, MPM, 89.)

d) *de fim*: Há homens para nada, muitos para pouco, alguns para muito, nenhum para tudo. (Marquês de Maricá, M, 87) Viaja, então, para se contrafazer, por penitência? (A. Abelaira, NC, 19.)

e) *de instrumento*: Anastácio estava no alto, na orla do mato, juntando, a ancinho, as folhas caídas. (Lima Barreto, TFPQ, 156.) Dou-te com o chicote, ouviste! (Luandino Vieira, L, 41.)

f) *de intensidade*: Gosto muito de ti. (M. Torga, NCM, 32.) — Ou ele estuda demais, ou não come bastante de manhã, disse a mãe. (C. Lispector, LF, 104.)

g) *de lugar* AONDE ': Cheguei à taberna do velho ao fim da tarde. (Alves Redol, BSL, 330.) Sobre o emprego indiscriminado de onde e aonde, veja-se p. 355-6. Veja aonde vai. (A. M. Machado, CJ, 243.)

h) *de lugar* ONDE: No mês passado estive, algumas horas, em Cartago. (A. Abelaira, NC, 19.) O vulto escuro entrou no jardim, sumiu-se em meio às árvores. (É. Veríssimo, LS, 133.)

i) *de lugar* DONDE: Dos mares da China, não mais virão as quinquilharias. (M. Rubião, D, 144.) — Some-te daqui, ingrato! (F. Namora, TJ, 99.)

j) *de lugar* PARA ONDE: Levaram a defunta numa rede para o cemitério de S. Caetano. (L. Jardim, MP, 25.) A chuva levou-os para casa. (C. de Oliveira, AC, 166.)

l) *de lugar* POR ONDE: Atravessou o Campo da Aclamação, enfiou pela Rua de São Pedro e meteu-se pelo Aterrado acima. (Machado de Assis, OC, II, 569.) Por sobre o navio voejavam ainda gaivotas, com movimentos lentos, ritmados. (J. Paço d'Arcos, CVL, 593.)

m) *de matéria*: Obra de finado. Escrevi-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia. (Machado de Assis, OC, 1,413.) 169 Cheguei de Paris, e encontrei uma carta de Irene, escrita na véspera do casamento. Era um adeus com raiva e lágrimas. (C. Castelo Branco, OS, II, 298.)

n) *de meio*: Estarei, talvez, confundindo as coisas, mas Aníbal ainda viajava de bicicleta, imaginem! (A. Abelaira, NC, 19.) Voltamos de bote para a ponta do Caju. (Lima Barreto, REIQ 287.)

o) *de modo*: Vagarosamente, ela foi recolhendo o fio. (L. Fagundes Telles, ABV, 7.) Henriqueta subiu a escada, pé ante pé, como um ladrão. (V. Nemésio, MTC, 79.)

p) *de negação*: — Não, senhor Cônego, vejo. Mas não concordo, não aceito. (B. Santareno, TPM, 109.) — Não partas, não. Aqui todos te querem! (Castro Alves, £F, 154.)

q) *de tempo*: Todas as manhãs, ele sentava-se cedo a essa mesa e escrevia até as dez, onze horas. (P.Nava, £0,330.) A Custódia esteve cinco anos na clausura. (A. Ribeiro, CRG, 28.)

Assim como Rocha Lima, Cintra & Cunha dão ênfase especial ao pronome relativo e suas variantes, funcionando como adjunto adverbial em suas diversas circunstâncias.

Para melhor visualização das propostas de nomenclaturas oferecidas por gramáticos tradicionais, bem como pela Nomenclatura Gramatical Brasileira NGB, apresenta-se um quadro comparativo, que informa os tipos de adjuntos adverbiais listados por alguns desses gramáticos, como: Cegalla, Renato Aquino, Saconni, Rocha Lima, Celso Cunha & Cintra.

RELAÇÃO DOS ADJUNTOS ADVERBIAIS POR GRAMÁTICA							
Tipologia das orações adverbiais Informação semântica Gramáticos e NGB							
Principais gramáticos / **Tipos de adjuntos adverbiais**		**NGB**	**Cegalla**	**Aquino**	**Saconni**	**Rocha Lima**	**Cunha & Cintra**
01	de modo	X	X	X	X	X	X
02	de tempo	X	X	X	X	X	X

03	de causa		X	X	X	X	X
04	de companhia		X	X	X	X	X
05	de meio		X	X	X	X	X
06	de intensidade	X	X	X	X		X
07	de lugar	X	X	X	X		X
08	de assunto		X	X	X	X	
09	de dúvida	X		X	X		X
10	de finalidade			X	X	X	X
11	de negação	X	X	X			X
12	de instrumento			X		X	X
13	de concessão			X	X	X	
14	de condição			X	X	X	
15	de conformidade			X	X	X	
16	de afirmação	X		X			
17	de matéria				X		X
18	de preço/valor				X	X	
19	de favor				X	X	
20	de oposição				X	X	
21	de quantidade				X	X	
22	de efeito				X		
23	de escolha				X		
24	de limitação/referência				X		
25	de medida ou peso				X		
26	de ordem				X		
27	de proporção				X		
28	de reciprocidade				X		
29	de simultaneidade				X		
30	de substituição				X		
31	de concomitância					X	
32	de acréscimo				X		
Tipos de adj. adverbiais		**07**	**09**	**16**	**28**	**16**	**12**

* Quadro 4 – *Comparação dos adjuntos adverbiais, segundo os principais gramáticos* (autoria própria)

Como se pode ver, existem adjuntos adverbiais que são apresentados somente por um dos gramáticos: Rocha Lima defende o adjunto adverbial de

concomitância, enquanto apenas Saconni defende os adjuntos adverbiais de acréscimo, de dúvida, de efeito, de escolha, de favor, de limitação/referência, de ordem, de proporção, de reciprocidade, de simultaneidade e de substituição.

Há também adjuntos adverbiais defendidos por todos os gramáticos aqui listados, como: de causa, de companhia, de meio, de modo e de tempo, sendo que os dois primeiros não são citados pela NGB.

Fato é que, sob uma perspectiva linguística e alinhado aos princípios da aprendizagem ativa, conforme propõe Pilati (2010), é fundamental ir além da simples categorização dos adjuntos adverbiais em tipologias fixas. O verdadeiro valor desses termos está em seu potencial de promover experiências significativas de uso da língua. A natureza flexível e semanticamente expressiva dos adjuntos adverbiais oferece ao aluno a oportunidade de manipular frases, explorar possibilidades de sentido e refletir sobre os efeitos comunicativos gerados por diferentes posicionamentos e escolhas linguísticas. Ao permitir que o estudante atue como sujeito do próprio processo de aprendizagem, formulando hipóteses, testando variações e analisando seus efeitos, o ensino dos adjuntos adverbiais torna-se não apenas mais dinâmico, mas também mais eficaz e coerente com a diversidade e complexidade do uso real da linguagem.

2.4.3 Propostas para o ensino do adjunto adverbial

A obra "Adjunto Adverbial: Teoria, Ensino e Análise", escrita por Maria de Fátima Barreto Lisboa, Clézio Roberto Gonçalves e Rosângela Maria Zanetti, é uma contribuição significativa para o estudo dos adjuntos adverbiais na língua portuguesa. Publicado pelos professores da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o livro se propõe a oferecer uma análise abrangente sobre o papel e a importância dos adjuntos adverbiais, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. O livro está dividido em três partes principais: teoria, ensino e análise:

Na seção de fundamentação teórica, os autores discutem a definição, classificação e as funções dos adjuntos adverbiais dentro da oração. A obra apresenta uma análise detalhada sobre como os adjuntos adverbiais podem modificar verbos, adjetivos e outros advérbios, proporcionando nuances e informações adicionais ao enunciado. Há uma ênfase em como os diferentes tipos

de adjuntos (modo, tempo, lugar, etc.) se comportam dentro da estrutura gramatical da língua portuguesa.

Essa análise se mostra fundamental para a compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes e professores no ensino dos termos da oração, especialmente quando se busca um ensino mais significativo, contextualizado e alinhado às diretrizes da BNCC.

Nesta seção, os autores reúnem e analisam as concepções de diversos gramáticos a respeito do conceito e da classificação dos adjuntos adverbiais, ressaltando tanto os pontos de convergência quanto as divergências existentes entre suas abordagens. São destacadas, ainda, as implicações dessas análises para o ensino da gramática na escola básica, especialmente no que se refere à identificação e à função desses termos nas estruturas sintáticas.

Entre os estudiosos citados na obra, encontram-se nomes representativos da tradição gramatical brasileira, como Napoleão Mendes de Almeida, Evanildo Bechara, José Augusto Carvalho, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, entre outros. Cada autor contribui com uma perspectiva específica, ora normativa, ora descritiva, permitindo uma visão ampla e crítica sobre os critérios utilizados na definição e aplicação do termo "adjunto adverbial", tais como: valor semântico, posição na oração, possibilidade de deslocamento e relação com o verbo.

Napoleão Mendes de Almeida, em sua *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* (1988, p.432) apresenta o conceito de adjunto adverbial. Segundo ele

> o adjunto adverbial, portanto, não é exigido pelo verbo; é um complemento acidental, e, não essencial; é, enfim, um termo acessório da oração, que modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio. Numa palavra, adjunto adverbial é, em análise sintática, o que é o advérbio ou locução adverbial na morfologia.

Segundo os autores, o gramático e filólogo, em sua obra nas páginas 433 e 434, apresenta quinze classificações para o termo, adjunto adverbial, a saber: “lugar; tempo; modo; companhia; causa; matéria; instrumento ou meio; preço; fim; oposição; intensidade; afirmação; dúvida; negação; argumento.” O autor, cuidadosamente, em nota de pé de página, deixa em aberto a classificação de certos adjuntos adverbiais. Ele afirma que

> há ainda outras espécies de adjuntos adverbiais, mas o nome dessas espécies é coisa fácil de encontrar, porque depende da ideia, da

> circunstância que o adjunto indica. O essencial é saber o aluno que o adjunto adverbial sempre modifica ou um adjetivo ou um verbo ou um advérbio ou uma locução ou uma oração inteira. Com esse cuidado, é fácil ver se o adjunto adverbial, no modificar, indica *lugar, tempo*, *medida*, *valor, inclusão, exclusão* etc. (Almeida, 1988, p. 434-435)

Outro gramático apresentado na obra é Evanildo Bechara que, em sua obra *Moderna Gramática da Língua Portuguesa* (2009), destaca que há uma vasta classificação do adjunto adverbial, mas o autor se detém apenas aos principais. Então, fica a questão sobre o que é considerado principal, quando o assunto é adjunto adverbial e, dessa maneira, Bechara inicia, em sua mais nova gramática, afirmando que há

> os principais tipos de adjuntos adverbiais – O adjunto adverbial constitui uma classe muito heterogênea – à semelhante do advérbio que normalmente desempenha o papel de seu núcleo – não só do ponto de vista formal como ainda do ponto de vista de valor semântico. Tal fato leva a que constantemente esteja a não delimitar com nitidez as fronteiras com outras funções sintáticas – conforme aqui mesmo já assinalamos – e com conteúdos de pensamento designado vizinhos. Diante de tão vasta amplitude, fixar-nos-emos nos principais adjuntos adverbiais, detendo-nos aos aspectos mais interessantes à descrição gramatical e aos esquemas com que se representam tais funções nas circunstâncias concretas do discurso [PD.1, 30]. a) Adjuntos adverbiais de lugar; b) Adjuntos adverbiais temporais; c) Adjuntos adverbiais modais; d) Adjuntos adverbiais de fim, de causa, de instrumento e de companhia; e) Adjuntos adverbiais de quantidade; f) Adjuntos adverbiais de distribuição; g) Adjunto adverbial de inclinação e oposição; h) Adjunto adverbial de substituição, troca ou equivalência; i) Adjunto adverbial de campo ou aspecto; j) Adjunto adverbial de assunto ou matéria tratada; k) Adjunto adverbial de adição ou inclusão e concessão. (Bechara, 2009, p. 439-449)

Lisboa, Gonçalves e Zanetti, 2012, apresentam também uma análise muito interessante de José Augusto Carvalho a respeito dos adjuntos adverbiais, em sua obra *Gramática Superior da Língua Portuguesa*, 2007, destinada a estudantes universitários. Segundo os autores, Carvalho apresenta questionamentos, discussões, observações mais ousadas, contestações e pontos polêmicos. Ele defende que “Adjunto adverbial é o termo que exprime variadas circunstâncias: de modo, de causa, de dúvida, etc. A circunstância pode ser expressa por um advérbio, por uma locução adverbial. [...]” Além dessa definição, Carvalho salienta:

> Há certos verbos cuja regência implica sempre uma ideia de circunstância. Nesses casos, embora o comportamento se assemelhe a um objeto indireto, por integrar o sentido do verbo, a análise mais adequada é considerar esse comportamento como adjunto adverbial e o verbo como intransitivo: “Vou a Guarapari.” “Cheguei ao Rio de Janeiro.” “Saí da sala.” “Entrei no quarto.” (Carvalho, 2007, p. 388)

Ainda segundo Lisboa, Gonçalves e Zanetti, Carvalho também comenta a distinção entre adjuntos adverbias e predicativos.

> [...] distinguem-se dos predicativos porque estes, embora exercendo função substantiva, são quase sempre adjetivos. A distinção, contudo, é, às vezes, difícil, e só o contexto pode ajudar. “Ele trabalha só à noite”, há duas possibilidades da análise. Se *só* é equivalente a *sozinho*, é predicativo. Se *só*, é equivalente a *somente, exclusivamente*, é adjunto adverbial de exclusão. (Carvalho, 2007, p. 388)

Para o autor dessa gramática, essa distinção é importante, pelo fato de ter predicados diferentes. Toma-se o exemplo novamente, “Ele trabalha só à noite”, em que a palavra *só* equivale a *sozinho*, tem-se predicado verbo-nominal, já quando a palavra *só* equivale a *somente, exclusivamente*, tem-se predicado verbal. Carvalho também diz sobre uma questão da língua portuguesa que gera muitas dúvidas, a concordância.

> Além disso, há problema da concordância: se o sujeito for para o plural, só irá para o plural apenas se for predicativo [...]. Embora não obrigatória, a vírgula pode ajudar na interpretação. Na frase 1, só a expressão à noite pode ser deslocada para o início (“À noite, eles trabalham sós.”); na frase 2, a expressão “só à noite” é que é deslocável (“só à noite eles trabalham.”). (Carvalho, 2007, p. 388)

Para finalizar, vejamos outra gramática citada pelos autores, que também possui uma análise interessante: Gramática Reflexiva de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 1999. Para Cereja e Magalhães, as classificações de adjuntos adverbiais resumem-se a onze, e podem ser representados por advérbios, locução adverbial e oração adverbial. Assim eles definem o termo como sendo “[...] termo que, essencialmente, modifica o verbo, indicando as circunstâncias em que se dá a ação verbal.” (Cereja; Magalhães, 1999, p. 225). Além disso, Cereja e Magalhães dizem que alguns adjuntos adverbiais, além de acompanhar o verbo, podem acompanhar substantivos, adjetivos e advérbios, esse adjunto adverbial é o de intensidade. Vejam os exemplos da observação anterior, retirados da *Gramática*

Reflexiva: texto, semântica e interação, assim denominada pelos autores, “Ele é *muito* homem.” “Estou *muito* cansado.” “Ela mora *tão* longe.”. Nesses exemplos fica claro o que os autores dizem sobre a possibilidade de o adjunto adverbial de intensidade apresentar-se acompanhando um substantivo, ou adjetivo, ou advérbio.

Por outro lado tem-se, Cipro Neto e Infante, 1999, apresentando a dificuldade que se pode ter, descartando-se o contexto, no momento da classificação do adjunto adverbial Os autores propõem a oração “Entreguei-me *calorosamente* àquela causa.”, cujo termo sublinhado é de difícil classificação. Não se sabe, ao certo, se se trata de adjunto adverbial de modo ou de intensidade. Além de Rocha Lima, 1972**,** também esses dois autores, que publicaram a *Gramática da Língua Portuguesa*, mencionam a importância da preposição, que implica alteração de significado na circunstância expressa pelo adjunto adverbial Os exemplos apresentados pelos gramáticos são: “Estão voltando de casa”, “Estão voltando para casa”, “Fui ao cinema” e “Fui ao cinema sem eles”. Verificam-se, a seguir, a definição e classificação que os autores apresentam.

> Como o nome já diz, o adjunto adverbial é essencialmente um modificador do verbo. Seu papel básico é indicar as circunstâncias em que se desenvolve o processo verbal (ideia de tempo, lugar, modo, causa, finalidade, etc.) ou intensificar um verbo, um adjetivo ou um advérbio. A semelhança entre esse conceito e o de advérbio, que você estudou nos capítulos sobre Morfologia, não é gratuita, já que o adjunto adverbial é uma função adverbial da oração, ou seja, é uma função desempenhada por advérbios e locuções adverbiais. [...] Algumas das circunstâncias que os adjuntos adverbiais podem expressar: afirmação, dúvida, fim, finalidade, meio, companhia, concessão, assunto, condição, instrumento, causa, intensidade, lugar, tempo, modo e negação. (Cipro Neto; infante, 1999, p. 394-396)

A segunda parte da obra é dedicada à pedagogia do adjunto adverbial, abordando de forma crítica e reflexiva os desafios didático-metodológicos relacionados ao ensino desse conteúdo gramatical. Lisboa, Gonçalves e Zanetti, 2012, examinam as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, como a identificação do adjunto adverbial em diferentes estruturas sintáticas, a distinção entre complementos e adjuntos e a compreensão dos múltiplos valores semânticos que esses termos podem assumir (de tempo, lugar, modo, causa, finalidade, entre outros).

Além disso, são discutidas as limitações das abordagens tradicionais, frequentemente pautadas na memorização de definições e classificações descontextualizadas, que pouco contribuem para uma aprendizagem significativa. Em contraponto, os autores propõem estratégias pedagógicas mais eficazes, fundamentadas em práticas contextualizadas de leitura e produção de textos, nas quais os alunos possam perceber a função discursiva dos adjuntos adverbiais no enunciado.

Há uma preocupação em conectar a teoria gramatical com a prática de sala de aula, garantindo que os professores possam aplicar os conceitos de forma clara e acessível para os estudantes.

Na última parte da obra *Adjunto Adverbial: Teoria, Ensino e Análise*, os autores apresentam estudos de caso e análises de textos autênticos, em entrevistas realizadas com os professores de escolas de diferentes redes públicas de ensino, para exemplificar o uso dos adjuntos adverbiais, o que representa um importante diferencial didático e científico da publicação. Essa seção evidencia, de maneira concreta, como os adjuntos adverbiais operam nos mais variados contextos discursivos, extrapolando os exemplos esquemáticos tradicionalmente encontrados em gramáticas normativas ou livros didáticos.

Por meio da análise de textos reais – extraídos de gêneros diversos como artigos de opinião, reportagens, crônicas e textos narrativos – os autores demonstram como os adjuntos adverbiais contribuem para o sentido global do enunciado, atuando não apenas na modificação do verbo, mas também de adjetivos, advérbios e, em certos casos, até mesmo do texto como um todo.

Além disso, a obra se destaca por seu equilíbrio entre teoria e prática, algo raro nas abordagens gramaticais voltadas à sala de aula. A explicação teórica sobre a classificação dos adjuntos (de tempo, lugar, modo, causa, finalidade etc.) é acompanhada de reflexões sobre sua função discursiva e textual, permitindo que o professor não apenas ensine a identificação, mas promova o uso crítico e contextualizado desses elementos linguísticos.

Um ponto forte da obra é a atenção dedicada às dificuldades de ensino e aprendizagem dos adjuntos adverbiais. Os autores reconhecem que muitos estudantes, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, têm dificuldades em diferenciar os adjuntos de complementos verbais ou em

entender sua função comunicativa. Para isso, são oferecidas estratégias práticas, como o uso de paráfrases, a análise de deslocamentos sintáticos e o estudo da entoação na fala como forma de marcação.

Em resumo, *Adjunto Adverbial: Teoria, Ensino e Análise* é um recurso didático e teórico de grande relevância tanto para professores em formação quanto para linguistas interessados em gramática textual. Sua abordagem analítica, funcional e crítica torna a leitura enriquecedora para quem busca compreender o adjunto adverbial não apenas como um termo da oração, mas como um elemento chave na construção de sentidos no discurso.

3. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos e a metodologia que embasaram a construção e aplicação das atividades didáticas propostas aos alunos ao longo desta pesquisa. A intenção é explicitar os referenciais que nortearam as decisões pedagógicas, bem como justificar a escolha dos procedimentos adotados na coleta e análise dos dados. O capítulo está estruturado em duas partes: a primeira contempla o referencial teórico, que discute as concepções de linguagem, gramática, ensino e aprendizagem; a segunda descreve a metodologia adotada, com ênfase nos princípios da pesquisa qualitativa e nas práticas pedagógicas desenvolvidas com base na aprendizagem ativa.

Assumindo uma perspectiva da Linguística Aplicada, este trabalho se fundamenta na concepção de gramática contextualizada, que entende a gramática como parte integrante do uso real da linguagem, e não como um sistema fechado e descolado dos contextos de comunicação. Essa abordagem propõe que o ensino dos conceitos gramaticais, como os adjuntos adverbiais, ocorra por meio de textos autênticos — como tirinhas, charges, reportagens e narrativas — os quais refletem as situações comunicativas com as quais os alunos já convivem. Assim, a aprendizagem torna-se mais significativa e promove a internalização dos conteúdos.

Com base nos pressupostos da aprendizagem ativa, conforme defendida por Pilati (2017), o aluno deixa de ser um receptor passivo de conteúdos e passa a atuar como sujeito protagonista do processo de ensino-aprendizagem. As atividades propostas incentivam a participação, a investigação e a reflexão sobre o funcionamento da língua, por meio de oficinas, jogos didáticos e práticas colaborativas de leitura e produção textual. Dessa forma, a gramática deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser compreendida como ferramenta para a construção de sentidos, promovendo um ensino mais dinâmico, crítico e contextualizado.

3.1 Referencial Teórico

O ensino da gramática, especialmente no contexto escolar, tem passado por reformulações significativas, impulsionadas por novas abordagens pedagógicas que buscam superar práticas tradicionais marcadas pela memorização mecânica de

regras. Nesse cenário, destacam-se os aportes teóricos de Antunes e Pilati (2017**)**, que defendem uma gramática em sintonia com os usos reais da linguagem e com metodologias que promovam maior protagonismo discente no processo de aprendizagem.

Antunes propõe uma gramática que vá além da classificação normativa e da rigidez formalista, sugerindo um ensino mais próximo da vivência linguística do aluno. Para a autora, "ensinar gramática é ensinar o funcionamento da língua em uso", o que implica explorar os efeitos de sentido que os elementos linguísticos produzem nos textos e nas interações sociais (Antunes, 2003, p. 29). Sob essa ótica, o ensino dos termos da oração, como os adjuntos adverbiais, deve estar articulado a práticas discursivas autênticas, permitindo que os estudantes compreendam não apenas a forma, mas também a função e o efeito desses elementos na comunicação.

Complementando essa perspectiva, (Pilati, 2017) propõe o conceito de aprendizagem ativa, que desloca o aluno da posição de mero receptor de conteúdos para a de sujeito ativo em sua formação. Nessa abordagem, o estudante é incentivado a investigar, refletir, discutir e aplicar os conhecimentos gramaticais em contextos significativos. Segundo Pilati, “o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem é fator essencial para o desenvolvimento de competências linguísticas mais consistentes e duradouras” (Pilati, 2017, p. 45). Assim, ao integrar atividades como oficinas de leitura, produção de textos, análise de gêneros discursivos e interpretação crítica de tirinhas, charges e quadrinhos, o ensino gramatical passa a fazer sentido para o aluno, pois está ancorado em sua experiência de mundo e em sua participação ativa.

Dessa forma, tanto Antunes quanto Pilati apontam caminhos convergentes para a superação da abordagem tradicional da gramática. Ambas as autoras reconhecem a necessidade de articular o conteúdo gramatical com os usos reais da linguagem e com metodologias centradas no estudante, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

Além de Pilati e Antunes, outras obras contribuíram também para o referencial teórico deste trabalho.

3.1.1 A obra *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*

Eloísa Nascimento Silva Pilati desenvolve pesquisas em duas áreas principais: linguística teórica e educação. No campo teórico, investiga modelos sintáticos relacionados a ordem de palavras, ordem verbo-sujeito, sujeitos nulos e fenômenos de concordância nas línguas naturais. Na área educacional, investiga temas relacionados à formação de professores com ênfase em métodos de ensino inovadores baseados nas ciências cognitivas e nas neurociências, e o uso de materiais manipuláveis/concretos no ensino de Língua Portuguesa.

Na obra "Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa", a autora ressalta a relevância de integrar o estudo gramatical à prática linguística efetiva, incentivando os alunos a refletirem sobre como as estruturas gramaticais são aplicadas na comunicação cotidiana. Sob a perspectiva sociolinguística, Pilati destaca a importância de considerar a variação linguística e o contexto sociocultural no estudo gramatical, promovendo uma abordagem mais inclusiva e representativa da diversidade linguística do Brasil.

Pilati (2017) critica o ensino tradicional de gramática, que muitas vezes trata as regras de forma isolada, sem conexão com o uso real da língua. Ela propõe um método mais eficaz, que integre teoria e prática, ajudando os alunos a entender as regras de maneira contextualizada. Além disso, (Pilati, 2017) promove a reflexão metalinguística, estimulando os alunos a refletirem sobre a língua e sua estrutura, o que resulta em uma compreensão mais profunda das regras gramaticais.

Na perspectiva de Pilati (2017), a aprendizagem ativa é uma abordagem educacional que centraliza os alunos no processo de aprendizagem, fomentando a participação ativa, a reflexão e a construção ativa do conhecimento. Essa abordagem transcende a simples transmissão de informações pelo professor, envolvendo os alunos em atividades que promovem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento.

A aprendizagem ativa implica a participação direta dos alunos no processo educacional, conferindo-lhes um papel de protagonismo na construção do conhecimento. Essa abordagem fomenta a colaboração entre os estudantes, incentivando o trabalho em equipe e a troca de ideias para solucionar problemas e atingir objetivos de aprendizagem. Incorpora momentos de reflexão, nos quais os

alunos são estimulados a analisar criticamente o que estão aprendendo, de que maneira estão aprendendo e como podem aplicar esse conhecimento.

Além disso, a aprendizagem ativa busca a aplicação do conhecimento em contextos do mundo real, estabelecendo conexões entre teoria e prática para promover uma compreensão mais profunda e duradoura. Coloca o aluno no centro do processo educacional, reconhecendo que os estudantes possuem diferentes estilos de aprendizagem e níveis de compreensão, promovendo, assim, uma abordagem personalizada.

Emprega uma diversidade de estratégias pedagógicas, como discussões em grupo, estudos de caso, simulações, projetos práticos, debates e outras atividades que promovem a interação ativa dos alunos. Estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas, desafiando os estudantes a analisarem, avaliarem e sintetizarem informações de maneira independente.

Adapta-se a diferentes disciplinas, níveis de ensino e ambientes de aprendizagem, reconhecendo a flexibilidade necessária para atender às especificidades de cada contexto educacional. A aprendizagem ativa não se limita a uma abordagem única, mas constitui um conjunto de princípios e práticas que visam envolver os alunos de maneira mais eficaz e promover uma aprendizagem significativa. Essa abordagem ressalta a importância do engajamento ativo dos alunos para o desenvolvimento de habilidades.

3.1.2 A obra *Gramáticas na Escola*

"Gramáticas na Escola" de Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2017) aborda a complexidade do ensino de gramática na escola, propondo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas tradicionais e oferecendo caminhos para um ensino mais significativo e contextualizado.

As autoras questionam por que as diretrizes dos PCNs não conseguiram produzir os resultados esperados em termos de desempenho dos alunos. Elas também problematizam a falta de consideração pelas teorias formais nos documentos oficiais, sugerindo que uma integração mais completa dessas teorias poderia melhorar o ensino de língua. Além disso, as autoras destacam a necessidade de uma reflexão crítica sobre a eficácia das políticas educacionais atuais e a

integração das teorias formais no ensino de língua. Elas apontam que, apesar de duas décadas de implementação dos PCNs, os resultados das avaliações internacionais como o PISA ainda são negativos, indicando que as mudanças propostas pelos documentos oficiais não foram suficientes para melhorar significativamente a educação básica.

Outro ponto destacado pelas autoras é a ineficácia do ensino da gramática baseado em uma abordagem tradicional, que se concentra na memorização de regras e na análise formal das estruturas linguísticas, sem considerar o contexto comunicativo em que ocorrem. Elas argumentam que essa abordagem descontextualizada pode tornar o ensino da gramática desinteressante e pouco significativo para os alunos, levando à desmotivação e à falta de compreensão real das estruturas linguísticas.

Nas palavras das autoras,

> nos círculos dos detentores do saber sobre o ensino de português, ensinar gramática ficou relegado a muito pouco e esse pouco é, na verdade, o que já se fazia antes. Há uma mudança porque deslocamos o eixo do decorar regras da gramática normativa para a produção e leitura de textos, mas mantém-se a mesma imagem de gramática que se tinha e a mesma prática com relação. A gramática foi oficialmente expulsa da sala de aula e continuou de modo absolutamente tradicional e mais forte, porque agora apresentada como um instrumento sem importância. (p. 29).

Além disso, as autoras destacam a importância de uma abordagem mais reflexiva e contextualizada do ensino da gramática, que leve em conta a diversidade linguística e cultural do Brasil e promova uma compreensão mais profunda e crítica da linguagem. Elas defendem a necessidade de integrar o ensino da gramática à produção e interpretação de textos reais, proporcionando aos alunos oportunidades para aplicar os conceitos gramaticais em contextos significativos e autênticos.

Portanto, as aulas de português, conforme discutido por Oliveira e Quarezemin, devem ir além do ensino tradicional de gramática e literatura. Elas devem ser vistas como uma oportunidade para promover cidadania e inclusão, combatendo preconceitos linguísticos e valorizando a diversidade. Essa abordagem não só enriquece o conhecimento linguístico dos alunos, mas também contribui para

o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. Considerando essa perspectiva, Oliveira e Quarezemin afirmam o seguinte:

> as aulas de português, nesta proposta, são momentos privilegiados em que o aluno se reconhece, valoriza sua fala, entende o lugar da sua fala e a do outro na sociedade, ao mesmo tempo em que aprende a construir modelos científicos, a raciocinar através da formulação e refutação de hipóteses; afinal, gramáticas nada mais são do que modos de explicação para um fenômeno da natureza (p. 23).

Endossando esse ponto de vista, Oliveira e Quarezemin defendem que é crucial que o aluno compreenda o valor que sua maneira de falar tem e que ela é tão válida quanto a fala de qualquer personalidade considerada “culta”, como um jornalista, por exemplo. Isso significa reconhecer que todas as formas de falar, sejam elas populares, regionais ou padrão, têm seu valor e legitimidade. É essencial que as aulas de português incluam a exploração das diferenças entre os diversos falares do português e também entre o português e outras línguas. Esse processo permite aos alunos desenvolverem habilidades de raciocínio, ao invés de simplesmente decorarem termos e regras gramaticais sem compreendê-los.

Isso deixa claro que a aula de português não deve servir para invalidar a maneira de falar do aluno. Deslegitimar o falar do aluno pode prejudicar sua autoestima e sua relação com a aprendizagem da língua. O ensino deve valorizar e respeitar a diversidade linguística dos alunos, reconhecendo suas formas de expressão como válidas.

Olhar para modos de falar distintos implica reconhecer que existem diferentes gramáticas. Cada variedade linguística possui suas próprias regras e estruturas. De acordo com Oliveira e Quarezemin (2017), entender que existem múltiplas gramáticas ajuda a valorizar a diversidade linguística e a promover uma abordagem mais inclusiva no ensino de português: Elas afirmam

> o linguista é um cientista; ele observa a variedade no mundo e depois procura explicar essa variedade. Um botânico olha as diferentes sementes, descreve cada uma delas, compara para procurar compreendê-las. É completamente sem sentido afirmar que uma delas está errada. Imagine um biólogo que esteja diante de dois sapos, mas decida que só um é animal de verdade, que merece ser estudado porque o outro é muito feio, é errado... perceba que isso não faz sentido. O físico não pode entender que é errado a maçã

> cair, que ela deveria ficar na árvore. Não damos ordem para a natureza (p. 45).

Outro ponto abordado na obra é a importância de uma visão mais científica e atualizada do ensino da gramática, que leve em consideração os princípios da linguística aplicada e da psicolinguística, bem como as teorias contemporâneas sobre a aquisição e o processamento da linguagem. As autoras destacam a importância de atividades interativas, colaborativas e contextualizadas, que promovam uma aprendizagem ativa e significativa da gramática.

As autoras sugerem também que o ensino de gramática deve ser integrado com outras disciplinas e áreas do conhecimento. Isso inclui a análise de textos de diferentes gêneros e mídias, promovendo uma abordagem interdisciplinar que enriquece o aprendizado dos alunos. De acordo com as autoras,

> a língua é um meio de interação social e é também um sistema cognitivo extremamente complexo e sofisticado que só os humanos têm. Elaboramos raciocínios complexos porque temos linguagem, sem ela não teríamos essa possibilidade" (p, 24).

> A proposta é chamar a atenção para fatos das línguas que não aparecem nas aulas de português; mostrar que é possível ter uma maneira diferente de abordar as línguas, que aulas de português não sejam decorar regras e nomenclaturas, muitas vezes sem sentido. Mas também sem que as aulas de português sejam apenas aulas de produção e leitura de textos que deixam de lado a beleza da oralidade, a criatividade que permeia a gramática, que não se colocam o desafio de entender esse sistema complexo que são as línguas faladas, que perdem as dimensões biológicas, físicas, matemáticas, geográficas, históricas, antropológicas etc. que estão intrinsicamente associadas a falar uma língua. (p.26)

As reflexões de Oliveira e Quarezemin (2017, p. 26) chamam a atenção para uma realidade persistente nas aulas de Língua Portuguesa: a dissociação entre a gramática como objeto vivo, dinâmico e funcional, e a forma como ela é tradicionalmente ensinada, ou seja, por meio da memorização de regras, classificações e nomenclaturas descontextualizadas. As autoras apontam que esse modelo reducionista empobrece a experiência dos alunos com a língua e apaga sua complexidade enquanto sistema social, histórico e cultural.

Ao destacar que as aulas de português devem ir além da simples produção e leitura de textos ou da decoreba gramatical, as autoras defendem uma abordagem

que reconheça a oralidade, a criatividade gramatical e as múltiplas dimensões associadas ao fenômeno linguístico. Nesse sentido, suas ideias dialogam diretamente com a proposta desta pesquisa, que busca ressignificar o ensino dos adjuntos adverbiais a partir da aprendizagem ativa (Pilati, 2017), priorizando contextos reais de uso da língua e estimulando o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento gramatical.

Sob essa ótica, o ensino da gramática deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar uma ferramenta de leitura crítica do mundo e de compreensão das práticas comunicativas. O estudo de termos como os adjuntos adverbiais pode, então, ganhar sentido pedagógico, à medida que os alunos passam a perceber sua relevância semântica, discursiva e expressiva nos textos do cotidiano. Ao integrar esses aspectos ao ensino, alinhando teoria linguística, práticas escolares e engajamento estudantil, fortalece-se uma pedagogia mais significativa e transformadora.

As autoras reconhecem os desafios envolvidos na implementação dessas mudanças pedagógicas, incluindo a necessidade de formação continuada para professores e a resistência a mudanças nas práticas tradicionais de ensino. No entanto, elas também destacam as possibilidades e os benefícios de uma abordagem mais integrada e significativa para o ensino de gramática.

A obra apresenta diversas propostas pedagógicas práticas para implementar essa abordagem contextualizada e reflexiva do ensino de gramática. Essas propostas incluem atividades de leitura e produção de textos, discussões em grupo, e exercícios de análise linguística que se conectam com os interesses e experiências dos alunos.

"Gramáticas na Escola", de Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin, portanto, é uma obra que convida educadores a repensarem suas práticas de ensino da gramática, propondo uma pedagogia que valoriza a contextualização, a reflexão e a integração interdisciplinar. Através de críticas à abordagem tradicional e de sugestões práticas para uma nova metodologia, Roberta Pires e Sandra Quarezemin oferecem um guia útil e inspirador para professores que desejam promover um aprendizado mais eficaz e relevante da língua portuguesa.

3.1.3 A obra *Reconstruindo a aula de língua portuguesa: que gramática devemos ensinar?*

Reconstruindo a Aula de Língua Portuguesa, de Bruna Costa Silva e Rodolfo Dantas Silva (2017) visa repensar as práticas pedagógicas tradicionais na educação da língua portuguesa, propondo uma abordagem mais dinâmica, reflexiva e contextualizada. Os autores defendem a importância de um ensino que vá além da memorização de regras gramaticais, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas e críticas nos alunos.

A obra começa com uma crítica às metodologias tradicionais de ensino de português, que frequentemente se baseiam na memorização e na repetição de regras gramaticais descontextualizadas. Segundo os autores, essa abordagem não desenvolve habilidades comunicativas nem prepara os alunos para usarem a língua de forma eficaz e crítica.

Os autores propõem que o ensino de português deve ser contextualizado, integrando a gramática com a leitura e a produção de textos variados. Essa integração facilita a compreensão dos alunos sobre como as estruturas gramaticais são usadas na prática, em diferentes gêneros textuais e situações comunicativas. Além disso, a obra enfatiza a importância da reflexão crítica e metalinguística, onde os alunos são incentivados a analisar e refletir sobre o uso da língua. Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda das funções e dos usos da linguagem, desenvolvendo a capacidade de raciocínio e de análise crítica dos estudantes.

Silva e Silva (2017) destacam a importância de incluir as variedades linguísticas no ensino de português, reconhecendo e valorizando as diversas formas de falar dos alunos. Isso contribui para combater preconceitos linguísticos e promover uma educação mais inclusiva e democrática.

A obra também oferece várias propostas pedagógicas práticas, como atividades de análise textual, produção de textos diversos e debates sobre questões linguísticas e sociais. Essas atividades são projetadas para tornar as aulas mais interativas e relevantes para os alunos, conectando o conteúdo escolar com suas experiências e interesses.

Os autores ressaltam a necessidade de formação continuada para os professores, para que possam implementar essas novas abordagens pedagógicas

de maneira eficaz. A formação deve incluir reflexões sobre as práticas de ensino, bem como o desenvolvimento de novas estratégias didáticas

Reconstruindo a aula de língua portuguesa: que gramática devemos ensinar? (2017) na revista *Entrepalavras*, propõe uma reflexão crítica sobre as práticas tradicionais no ensino de gramática. Os autores argumentam que o ensino de língua portuguesa deve ir além da memorização de regras gramaticais isoladas, enfatizando a importância de integrar o estudo da gramática ao uso real da linguagem por meio de gêneros textuais. Eles defendem uma abordagem que articule aspectos normativos e discursivos, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de forma reflexiva. A obra é um recurso valioso para educadores que buscam inovar suas práticas e promover uma educação linguística mais significativa e transformadora.

3.2 Metodologia

O ensino de gramática centrado apenas em exercícios repetitivos de identificação e classificação de unidades linguísticas e na transmissão de regras da gramática normativa tradicional, principalmente nessas últimas décadas, tem sido alvo de inúmeras críticas, reflexões e discussões porque esse ensino não favorece o desenvolvimento das competências de compreender e produzir textos de diferentes gêneros, orais e escritos.

É importante destacar que, para a implementação do projeto, é necessária a permissão da direção da escola, conforme carta de anuência em anexo no apêndice A. A proposta didática foi apresentada à turma antes da efetiva implementação. Contudo, os materiais que foram produzidos pelos alunos (por exemplo, textos escritos e orais, respostas dadas nas atividades) e que se tornaram objetos de análise foram apresentados na dissertação mediante a autorização dos estudantes, conforme termo de assentimento livre esclarecido (TALE) em anexo no apêndice B, além da autorização dos respectivos responsáveis pelo aluno, por meio da assinatura do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) anexo no apêndice C.

Vale ressaltar que os estudantes e seus responsáveis foram devidamente esclarecidos quanto aos propósitos da pesquisa e tiveram a possibilidade de desistir

do assentimento e do consentimento a qualquer momento até a finalização das etapas previstas, sem que fossem submetidos a quaisquer constrangimentos. Ademais, foram adotadas medidas para evitar e amenizar quaisquer desconfortos que pudessem ocorrer quanto ao desenvolvimento das atividades e à utilização das produções dos estudantes, sendo que todo o material produzido pelos alunos será arquivado pelo pesquisador por um período de 5 (cinco) anos. Após esse período, todo o material será apagado.

O pesquisador tratará a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo, garantindo o anonimato e comprometendo-se a utilizar as informações somente para fins acadêmicos e científicos, conforme determina a legislação brasileira (Resoluções Nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de 2018).

O material desta proposta didática, que tem como título “TRANSFORMANDO O ENSINO DOS ADJUNTOS ADVERBIAIS EM UMA JORNADA MAIS ENVOLVENTE, A PARTIR DE BRINCADEIRAS E QUADRINHOS”, foi implementado em turmas do oitavo ano (ensino fundamental) da Escola Municipal Zilda Arns, que está localizada em um bairro na periferia de Belo Horizonte. Os alunos têm idade, entre 13 a 15 anos, residem nas proximidades da escola e, grande parte deles, são de baixo nível socioeconômico. A escola possui uma boa estrutura física, fornece o uniforme e o material didático aos alunos. Contudo, não há projetores de imagens, a internet é muito precária para a utilização do professor e não está disponível aos alunos. Inclusive é proibido ao corpo discente utilizar celulares nas salas de aula (Lei 23.013, de 21 de junho de 2018).

A proposta didática teve como foco o ensino dos termos da oração, especialmente dos adjuntos adverbiais, a partir de análise textual, além da utilização de jogos criativos e da utilização do gênero quadrinhos. A elaboração de uma sequência didática para explorar os termos da oração em charges e tirinhas pode envolver atividades específicas para análise linguística, produção de textos e compreensão crítica do gênero. Essa sequência didática buscou integrar a análise linguística com a produção criativa, permitindo que os alunos explorassem a relação entre os termos da oração e o humor em charges e tirinhas, além de despertar nele o interesse pela leitura e produção textual. Incluiu-se a essa proposta didática a

utilização de brincadeiras para a familiarização dos alunos, de forma divertida, com os adjuntos adverbiais.

Observação: Inicialmente, o trabalho seria dividido em 3 (três) Unidades Didáticas, distribuído em 16 atividades com previsão de carga horária total entre 36 aulas e 40 aulas. Todavia, houve a necessidade de readaptação das atividades, visto que algumas circunstâncias e eventos não previstos foram inseridos na programação da escola. Assim sendo, houve a redução da quantidade de aulas para a execução das atividades, que foi reduzida de 36 para 20 aulas.

Esperava-se, com este projeto, a realização de uma pesquisa qualitativa, desenvolvendo os trabalhos com os discentes de turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de colher dados e verificar o nível de conhecimento dos alunos no uso dos termos da oração, principalmente dos adjuntos adverbiais, sem, contudo, focar em erros. A partir desses dados, foram propostas três sequências didáticas com a introdução de brincadeiras e quadrinhos, considerando o nível de conhecimento dos alunos na aplicação dos adjuntos adverbiais e na necessidade de adaptação das atividades para a consolidação do conhecimento, através de uma proposta mais atrativa e dinâmica de aprendizagem.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS DOS OITAVOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Houve a apresentação da pesquisa com linguagem compreensível aos alunos envolvidos. Foi feito um esclarecimento aos alunos sobre a pesquisa e a importância dos termos de assentimento e de consentimento. Além disso, foi realizado um bate-papo com os alunos a respeito da importância do ensino dos termos da oração, principalmente a relação de ideias estabelecidas pelos adjuntos adverbiais.

Em seguida, foram realizados exercícios de sondagem de conhecimentos com os alunos para compreender suas percepções em relação ao ensino dos termos da oração, com foco nos adjuntos adverbiais, a fim de verificar o nível de conhecimento, considerando apenas o ensino dos termos da oração, como: sujeito, predicado, objeto direto, objeto indireto, e, principalmente, dos adjuntos adverbiais.

O instrumento usado nesse exercício de sondagem foi um questionário digitado e entregue a cada estudante, sem a necessidade de identificação, uma vez que o objetivo era colher dados e dar-lhes a oportunidade de fazerem exposições reais e concretas sem submetê-los a constrangimentos. Com os questionários respondidos, foi possível montar um gráfico de resultados.

Dos 30 alunos investigados, 3 alunos (cerca de 10%) disseram que acreditavam ter um bom conhecimento matéria; 11 alunos (cerca de 36,6%) disseram que acreditavam ter um conhecimento razoável da matéria; enquanto 14 alunos (cerca de 46,7%) acreditavam ter um baixo conhecimento desse conteúdo; e 2 alunos (cerca de 6,7%) não quiseram responder.

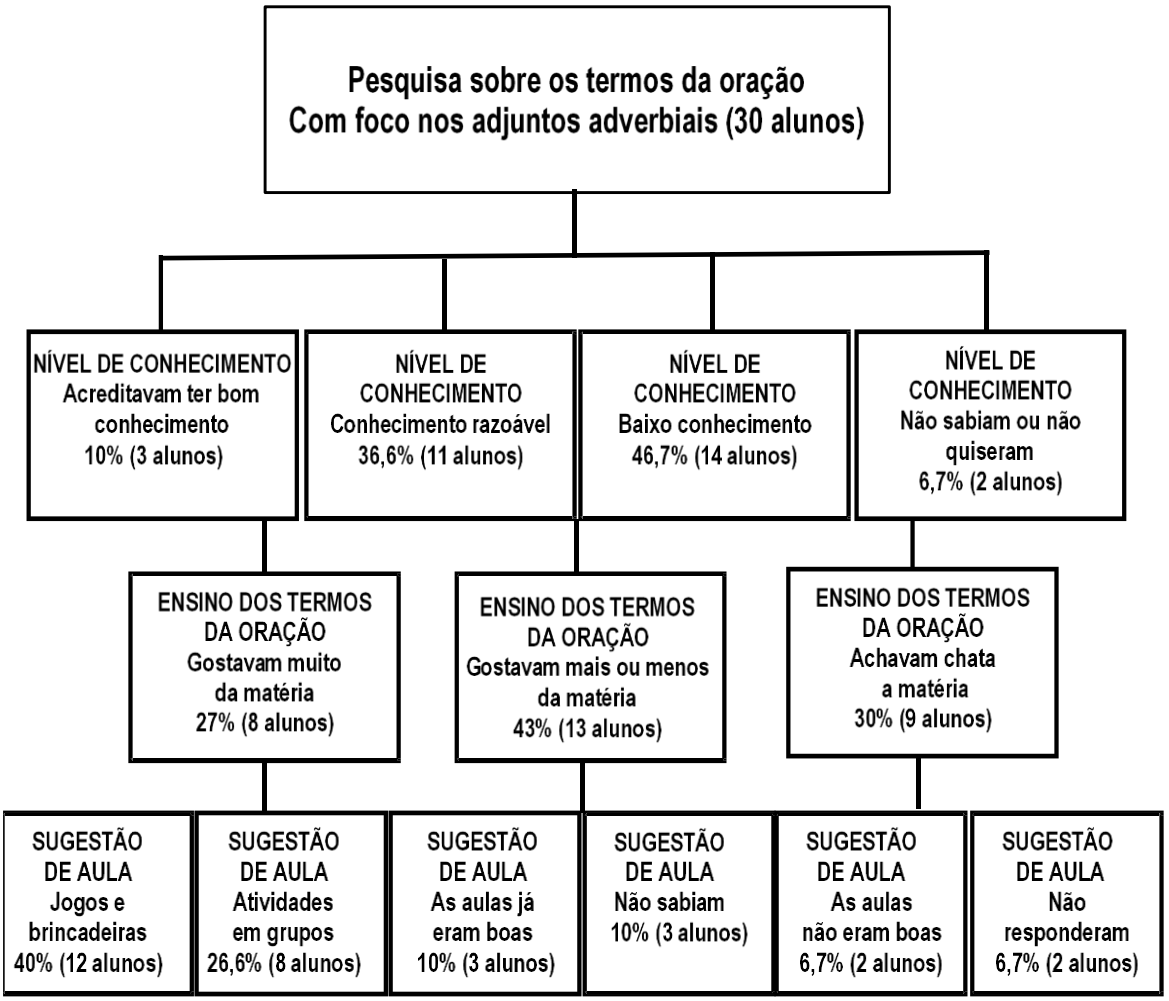
Outra questão foi levantada: Qual o grau de satisfação dos alunos pelo ensino dos termos da oração? Dos 30 alunos investigados, 8 alunos (cerca de 27%) disseram que gostavam muito da matéria; 13 alunos (cerca de 43,3%) disseram que gostavam “mais ou menos” da matéria; enquanto 9 alunos (cerca de 30%) dos alunos consideravam “chata” a matéria de termos da oração.

Uma outra questão visava colher dos alunos sugestões para que as aulas de gramática se tornassem mais atrativas. Foi feita seguinte pergunta: Que sugestão você daria aos professores de Língua Portuguesa para tornar as aulas de termos da oração mais atrativas e participativas? Dos 30 alunos investigados, 12 alunos (cerca de 40%) disseram que seria legal elaborar atividades com jogos e brincadeiras; 8 alunos (cerca de 26,6%) defenderam atividades em grupo; enquanto 3 alunos (cerca

de 10%) disseram que não sabiam; 3 pessoas (cerca de 10%) disseram que as aulas já eram muito boas; 2 pessoas (cerca de 6,7%) disseram que as aulas não eram boas; e 2 pessoas (cerca de 6,7%) não responderam.

Com base nas conclusões da pesquisa, foram criadas estratégias de ensino, baseadas na aprendizagem ativa de Pilati, que abordavam os desafios identificados, visando tornar as aulas de gramática mais atrativas. Todas as respostas dos alunos serviram de base para a elaboração das atividades que foram aplicadas em sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa.

Para melhor visualização da pesquisa aplicada, observe o quadro a seguir:



* Quadro 4: *Exercícios de sondagem de conhecimentos dos alunos.* (autoria própria)

4.1 1ª etapa: Sequência didática 1 - Gramática contextualizada[1]

O trabalho foi dividido em 3 (três) atividades, distribuídas com previsão inicial de carga horária total de 12 aulas. Contudo, devido a algumas demandas da escola, houve a necessidade de ajustar esse primeiro momento e reduzir para 8 aulas.

Na primeira atividade, baseado na proposta de Pilati, p.136, na perspectiva da metodologia ativa, os alunos foram estimulados a identificarem os termos da oração e principalmente os adjuntos adverbiais presentes nos textos apresentados, a fim de preencherem o quadro sintático. Na segunda, os alunos identificaram a relação de ideias entre os adjuntos adverbiais presentes no quadro. O objetivo era contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e na busca da consolidação da aprendizagem sobre a finalidade dos termos da oração para o texto, bem como análise das diversas circunstâncias de ideias estabelecidas pelos adjuntos adverbiais.

A terceira atividade seria uma criação de Histórias: Em grupos, os alunos criariam histórias utilizando frases com adjuntos adverbiais de diferentes tipos. Em seguida, substituiriam alguns adjuntos para modificar a história e compartilham com a turma. O objetivo era estimular a criatividade e a habilidade de adaptação da linguagem a novos contextos. No entanto, devido à redução do tempo, não foi possível realizar essa atividade

4.2 2ª etapa: Proposta didática 2: brincadeiras

O trabalho seria dividido em 5 (cinco) atividades, distribuídas com previsão de carga horária total 10 aulas, podendo sofrer pequena alteração, conforme necessidade de ajuste. Contudo, devido a algumas demandas da escola, houve a necessidade de ajustar esse segundo momento e reduzir para 8 aulas.

Baseado na proposta de Pilati, (2017, p.113) na perspectiva da metodologia ativa, foram realizadas três oficinas de bricadeiras: “torta na cara sintático”, “passa ou repassa gramatical”, além do “Show do Milhão Sintático”, visando à identificação de termos da oração e, mais especificamente, das diversas relações de ideias

[1] **Observação 1:** No “Apêndice”, constarão algumas imagens das atividades aplicadas na sequência didática.

apresentadas pelos adjuntos adverbiais em contextos diversos, que ajudam os alunos a desenvolver habilidades analíticas, aprimorando sua capacidade de analisar e compreender estruturas linguísticas, além de apresentarem desafios que exigem raciocínio lógico e resolução de problemas, estimulando os alunos a aplicar os termos da oração de maneira criativa. Foram propostas diversas questões de múltipla escolha, bem como pequenos textos, com o objetivo de explorar os termos da oração, com ênfase especial nos adjuntos adverbiais. A partir dessas atividades lúdicas, buscou-se possibilitar aos estudantes a identificação das diferentes circunstâncias expressas pelos adjuntos adverbiais e suas relações sintáticas e semânticas com os verbos e demais constituintes da oração. O objetivo principal da atividade foi colaborar com a aprendizagem significativa dos alunos, permitindo que compreendessem, de maneira ativa e contextualizada, a função sintática e o papel semântico dos adjuntos adverbiais nas construções linguísticas. A proposta promoveu a análise do funcionamento da língua em uso, favorecendo a reflexão crítica sobre os efeitos de sentido gerados a partir da escolha e da disposição dos termos na oração. Ao tornar o ensino dos termos da oração mais atrativo, as brincadeiras ajudam a fomentar o interesse dos alunos pela Língua Portuguesa, tornando a aprendizagem mais significativa, não somente no ensino dos termos da oração, como também em todos os contextos que envolvem a língua.

Antes do início das atividades, os estudantes foram separados em quatro grupos com média de oito alunos em cada. Os grupos escolheram os adjuntos adverbiais com que gostariam de brincar. Dos 32 tipos de adjuntos adverbiais apresentados no quadro das páginas 40 e 41, os estudantes escolheram dezesseis. São eles: afirmação, assunto, causa, companhia, concessão, condição, conformidade, dúvida, finalidade, instrumento, intensidade, lugar, meio, modo, negação e tempo. Cada grupo criou uma frase escrita para cada um dos adjuntos adverbiais selecionados, destacando-os e indicando a relação de ideias. Foram criadas 56 frases, visto que dois dos grupos só criaram 12 frases. Após a confecção das frases o professor passou em cada grupo para verificar e analisar junto com a equipe as frases criadas. Todas as frases criadas pelos alunos foram digitadas e serviram de base para a aplicação das brincadeiras propostas. Evidentemente,

outras frases com os diversos termos da oração foram acrescidas para complementar o material que fora usado nessas divertidas atividades.[2]

Ao longo das três brincadeiras propostas, os alunos tiveram a oportunidade de identificar na frase, termos, como: sujeito, complementos verbais, e complementos nominais). O objetivo era verificar a percepção do estudante, após as atividades propostas, através da utilização do quadro sintático, que foi baseado em Pilati, (2017, p. 136). Além disso, os alunos também puderam identificar as diversas relações de ideias apresentadas pelos adjuntos adverbiais.

A quarta atividade seria jogo de substituição: Os alunos receberiam frases com adjuntos adverbiais e deveriam substituí-los por outros de diferentes categorias, discutindo como cada substituição alteraria o sentido da frase. O objetivo era desenvolver a compreensão dos diferentes tipos de adjuntos adverbiais e seu impacto no significado das frases. No entanto, devido à redução do tempo, não foi possível realizar essa atividade.

A quinta atividade de aprendizagem ativa: Foram montadas frases com diversos termos da oração e destacando os adjuntos adverbiais. Foram confeccionados alguns cartões com vários tipos de verbos: verbos de ligação, verbos intransitivos, verbos transitivos direto, verbos indiretos, verbos transitivos diretos e indiretos. [3] Confeccionaram-se também mais cartões com outros argumentos de cores diferentes, por exemplo, cartão azul para objetos diretos, verdes para objetos indiretos, cartão amarelo para adjuntos adverbiais. Pegou-se, por exemplo, o verbo chover e para tentar aplicá-lo com o sujeito “Maria”. Era perceptível que não daria combinação, uma vez que a expressão “Maria choveu” não dá certo. Isso levou o estudante a perceber que eles precisariam recorrer a outros tipos de complementos e só conseguiriam coerência, ao recorrerem aos cartões amarelos, que são os cartões dos adjuntos adverbiais. Com isso, os próprios alunos foram fazendo as combinações e percebendo que eles já possuem dentro de si uma gramática internalizada, ao conseguirem montar as frases com certa facilidade.

---

[2] **Observação 2**: Em aulas anteriores, o professor já formara com a turma as frases, sendo que as 8 aulas foram destinadas exclusivamente à realização dessas atividades lúdicas.

[3] **Observação:** Nas brincadeiras, foram usadas pontuações entre 50, 100, 200, 400. 500 pontos, etc. Essas pontuações, porém, seriam apenas para indicar a equipe que faria mais pontos, visto que todos os participantes das equipes ganhavam brindes.

Nessa atividade, os estudantes foram separados em grupos e cada grupo recebeu um saquinho com cartões misturados. Nele continha verbos, sujeitos, complementos e adjuntos adverbiais, com o objetivo de os estudantes montarem frases a partir dos verbos. Cada grupo precisava montar as frases dentro de uma estrutura sintática coerente, sem, contudo, receberem mais orientações do professor. Os estudantes eram livres para criarem as frases e acrescentando os adjuntos adverbiais para estabelecerem circunstâncias diversas.

Essa atividade demonstra a importância da gramática internalizada dos estudantes, conceito que pode ser associado à visão da teoria geratista, que destaca a capacidade do falante de produzir enunciados corretos a partir de sua competência linguística. Ao criar frases sem a intervenção direta do professor, os alunos demonstram que já possuem um conhecimento tácito das estruturas da língua, o qual é ativado e consolidado durante o processo de manipulação dos cartões e das combinações sintáticas. Além disso, ao identificar que "Maria choveu" não é uma construção válida, os alunos acessam essa gramática internalizada para perceberem a inadequação sintático-semântica, conectando significado e estrutura de forma intuitiva.

Pôde-se observar nessa atividade, também, que ela integra práticas de gramática explícita e implícita. O ensino explícito surge na categorização dos verbos e complementos (verbos de ligação, transitivos, etc.), enquanto o ensino implícito é ativado no momento em que os alunos experimentam combinações e refletem sobre sua adequação. Essa abordagem mista permite que os estudantes não apenas internalizem as regras gramaticais, mas também desenvolvam uma consciência metalinguística sobre a língua. Ademais, a ênfase nos adjuntos adverbiais e na escolha de complementos reflete uma abordagem funcional da gramática, destacando o papel desses elementos na construção do sentido das orações, na qual a análise dos usos linguísticos ajuda os estudantes a compreenderem a língua como um sistema dinâmico, que se organiza em função das necessidades comunicativas.

A separação dos cartões por cores (adjuntos adverbiais, objetos diretos e indiretos) é uma estratégia visual e prática que facilita a percepção das funções e contribuições de cada termo dentro da oração, ajudando os estudantes a compreenderem a importância de cada elemento no conjunto da frase. Além disso,

ao trabalhar diferentes tipos de verbos (de ligação, intransitivos, transitivos, etc.), a atividade permite que os estudantes percebam como a semântica do verbo influencia as exigências sintáticas de complementação. Essa reflexão se aproxima do que Rocha Lima (2008) aponta sobre a centralidade do verbo na organização sintática da oração. Por exemplo, a impossibilidade de combinar "chover" com um sujeito como "Maria" ajuda os alunos a entenderem a noção de impessoalidade, destacando as relações entre significado e estrutura.

Por fim, a divisão em grupos promove uma dinâmica colaborativa, que é fundamental para o aprendizado significativo. Ao discutirem e negociarem as combinações possíveis, os estudantes constroem conhecimento de forma coletiva, validando suas escolhas linguísticas por meio da interação com os colegas. Essa prática estimula o desenvolvimento da competência linguística e da consciência crítica sobre o uso da língua. O uso de cartões e a liberdade para criar frases, por sua vez, tornam a atividade envolvente e dinâmica, o que contribui para a motivação dos estudantes. Como destaca Antunes (2007), práticas de ensino que aliam criatividade e participação ativa são mais eficazes para promover uma aprendizagem significativa, especialmente no ensino de gramática, que muitas vezes é percebido como desinteressante pelos alunos.

Como se pôde observar, essa atividade proposta foi uma excelente prática para consolidar a percepção da gramática internalizada dos estudantes, ao mesmo tempo que promoveu a reflexão metalinguística e o desenvolvimento de competências linguísticas. Além disso, ela não apenas permitiu a valorização da interação entre gramática normativa e funcional, como também favoreceu o aprendizado colaborativo e utilizou recursos lúdicos para engajar os alunos. Está, portanto, alinhada a teorias modernas do ensino de Língua Portuguesa e demonstra uma abordagem inovadora e eficaz para a aprendizagem ativa da gramática, conforme defendida por Pilati (2017).

Ao final, pôde-se perceber que, apesar de muitos alunos não saberem, com certeza, as nomenclaturas dos termos da oração, eles conseguiram montar frases extremamente coerentes, o que evidenciou a gramática internalizada em cada estudante.

Com as frases montadas, outra atividade foi proposta: cada grupo iria retirar das frases o máximo de palavras e expressões, sem comprometer sua estrutura

sintática. Após a retirada dos termos, muitos estudantes perceberam que só conseguiram retirar os adjuntos adverbiais, levando-os a compreender o porquê de os adjuntos adverbiais serem considerados termos acessórios da oração. Com essa percepção, nos 10 minutos finais os estudantes começaram a brincar com a estrutura sintática das frases dos outros grupos, ora retirando os adjuntos adverbiais; ora inserindo novos adjuntos para apresentarem novas relações de ideias, sem, contudo, comprometerem a coerência das estruturas sintáticas nas frases.

4.3 3ª etapa: Proposta didática 3 - Gramática em quadrinhos

O trabalho seria dividido em 5 (cinco) atividades, distribuídas com previsão de carga horária total 14 aulas, podendo sofrer pequena alteração, conforme necessidade de ajuste. Contudo, devido à aproximação do final do ano letivo e a necessidade da aplicação de algumas provas externas, houve a necessidade de ajustar esse segundo momento e reduzir para 6 aulas.

a) Baseado na proposta de Pilati, p.113, na perspectiva da metodologia ativa, seriam realizadas algumas oficinas, com uma discussão sobre o gênero quadrinhos, com destaque para as charges, tirinhas e cartuns, explorando sua estrutura, propósito e elementos de humor, levando em consideração a multimodalidade que as envolve.

b) Produção de charges e tirinhas - Oficinas criativas: Nesta etapa, realizaríamos algumas aulas com oficinas de criação e recriação, interpretação e reinterpretação, nas quais os alunos criariam suas próprias charges, tirinhas e quadrinhos, aplicando os termos da oração de maneira eficaz para gerar humor. Os alunos seriam incentivados à revisão e colaboração entre os membros do grupo. No entanto, devido à redução do tempo, houve a necessidade de readaptar essa atividade. Dessa forma, os próprios estudantes selecionaram charges, tirinhas e quadrinhos de personagens, como: Mafalda, Robertinho, Turma da Mônica, Ziraldo, Walt Disney, etc. A partir dessa seleção textual, os estudantes recontaram as histórias, modificando algumas circunstâncias, ao acrescentarem, em determinadas estruturas sintáticas, diversos adjuntos adverbiais. [4]

[4] **Observação 4**: Ao longo do trimestre, o professor já trabalhara com a turma o gênero quadrinhos, o que facilitou muito a realização dessa atividade.
4.1- Nessa atividade, todos os alunos receberam pontos de participação na disciplina de Língua Portuguesa.

c) Socialização - Apresentação e discussão: Os grupos apresentaram suas criações para a turma, explicando como utilizaram os adjuntos adverbiais e modificaram as circunstâncias. Em alguns casos, foi possível transmitir o humor nas construções. Haveria incentivo para a discussão sobre diferentes abordagens e estratégias utilizadas. Seriam criados critérios específicos, junto com os alunos, para avaliarem a aplicação dos adjuntos adverbiais, a criatividade e a eficácia do humor em algumas das produções dos estudantes. No entanto, devido à redução do tempo, só foi possível realizar a primeira parte dessa atividade.

d) Reflexão sobre o processo de aprendizagem: Na culminância do projeto, chegou o momento de uma discussão final sobre o que os alunos aprenderam ao aplicarem os adjuntos adverbiais no reconto das charges, tirinhas e quadrinhos, destacando como a análise linguística contribuiu para a compreensão do gênero e para a percepção da importância do ensino da gramática de forma mais atrativa no processo ensino-aprendizagem. Neste momento de avaliação dos “trabalhos” desenvolvidos durante o período da pesquisa, os estudantes tiveram a oportunidade de discutir sobre os trabalhos dos colegas e opinar sobre as diversas circunstâncias surgidas a partir do emprego dos adjuntos adverbiais. Além disso, alguns estudantes sugeriram a substituição de alguns adjuntos adverbiais por outros, em algumas frases, atribuindo-lhes novas circunstâncias. Esse momento provocou, além de “risadas”, a percepção do professor quanto à compreensão significativa da utilização dos adjuntos adverbiais por parte de boa parte dos estudantes.

Este momento seria realizado em um espaço próprio para uma confraternização com todos os estudantes e colaboradores envolvidos no processo de construção, desenvolvimento e conclusão desse projeto de pesquisa, como o auditório da Escola. Todavia, devido às constantes chuvas e algumas programações inesperadas, foi necessário adiar por algumas vezes essa programação. Assim sendo, decidimos realizar essa última atividade na própria sala de aula. O resultado esperado, porém, não ficou comprometido com essa mudança.

4.4 Avaliação

A avaliação no ensino da Língua Portuguesa pode ser compreendida como um processo dinâmico e participativo, em que os alunos desempenham um papel

central no próprio desenvolvimento. Ao adotar uma abordagem que privilegie a interação, a análise crítica e a produção colaborativa, promoveram-se não apenas o aprendizado técnico, mas também a reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes contextos. Nesse sentido, cada etapa do processo avaliativo foi planejada para garantir o envolvimento direto dos estudantes, incentivando a reflexão crítica e a autonomia. Assim sendo, a avaliação, em um contexto educacional centrado no estudante, teve como objetivo transcender a simples observação do desempenho em provas e trabalhos formais. Para tanto, foi essencial que os alunos participassem ativamente do processo avaliativo, colaborando na construção de uma experiência de aprendizagem significativa e reflexiva.

A seguir, apresentamos como se desenvolveu o processo de avaliação, considerando a participação direta dos estudantes e envolvendo diversas dimensões de seu aprendizado em Língua Portuguesa:

No primeiro momento, houve a análise textual em quadrinhos, tirinhas e charges, sendo que a inserção e a identificação dos adjuntos adverbiais permitiram que os alunos compreendessem como esses termos alteraram ou especificaram as circunstâncias de ações ou eventos no texto. Por exemplo, em uma tirinha, que apresentava um diálogo entre dois personagens, os estudantes puderam analisar como os adjuntos adverbiais indicaram algumas circunstâncias, como: tempo (“ontem”), lugar (“na escola”), modo (“com entusiasmo”), causa (“porque estava doente”), contribuindo para o efeito humorístico ou crítico da narrativa. Os alunos também foram convidados a discutir como o texto visual e verbal se complementavam, enriquecendo o significado.

Outro ponto importante na avaliação foi a participação nas atividades em grupo e nas discussões coletivas**,** que reforçaram a compreensão e o compartilhamento de ideias sobre o uso dos adjuntos adverbiais. Em algumas atividades de reescrita, os estudantes puderam explorar formas diferentes de utilizar termos que indiquem tempo, modo, meio, lugar, causa, finalidade, dentre outros. Por exemplo, durante uma discussão, eles puderam apresentar textos curtos para que os grupos sugerissem alternativas que modificassem ou enriquecessem as circunstâncias descritas. Além disso, alguns estudantes sugeriram a substituição de alguns adjuntos adverbiais por outros, em algumas frases, atribuindo-lhes novas circunstâncias. Esse momento provocou a percepção do professor quanto à

compreensão da utilização significativa dos adjuntos adverbiais por parte de boa parte dos estudantes.

Outra atividade de participação coletiva, utilizando cartões com o emprego de verbos e diversos termos da oração, permitiu a análise da sequência correta e coerente da relação de ideias estabelecidas no emprego dos termos, bem como a percepção de que, apesar de muitos alunos não saberem, com certeza, as nomenclaturas dos termos da oração, eles conseguiram montar frases extremamente coerentes, evidenciando, portanto, uma gramática internalizada em cada estudante.

Por fim, a autoavaliação desempenha um papel essencial, pois permite aos alunos refletirem sobre o próprio aprendizado e progresso no uso dos adjuntos adverbiais. A partir de formulários reflexivos, os alunos puderam identificar os aspectos que dominaram e aqueles que ainda precisavam ser aprimorados, estabelecendo metas para produções futuras.

Assim sendo, ao integrar essas práticas, o professor de Língua Portuguesa possibilitou a transformação da avaliação em uma ferramenta não apenas de verificação, mas de construção do conhecimento, promovendo um aprendizado significativo e participativo, em que os alunos foram os protagonistas do próprio processo formativo.

4.5 Resultados obtidos

Ao final desta proposta, esperava-se contribuir para que os alunos desenvolvessem, ao menos parcialmente as seguintes habilidades:

a) Levar o aluno a perceber que ele já possui uma gramática internalizada, ainda que não tenha domínio sobre as nomenclaturas gramaticais. O objetivo foi totalmente alcançado, visto que as atividades de preenchimento lógico do quadro sintático, bem como a boa identificação dos termos, de forma espontânea, através da utilização dos cartões sintáticos, permitiram a percepção do aluno de que ele tinha dentro de si um conhecimento prévio, ainda que ele não tivesse o completo domínio sobre as nomenclaturas.

b) Proporcionar aos alunos a oportunidade de descobrirem as funcionalidades do ensino dos adjuntos adverbiais, brincando com a gramática. Objetivo alcançado em

boa parte dos alunos, uma vez que, na culminância das atividades aplicadas, a maioria dos alunos começaram a criar frases no quadro, empregando variados adjuntos adverbiais para que os colegas das “outras equipes” pudessem identificar a relação de ideias apresentadas, reforçando a compreensão de uma gramática internalizada e, ao mesmo tempo, divertindo-se com a formulação espontânea das frases. Os próprios alunos corrigiam as frases um dos outros de forma espontânea.

c) Melhorar as habilidades de escrita dos alunos, levando-os a empregar os adjuntos adverbiais de maneira mais eficaz para conectar frases e criar transições suaves em seus próprios textos narrativos. Objetivo parcialmente alcançado, visto que no reconto de textos em quadrinhos, tirinhas e charges selecionados, muitos alunos substituíram algumas palavras por outras, a fim de fazerem o emprego que julgavam correto dos adjuntos adverbiais, criando novas circunstâncias ao texto. A maior parte dos alunos conseguiram executar essa tarefa com propriedade.

d) Contribuir para melhorar a expressão oral dos alunos, uma vez que eles aprendem a articular e conectar suas ideias de maneira mais eficaz. Da mesma forma, não foi possível verificar a precisão do alcance desse resultado, visto que algumas atividades não puderam ser realizadas devido à necessidade de redução das aulas e do período para aplicação das atividades propostas, como a realização de algumas aulas com oficinas de criação e recriação, interpretação e reinterpretação. Contudo, pela descontração dos alunos na maioria das atividades aplicadas, além da própria iniciativa de muitos em formularem questões para que os próprios colegas pudessem fazer, podemos dizer que, ao menos parcialmente, o resultado foi alcançado.

4.5.1 Contribuições para o desenvolvimento dos estudantes e para o professor

A aplicação das propostas metodológicas descritas nas etapas anteriores demonstrou impactos significativos tanto no desenvolvimento dos estudantes quanto no aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula. Fundamentada nos princípios da aprendizagem ativa (Pilati, 2017), essa abordagem permitiu que os estudantes se tornassem agentes do próprio processo de aprendizagem, favorecendo a construção de saberes de forma crítica, autônoma e colaborativa. Ao serem desafiados a analisar, aplicar e criar estruturas sintáticas com foco nos adjuntos adverbiais, os alunos ativaram seus conhecimentos prévios, mobilizaram

sua gramática internalizada (Soares, 2002) e desenvolveram uma consciência metalinguística relevante para o domínio das práticas de leitura e escrita.

Além disso, o uso de estratégias lúdicas, como as brincadeiras gramaticais, promoveu o engajamento dos estudantes e tornou o ensino da gramática mais atrativo, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa (Antunes, 2007).

As atividades propostas propiciaram um ambiente de experimentação e reflexão, no qual os alunos puderam perceber a língua como um sistema funcional, dinâmico e contextualizado, favorecendo a ampliação das competências linguísticas e a valorização das múltiplas formas de uso da linguagem.

No que tange à formação docente, o desenvolvimento e a aplicação dessa sequência didática também pode se configurar como uma prática formativa, uma vez que professores de Língua Portuguesa, ao acompanharem ou refletirem sobre a implementação dessas propostas, poderão ter a oportunidade de refletir sobre a necessidade de revisar concepções tradicionais sobre o ensino de gramática, muitas vezes centradas em nomenclaturas e classificações descontextualizadas, e considerar novas formas de abordagem, mais interativas, contextualizadas e conectadas às reais necessidades dos estudantes, conforme defendem autores como Faraco (2008), Possenti (1996), Travaglia (2009) e Ilari (2001). A experiência mostrou que é possível ensinar gramática de forma reflexiva, crítica e prazerosa, alinhada às diretrizes contemporâneas do ensino de Língua Portuguesa.

A observação da evolução dos estudantes, especialmente no uso adequado dos adjuntos adverbiais em diferentes contextos discursivos, evidenciou não apenas a eficácia das práticas adotadas, mas também a relevância de repensar o lugar da gramática nas aulas de língua. Essa perspectiva, além de contribuir para a melhoria dos resultados de aprendizagem, oferece aos professores uma base metodológica sólida para planejar aulas mais envolventes, integradas e efetivas.

Dessa forma, a presente pesquisa não apenas fortaleceu o processo de aprendizagem dos estudantes, como também se configurou como um dispositivo de formação docente, contribuindo para a reflexão crítica sobre o ensino da gramática.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou enfrentar o desafio comum de tornar as aulas de gramática mais atrativas para os estudantes do ensino fundamental. Ao explorar estratégias aparentemente inovadoras, objetivou-se reformular a abordagem do ensino gramatical, conferindo-lhe relevância e envolvimento para os alunos. A expectativa era que isso não apenas aprimorasse a proficiência linguística dos estudantes, mas também fomentasse sua apreciação pela importância da gramática na comunicação eficaz. Além disso, despertar-lhes a percepção de uma gramática internalizada e o entendimento da funcionalidade do estudo dos adjuntos adverbiais, promovendo-os como protagonistas juvenis, através de brincadeiras e oficinas de leitura de diferentes gêneros textuais narrativos (como tirinhas, charges e cartuns) integradas ao ensino gramatical. [5]

Importante destacar que, ao final da aplicação das atividades previstas na metodologia, pôde-se perceber que, apesar de muitos alunos não saberem, com certeza, as nomenclaturas dos termos da oração, eles conseguiram montar frases extremamente coerentes, evidenciando, portanto, a gramática internalizada em cada estudante.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, os alunos foram motivados a fazerem um portfólio, registrando todas as etapas do projeto. Cada um deles recebeu um caderno para fazer o registro. Eles fizeram o portfólio, de forma escrita, que serviu de análise do desenvolvimento metalinguístico de cada um deles. Ao final do trabalho, os estudantes puderam ficar com o caderno que eles montaram, visto que aquilo seria uma forma de eles verificarem a evolução de cada um quanto ao ensino dos termos da oração, com foco nos adjuntos adverbiais, após a aplicação das atividades, baseadas na proposta de aprendizagem ativa de Eloísa Pilati.

Os resultados deste trabalho, portanto, confirmam que a aprendizagem da gramática não depende exclusivamente da memorização de nomenclaturas, mas, sobretudo, da ativação da gramática internalizada pelos alunos. Através de estratégias dinâmicas, como brincadeiras e oficinas de leitura integradas ao ensino

[5] Este trabalho focado no emprego dos adjuntos adverbiais serve também como ponto de partida para que o professor de Língua Portuguesa desenvolva estratégias com atividades lúdicas para trabalhar outros conteúdos gramaticais, a fim de tornar o ensino da gramática mais atrativo aos alunos.

gramatical, os estudantes puderam explorar sua competência linguística de maneira natural e intuitiva, demonstrando sua capacidade de estruturar enunciados coerentes. Esse processo evidencia que a gramática internalizada, já presente no repertório cognitivo dos alunos, pode ser potencializada por abordagens que valorizam a experimentação e a prática contextualizada. Assim, ao tornar o ensino mais atrativo e significativo, o projeto não apenas fortaleceu a proficiência linguística dos estudantes, mas também promoveu uma reflexão metalinguística essencial para o uso consciente e eficaz da língua.

6 APÊNDICE

6.1 Apêndice – Imagens das Atividades Aplicadas

6.1.1 - 1ª etapa: Sequência didática 1 - Gramática contextualizada

6.1.1.1- Exemplo de texto repleto de adjuntos adverbias

"A Jornada Encantada de Pedro e Alwin:
Conectando Mundos e Despertando Consciências"

Era uma vez, em uma pequena cidade, um garoto chamado Pedro. Desde muito cedo, Pedro demonstrava uma paixão incomum pela natureza. Ele gostava de explorar os bosques próximos, onde encontrava diferentes tipos de plantas e animais. Embora seus pais ficassem preocupados com sua segurança, eles também reconheciam o brilho nos olhos de Pedro quando ele falava sobre suas aventuras.

Um dia, enquanto Pedro caminhava pela floresta, ele avistou uma criatura mágica, porém, com receio, não se aproximou. Surpreendentemente, era um elfo, que apareceu diante dele com um sorriso amigável. Pedro, curioso e empolgado, iniciou uma conversa com o pequeno ser. O elfo, **que** se chamava Alwin, contou a Pedro sobre um portal secreto por onde se podia entrar em um mundo encantado.

Pedro, apesar de sua hesitação inicial, decidiu seguir Alwin até o portal. Enquanto atravessavam, Pedro ficou maravilhado com as paisagens surreais do outro lado. Montanhas flutuantes, rios de cores cintilantes e criaturas fantásticas davam vida a esse mundo mágico

Eles continuaram a jornada juntos, e Pedro aprendeu muito com Alwin sobre a magia que envolvia aquele lugar. À medida que exploravam, Alwin explicava os segredos da natureza encantada, porque Pedro tinha uma conexão especial com ela.

No entanto, como todas as histórias têm um fim, a jornada de Pedro e Alwin chegou ao seu término. Apesar de sentir saudades do mundo encantado, Pedro sabia que precisava voltar para sua casa. Assim que atravessaram o portal de volta, Pedro se encontrou de volta ao bosque onde tudo começou. No entanto, carregava, com carinho a lembrança de que se Alwin não tivesse aparecido para ele, certamente não teria tido a oportunidade de viver essa brilhante aventura.

Ao retornar à sua cidade, Pedro percebeu que sua perspectiva sobre a natureza havia mudado. Portanto, decidiu compartilhar suas experiências e conhecimentos com os outros, transformando-se em um defensor do meio ambiente. A fim de se aperfeiçoar nas questões do meio ambiente, Pedro se matriculou num curso técnico de meio ambiente e, visto que não tinha condições de custeá-lo, foi presenteado com uma bolsa de estudo completa fornecida pelo diretor de sua escola, que percebeu o grande interesse do garoto.

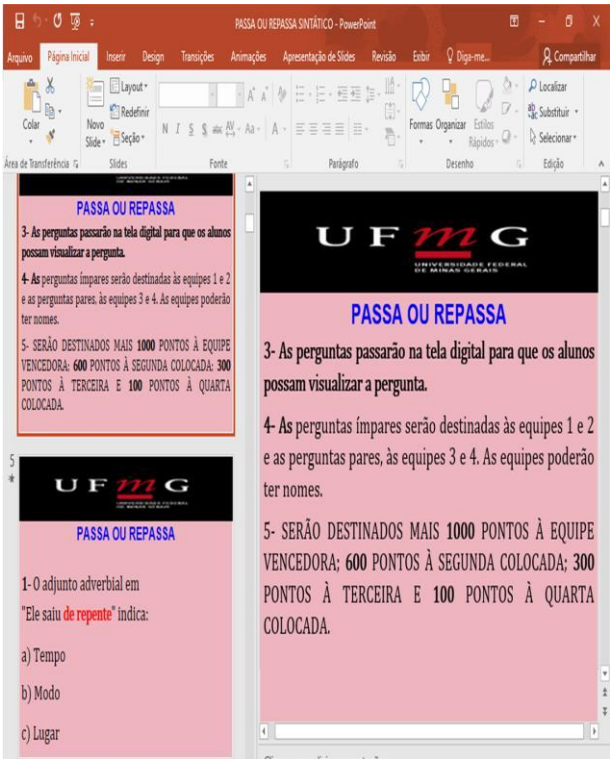
Dessa forma, a jornada de Pedro não apenas o levou a um mundo mágico, mas também o transformou em um guardião da natureza, conectando dois mundos de maneiras inesperadas.

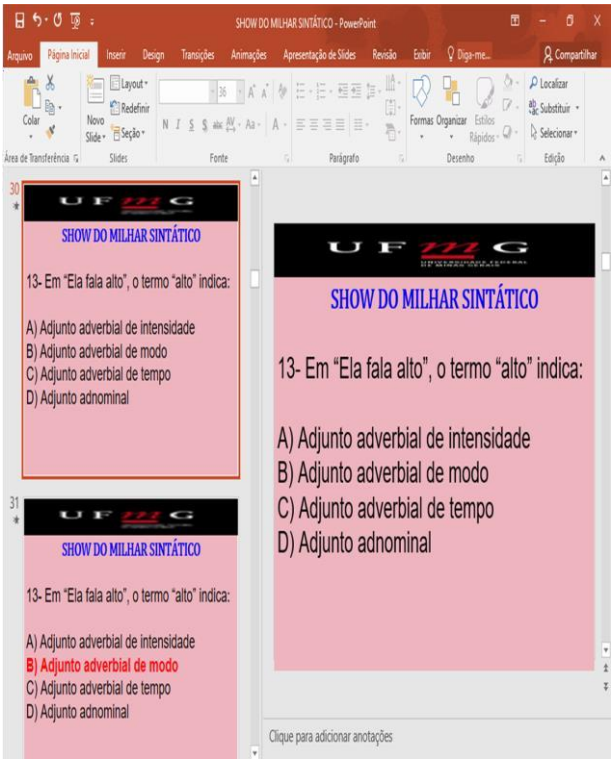
6.1.1.2- Quadro sintático baseado na proposta de Pilati (p.136, 2017)

EX	*Desde muito cedo, Pedro demonstrava uma paixão incomum pela natureza.*			
	SUJEITO	PREDICADO		
		verbo	complemento verbal e/ou nominal	adjunto adverbial
	Pedro	demonstrava	uma paixão incomum pela natureza	Desde muito cedo
F.1				
	SUJEITO	PREDICADO		
		verbo	complemento verbal e/ou nominal	adjunto adverbial
F.2				
	SUJEITO	PREDICADO		
		verbo	complemento verbal e/ou nominal	adjunto adverbial
F.3				
	SUJEITO	PREDICADO		
		verbo	complemento verbal e/ou nominal	adjunto adverbial
F.4				
	SUJEITO	PREDICADO		
		verbo	complemento verbal e/ou nominal	adjunto adverbial
F.5				
	SUJEITO	PREDICADO		
		verbo	complemento verbal e/ou nominal	adjunto adverbial

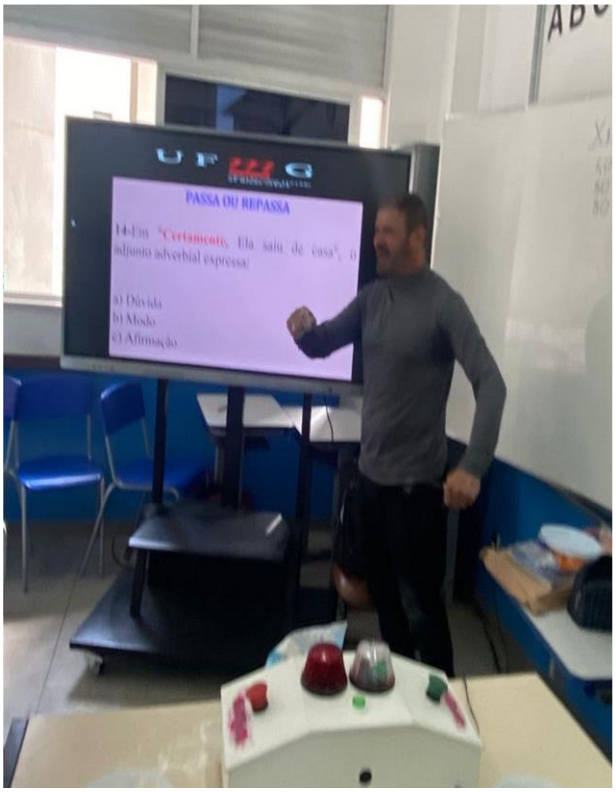
6.1.2 - 2ª etapa: Proposta didática 2: Jogos e brincadeiras

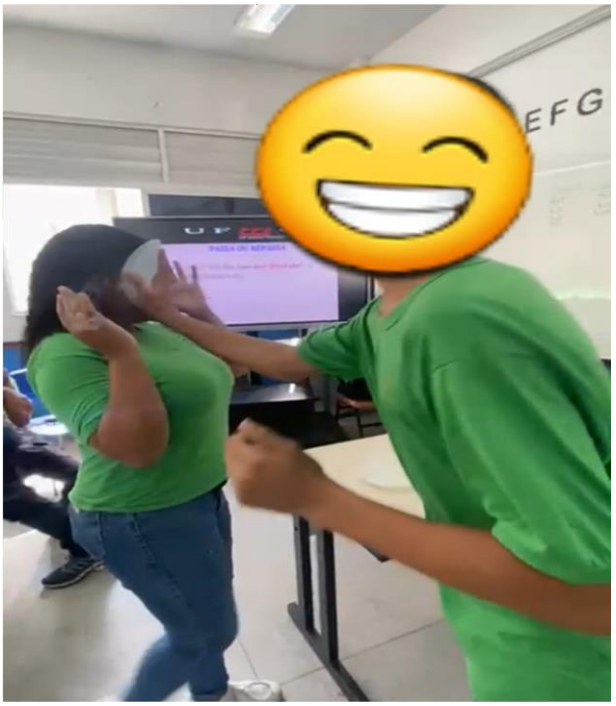
6.1.2.1 Apresentação das regras e início das brincadeiras



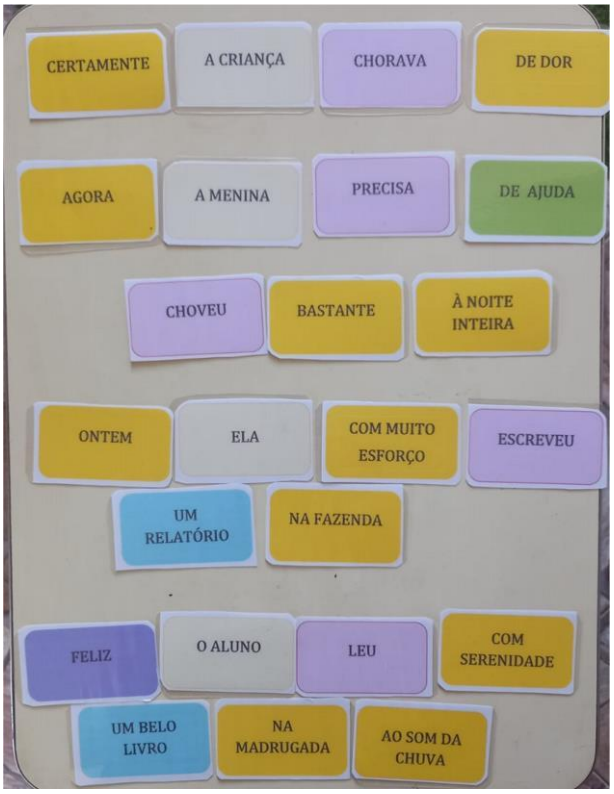


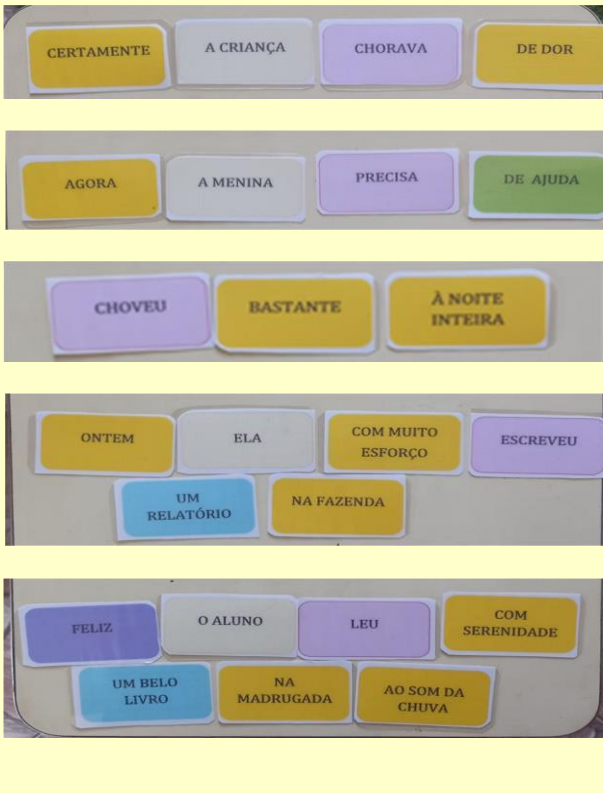
6.1.2.2 Execução das brincadeiras: Torta na Cara e Show do Milhar Sintático



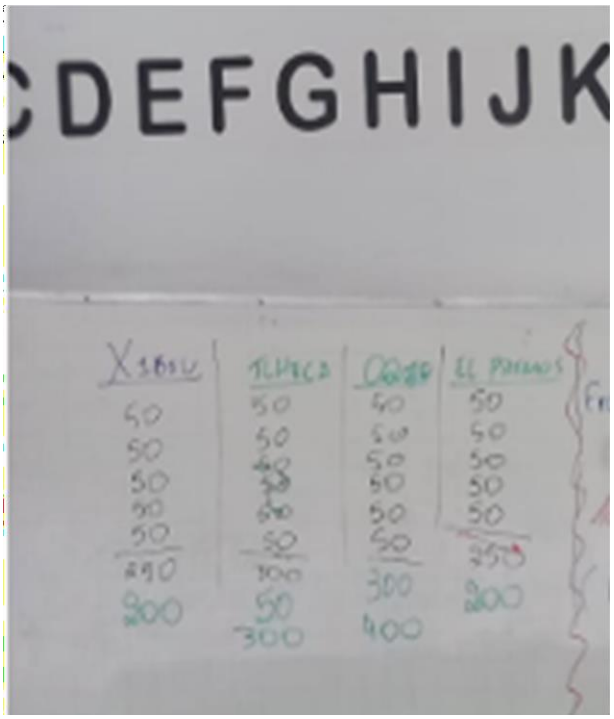


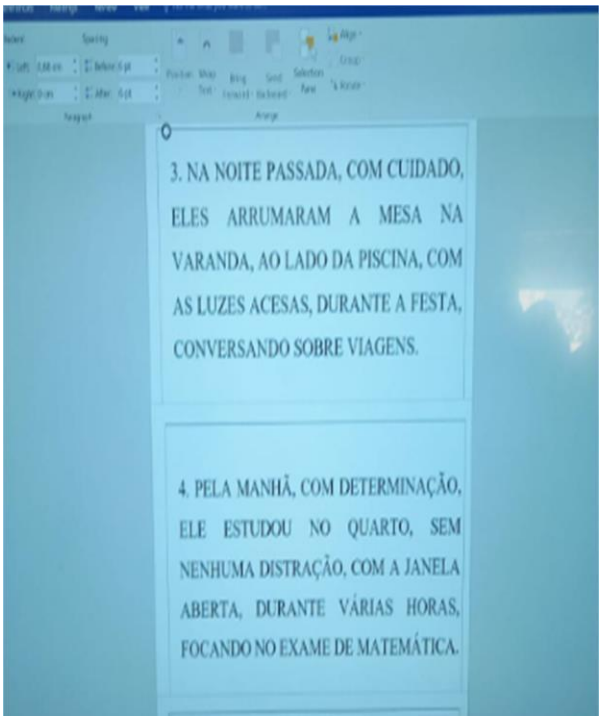
6.1.2.3 Execução das brincadeiras: Cartões Coloridos Sintático

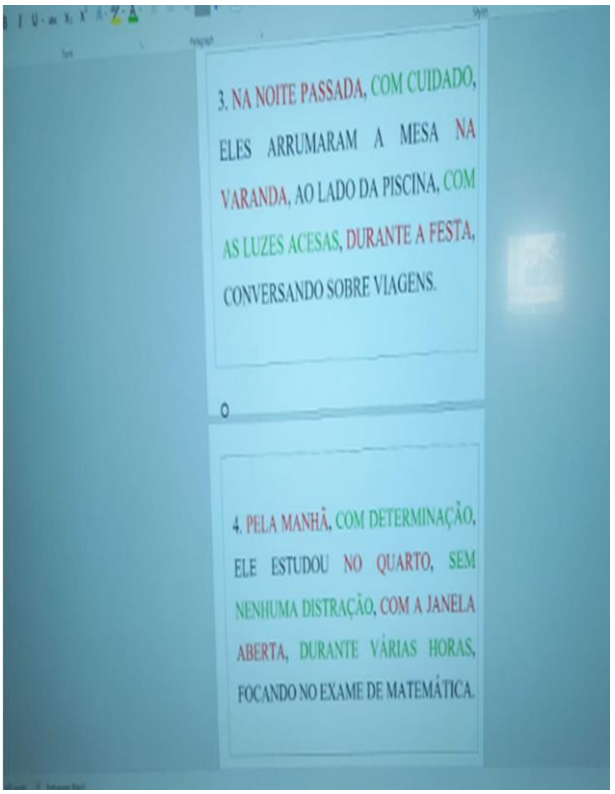


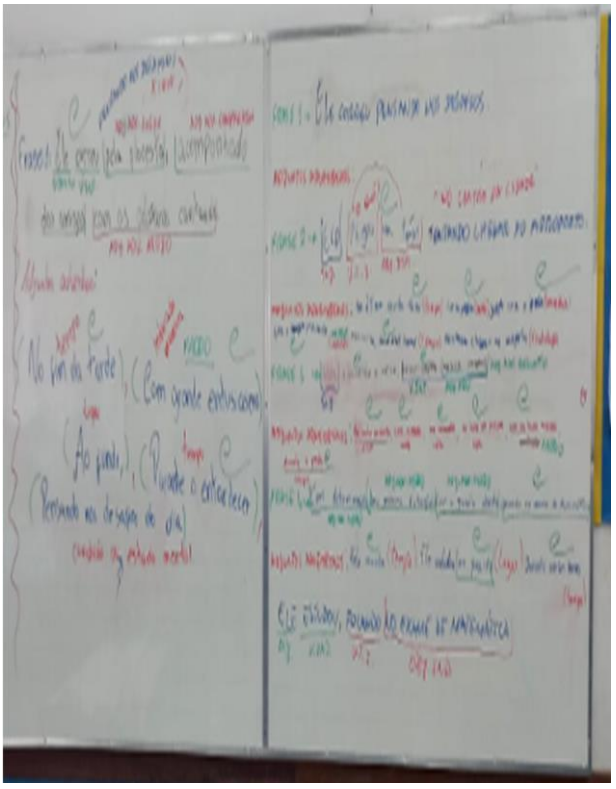


6.1.2.4 Pontuação das equipes (1), exemplo de frases utilizadas (com perguntas e respostas (2,3), frases criadas espontaneamente pelos alunos ao final das brincadeiras (4)**.**



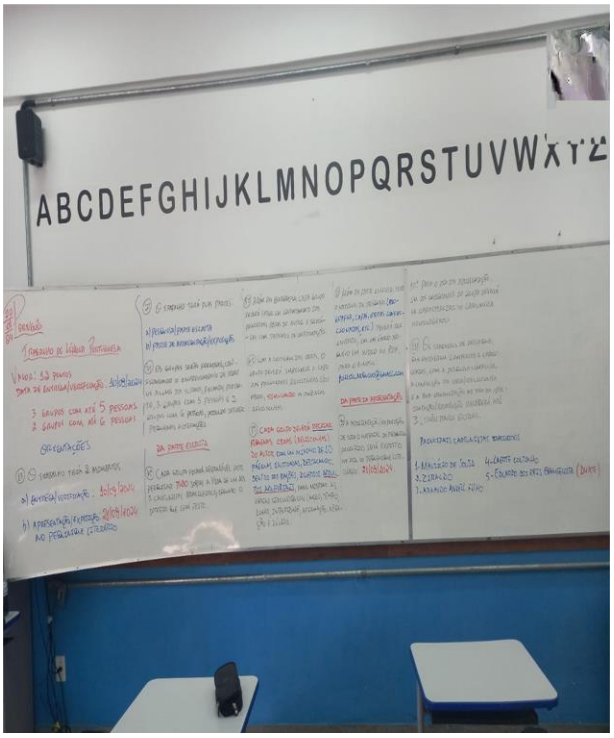


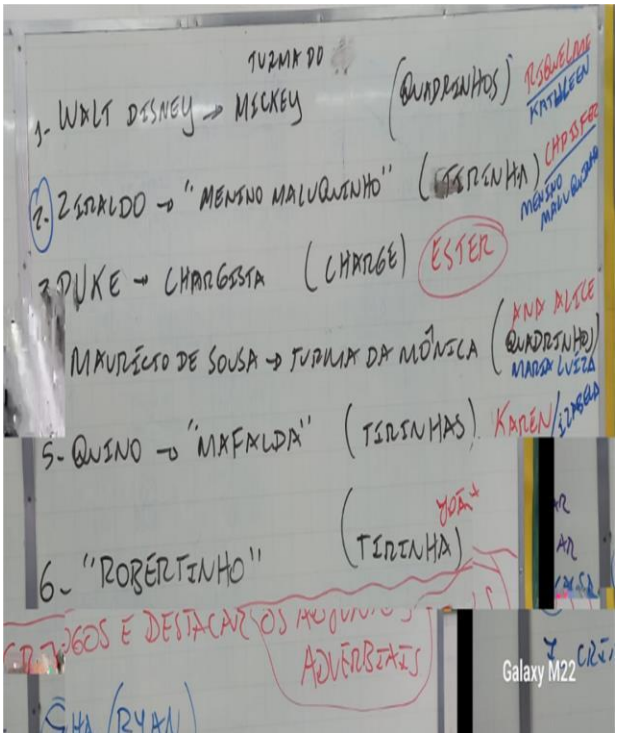


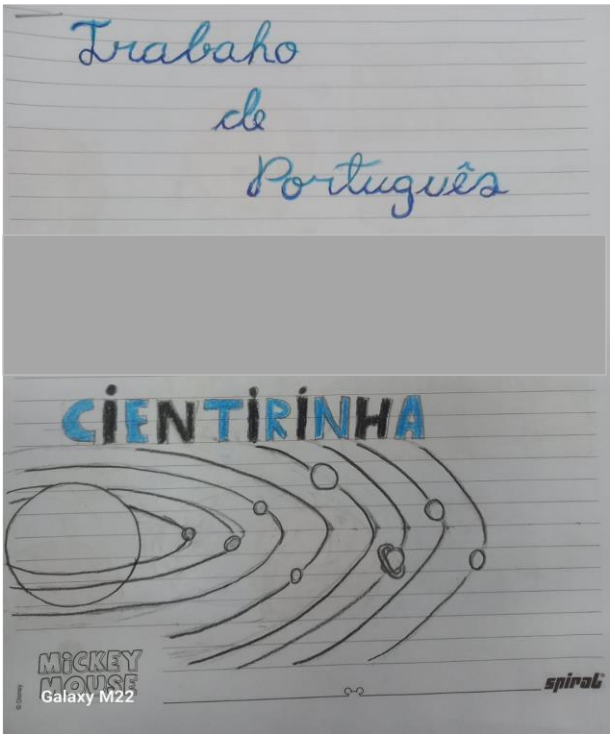


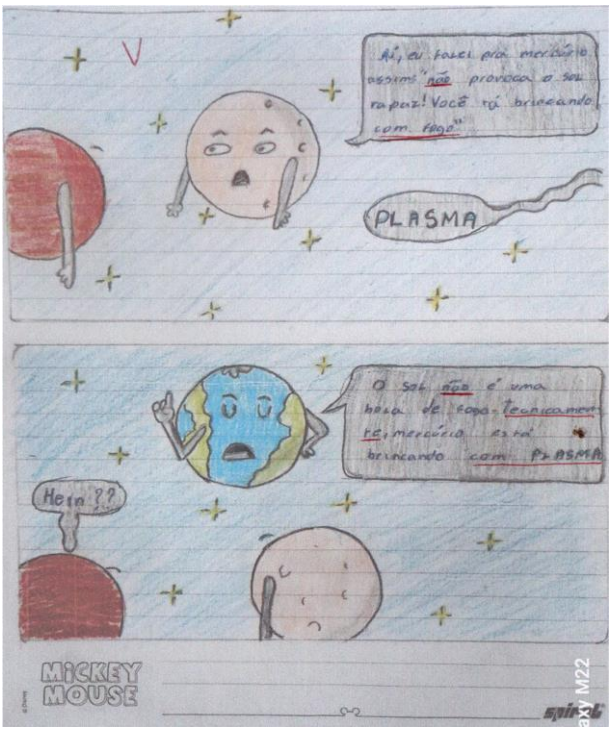
6.1.3 3ª etapa: Proposta didática 3 - Gramática em quadrinhos

6.1.3.1 – Explicação do trabalho e divisão da equipe para confecção das obras

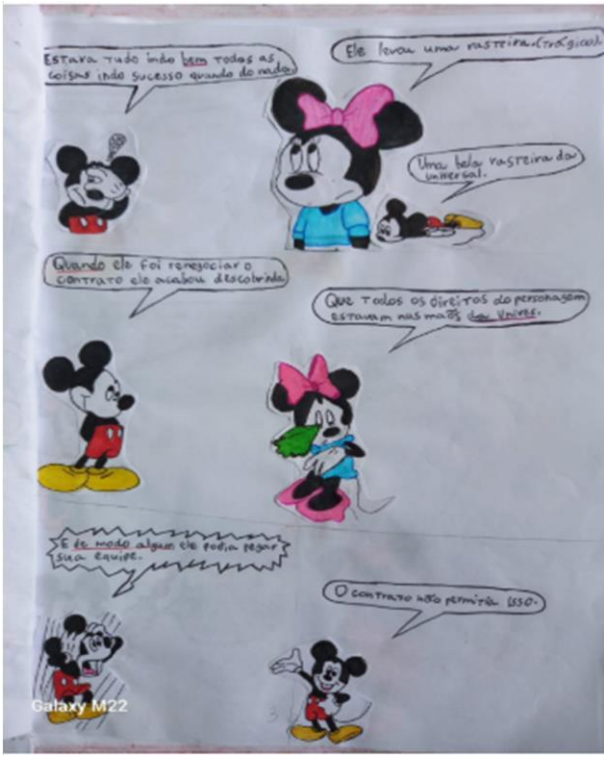




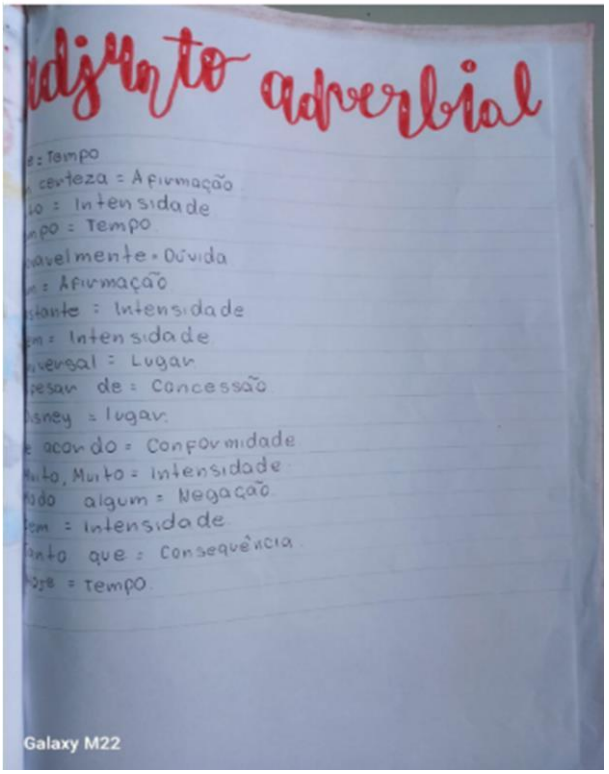




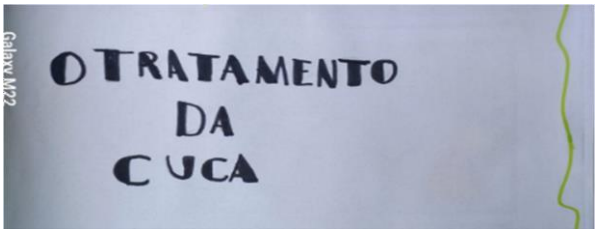
6.1.3.1 Trabalhos escritos realizados pelos alunos (Wall Disney)



6.1.3.2 Trabalhos escritos realizados pelos alunos (Maurício de Sousa)

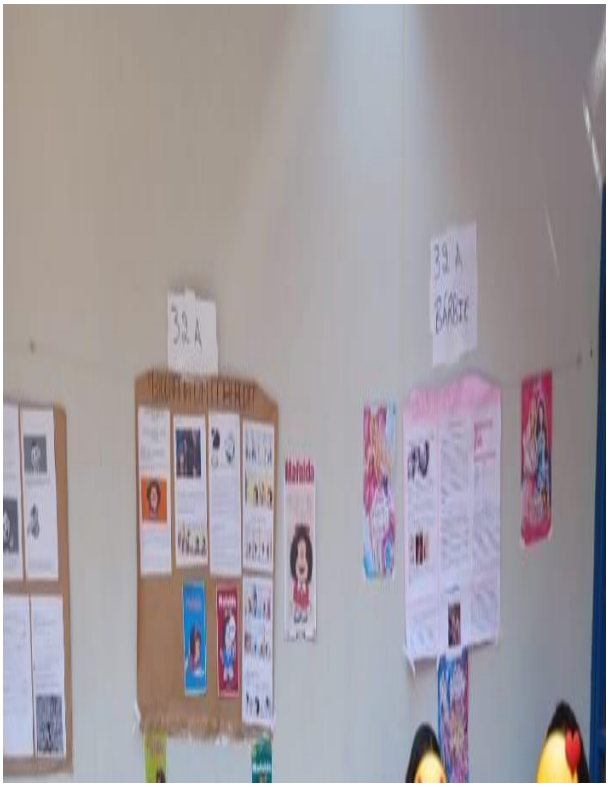


6.1.3.3 Trabalhos escritos realizados pelos alunos (Monteiro Lobato)



6.1.3.4 Socialização - Apresentação e discussão dos trabalhos realizados

6.1.3.4.1 Socialização - Apresentação e discussão dos trabalhos realizados



6.2 APÊNDICE A – Carta de anuência da escola (com assinatura)

ESCOLA MUNICIPAL ZILDA ARNS

R. Erva Mate, 26 – Visconde do Rio Branco, Belo Horizonte - MG, 31573-506 Telefone: (31) 3277-1847

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que autorizamos o pesquisador **Joselito Bernardino de Sousa, BM 119511-3**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **TRANSFORMANDO O ENSINO DOS TERMOS DA ORAÇÃO EM UMA JORNADA MAIS ENVOLVENTE, A PARTIR DOS GÊNEROS JOGOS E QUADRINHOS,** que está sob a coordenação/orientação da Profª Elzimar de Marins-Costa, cujo objetivo é utilizar os termos da oração de forma criativa na produção de charges e tirinhas próprias, evidenciando uma compreensão aprofundada do uso gramatical e do efeito humorístico.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte do pesquisador, dos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Belo Horizonte, 16 de fevereiro de 2024.

Aline Cândida Rezende A. Martins-MM 009.916-9
Diretora de Estabelecimento de Ensino
Nomeação DOM: 06/01/2022

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

ESCOLA MUNICIPAL ZILDA ARNS
ENSINO FUNDAMENTAL ... pelo Decreto nº13.722/2009 de 25/09/2009 Aut. de Func. Portaria SMED nº 138/2010 de 08/11/2010 - Denominação Lei Mun. Nº 10.013 de 01/12/2010
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Aut. de Func. Portaria SMED nº 423/2015
Rua Erva Mate, 48 - Bairro Piratininga - CEP: 31.573-506
Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3277-1847

6.3 APÊNDICE B -Termo de Assentimento Livre e Esclarecido -TALE (modelo)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TALE

Caro(a) estudante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **"Transformando o ensino dos termos da oração em uma jornada mais envolvente, a partir dos gêneros jogos e quadrinhos".** Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra sua vontade. A pesquisa será realizada no ambiente escolar, no período de 7h às 11h20min, com alunos do oitavo ano do ensino fundamental e contará com a mediação do professor de Língua Portuguesa, Joselito Bernardino de Sousa, responsável pelo projeto. As atividades propostas na pesquisa serão realizadas na sala de aula e também nos horários de intervenção pedagógica, aqueles que o professor fica à disposição dos alunos para reforço escolar.

Leia atentamente as informações abaixo e, se tiver dúvida, faça qualquer pergunta ao professor Joselito, através do WhatsApp (31) 991193723 ou pelo e-mail sousa.joselito@gmail.com. Nesse estudo, pretendemos trabalhar a implementação de um projeto de ensino dos termos da oração, com destaque para os adjuntos adverbiais, que estimule a motivação dos alunos, despertando-lhes o interesse pela leitura e produção textual e promovendo-os como protagonistas juvenis, através de oficinas de leitura de diferentes textos do gênero quadrinhos, integradas ao ensino gramatical. Além de discutir em grupos as várias maneiras de como empregar os termos da oração, pretendemos também que você e outros participantes do oitavo ano coloquem em prática a escrita, a interpretação e a produção textual. Assim, caso você se interesse em participar do projeto e permita, os materiais que vierem a ser produzidos pela turma (por exemplo, textos escritos e orais, respostas dadas nas atividades de pesquisas, gráficos, etc.) se tornarão objetos de análise, e só serão apresentados na dissertação mediante a sua autorização e dos seus respectivos responsáveis, por meio da assinatura dos termos de assentimento e consentimento livre esclarecido. É importante destacar que será respeitada a sua identidade e a sua privacidade para que você não seja exposto e preserve o anonimato nas redes sociais. É um trabalho que pode contribuir muito com o seu aprendizado; auxiliar nas práticas de compreensão, interpretação e produção de textos, preparando-o melhor para o ingresso no ensino médio. Vale dizer também que todas as suas informações serão mantidas em sigilo e que todo o material produzido ficará arquivado com o professor por um período de 5 anos (após esse período, todo o material será apagado). Não falaremos a outras pessoas sobre sua participação, nem daremos a estranhos informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados na dissertação do professor, se você concordar e sem a sua identificação. Além disso, conforme a Resolução 466/12, todas as medidas possíveis serão adotadas para que prevaleça seu anonimato, a fim de evitar quaisquer constrangimentos. Contudo, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, pode haver alguns riscos: risco de constrangimento ao aluno, enquanto responde a algumas perguntas; risco de exposição de dados e/ou materiais realizados durante a pesquisa; risco de fadiga ao realizar atividades, etc. No entanto, caso aconteça algo, no decorrer da pesquisa, que te venha causar danos, Você poderá buscar indenizações, conforme previsto na Resolução 466/12. É importante lembrar que, caso você aceite participar da pesquisa, mas, por algum motivo, não queira continuar, pode desistir quando quiser sem a menor preocupação. Basta avisar o professor. Para quaisquer dúvidas sobre as questões éticas que envolvem a pesquisa, segue abaixo o contato da COEP-**Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**.

Eu, _____, entendi como funcionará a pesquisa. Entendi também que posso dizer sim e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer não e desistir sem que eu seja submetido a quaisquer constrangimentos. O professor Joselito esclareceu minhas dúvidas e conversou com meus pais ou responsável. Recebi uma cópia desse termo de assentimento, li, quero e concordo em participar desse estudo.

Nome completo do participante: _____

_____ Belo Horizonte, ____/_____/ 2024

Assinatura do participante

Nome da orientadora: Mayara Nicolau de Paula

E-mail: maynicolau@gmail.com

_____ Belo Horizonte, ____/_____/ 2024

Assinatura do orientador responsável

Nome do mestrando: Joselito Bernardino de Sousa

E-mail: sousa.joselito@gmail.com

_____ Belo Horizonte, ____/_____/ 2024

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas **éticas** relacionadas a esta pesquisa, você poderá consultar:
COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 34094592.

6.4 APÊNDICE C-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (modelo)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Caro responsável,

Seu(a) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa **"Transformando o ensino dos termos da oração em uma jornada mais envolvente, a partir de brincadeiras e quadrinhos".** A participação do(a) estudante é importante, porém, ele(a) não deve aceitar participar contra a vontade. A pesquisa será realizada no ambiente escolar, no período de 7h às 11h20min, com alunos do oitavo ano do ensino fundamental e contará com a mediação do professor de Língua Portuguesa, Joselito Bernardino de Sousa, responsável pelo projeto. As atividades propostas na pesquisa serão realizadas na sala de aula e também nos horários de intervenção pedagógica, aqueles que o professor fica à disposição dos alunos para reforço escolar.

Leia atentamente as informações abaixo e, se tiver dúvida, basta perguntar ao professor Joselito, através do WhatsApp (31) 991193723 ou pelo e-mail sousa.joselito@gmail.com. Nesse estudo, pretendemos trabalhar a implementação de um projeto de ensino dos termos da oração, com destaque para os adjuntos adverbiais, que estimule a motivação dos alunos, despertando-lhes o interesse pela leitura e produção textual e promovendo-os como protagonistas juvenis, através de oficinas de leitura de diferentes textos do gênero quadrinhos, integradas ao ensino gramatical. Além de discutir em grupos as várias maneiras de como empregar os termos da oração, pretendemos também que os aluno do oitavo ano coloquem em prática a escrita, a interpretação e a produção textual. Assim, caso o(a) estudante se interesse e permita, os materiais que forem produzidos pela turma (por exemplo, textos escritos e orais, respostas dadas nas atividades de pesquisas, gráficos, etc.) se tornarão objetos de análise, e só serão apresentados na dissertação mediante a autorização dele(a) e de seus respectivos responsáveis, por meio da assinatura dos termos de assentimento e consentimento livre esclarecido. É importante destacar que será respeitada a identidade e a privacidade do(a) estudante para que não seja exposto(a) e preserve o anonimato nas redes sociais. É um trabalho que pode contribuir muito com o aprendizado dele(a); auxiliar nas práticas de compreensão, interpretação e produção de textos, preparando-o(a) melhor para o ingresso no ensino médio. Além disso, todas as informações do aluno serão mantidas em sigilo e todo o material produzido ficará arquivado com o professor por um período de 5 (cinco) anos (após esse período, todo material será apagado). Os resultados da pesquisa serão publicados na dissertação do professor, se o(a) estudante e o responsável por ele(a) concordar e sem a identificação dele(a). Além disso, conforme a Resolução 466/12, todas as medidas possíveis serão adotadas para que prevaleça seu anonimato, a fim de evitar quaisquer constrangimentos. Contudo, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, pode haver alguns riscos: constrangimento ao aluno, enquanto responde a algumas perguntas; risco de exposição de dados e/ou materiais realizados durante a pesquisa; risco de fadiga ao realizar atividades, etc. No entanto, caso aconteça algo, no decorrer da pesquisa, que venha causar-lhe danos, Você poderá buscar indenizações, conforme previsto na Resolução 466/12. É importante lembrar que, caso o(a) aluno(a) aceite participar da pesquisa, mas, por algum motivo, não queira continuar, pode desistir quando quiser sem a menor preocupação. Basta avisar o professor. Para quaisquer dúvidas sobre as questões éticas que envolvem a pesquisa, segue abaixo o contato da **COEP-Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**.

Eu._____, portador de documento de identidade _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo a sua participação na pesquisa intitulada **"Transformando o ensino dos termos da oração em uma jornada mais envolvente, a partir de brincadeiras e quadrinhos"**. Entendi como funcionará a pesquisa e também que o aluno pode dizer sim e participar; mas que a qualquer momento pode dizer não e desistir, sem que ele(a) seja submetido(a) a quaisquer constrangimentos. Este documento esclareceu minhas dúvidas e sei que posso recorrer ao professor para maiores esclarecimentos se houver necessidade. Recebi uma cópia deste termo de consentimento, li, concordo e permito que o(a) estudante pelo qual sou responsável participe deste estudo.

Nome completo do Responsável: _____

_____ Belo Horizonte, ____/_____/ 2024

Assinatura do responsável

Nome da orientadora: Mayara Nicolau de Paula

E-mail: maynicolau@gmail.com

_____ Belo Horizonte, ____/_____/ 2024

Assinatura do orientador responsável

Nome do mestrando: Joselito Bernardino de Sousa

E-mail: sousa.joselito@gmail.com

_____ Belo Horizonte, ____/_____/ 2024

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas éticas relacionadas a esta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 34094592.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa.* 35. ed. São Paulo: Saraiva, (988.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 31-33

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedantismo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

ANTUNES, Irandé. *Gramática na escola: saberes e práticas na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, Irandé; *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*, 2003.

AQUINO, Renato, *Português para Concursos Teoria e 900 Questões*, editora Impetus, 2002.

AQUINO, Renato, Gramática Objetiva da Língua Portuguesa, Elsevier Editora Ltda, 2010.

AYRES, M. R. Resenha do livro *Gramáticas na escola* 2017, de Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021.

BAGNO, Marcos; *Preconceito Linguístico: O Que É, Como Se Faz*, 1999.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORGES NETO, José. *Ensinar gramática na escola?* ReVEL, edição especial n.7, 2013; p.82.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa.* 48. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática reflexiva*: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa.* São Paulo: Scipione, 1999.

CUNHA, Celso e CINTRA; Lindley, *Breve Gramática do Português Contemporâneo*, 7ª edição, 2016, p. 165.

DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia. In: Vieira, S. e Brandão, S. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto. 2007. 185-204

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós,* Parábola Editorial em São Paulo, p.39, 2008.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *Gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha, Gramática Normativa da Língua Portuguesa-49.ed. – 2011, p.318

LISBOA, Maria de Fátima Barreto; GONÇALVES, Clézio Roberto e ZANETTI, Rosângela Maria "*Adjunto Adverbial: Teoria, Ensino e Análise*". 2012

LOBATO, Lúcia. 2015 [2003]. *Linguística e Ensino de Línguas*. Brasília: Editora UnB.

MARQUES, Paula. A BNCC e o ensino da Língua Portuguesa – Parte II

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MARIS, Mariana; VIEIRA, Francisco Eduardo. Livro didático de língua portuguesa: onde fica a gramática no reino do texto? *Domínios de Linguagem*, v. 17, e1767, 2023.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Unesp, 2002.

NETO, Aquiles Tescari, TONELI, Neto Priscila Marques, *Linguagem & ensino*, Pelotas, V.21, n.1, p. 363-375, jan/jun.2018 UNICAMP

Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), 1959.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),1997 e 1998; Ministério da Educação (MEC) do Brasil

PILATI, Eloisa. *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*. 2. ed. 2017.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2003.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 46. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa da língua portuguesa*.

15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; SILVA, Fernanda Mesquita da. Um olhar sobre o ensino de gramática em livros didáticos. *Ensino em Re-Vista*, v. 24, n. 1, p. 176-199, 2017.

SACONNI, Luiz Antonio, Nossa Gramática Teoria e Prática, 2004, 28ª edição, Editora Harbra.

SANTOS, Emílio de Souza et al. Gramática nos livros didáticos de língua portuguesa. *Revista Ciranda*, v. 4, n. 1, p. 81-94, 2020.

SILVA, Bruna Costa; SILVA, Rodolfo Dantas. Reconstruindo a aula de língua portuguesa: que gramática devemos ensinar? *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 121-136, jan./jun. 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, M. C. P. *Prescrição versus criatividade no ensino da gramática do português*. In: LOBO, T. C. F. (Org.). *Rosae*: *linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [*online*]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 679-698.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino e função*. São Paulo: Cortez, 2009.

VICENTE, Helena. 2012; PILATI, Eloisa. *Teoria Gerativa e "ensino" de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. *Verbum*: Cadernos de pós-graduação, n. 2, p. 4-14.