DOI: 10.20396/cel.v68i00.8683040

# APRENDIZAGEM ATIVA: EXPLORANDO O SABER (IN)CONSCIENTE DOS FALANTES

## ACTIVE LEARNING: EXPLORING THE (UN)CONSCIOUS KNOWLEDGE OF SPEAKERS

Isabella Lopes Pederneira[1]
Thays Ferreira Alves[2]
Rafaela Fontes Soares[3]

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é refletir criticamente acerca dos métodos pedagógicos vigentes voltados ao ensino de gramática e demonstrar a viabilidade de unificar a teoria linguística à prática em sala de aula. Como pressuposto teórico, adotaram-se os estudos em Teoria Gerativa (Chomsky, 1986), que compreende a linguagem como uma faculdade inata e biológica. Esse saber intrínseco, que atua de forma inconsciente, justifica uma abordagem pedagógica que não busca apenas ensinar ao aluno o que ele já sabe, ainda que inconscientemente, mas sim guiá-lo em uma reflexão científica acerca da estrutura e do funcionamento de sua própria língua. A metodologia adotada foi a Metodologia de Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), que promove o protagonismo do aluno por meio da investigação e manipulação dos dados linguísticos. Com o fim de pôr em prática esse método, oficinas didáticas foram aplicadas a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em escolas da Zona Norte e da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Tais atividades consistiram na manipulação de itens lexicais e/ou funcionais, que continham cores e formas diversas. A partir das estratégias adotadas pelos alunos na criação de palavras e sentenças, as professoras e pesquisadoras mediaram discussões sobre conceitos como (a)gramaticalidade, estrutura de argumentos e polissemia verbal, com base na intuição dos próprios alunos como ferramenta de análise. Como resultado, os alunos de ambos os níveis, ao manipularem as estruturas de forma criativa e coerente, demonstraram um domínio prático e consistente dos mecanismos morfossintáticos de sua língua, mesmo sem instrução formal sobre os conceitos abordados, o que é consistente com a hipótese do saber linguístico inato, que era subjacente ao estudo.
**Palavras-chave:** Aprendizagem Linguística Ativa; consciência morfossintática; Linguística Gerativa e Ensino.

**Abstract:** The aim of this work is to critically reflect on current pedagogical methods focused on grammar and demonstrate the feasibility of unifying linguistic theory with classroom practice. As a theoretical premise, studies in Generative Theory (Chomsky, 1986) according to which language is an innate and biological faculty. This intrinsic knowledge, which operates unconsciously, justifies a pedagogical approach that does not merely aim to teach the student what they already know, even unconsciously, but rather to guide them in a scientific reflection on the structure and functioning of their own language. The methodology adopted was the Active Language Learning Methodology (Pilati, 2017), which promotes the student's protagonism through the investigation and manipulation of linguistic data. In order to implement

[1] Professora do Departamento de Letras Vernáculas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. isabellapederneira@letras.ufrj.br <https://orcid.org/0009-0000-0872-5717>.
[2] Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. thays.ferreira37@letras.ufrj.br <https://orcid.org/0009-0002-0202-5976>.
[3] Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. rafaela.soares@letras.ufrj.br <https://orcid.org/0009-0008-6489-2710>.

this method, didactic workshops were conducted with 6th grade Elementary School students and 3rd grade High School students in schools in the North Zone and Baixada Fluminense of Rio de Janeiro. These activities involved the manipulation of lexical and/or functional items that had various colors and shapes. Based on the strategies adopted by the students in creating words and sentences, the teachers and researchers mediated discussions about concepts such as (a)grammaticality, argument structure, and verbal polysemy, using the students' own intuition as an analytical tool. As a result, students at both levels, by manipulating the structures in a creative and coherent way, demonstrated practical and consistent mastery of the morphosyntactic mechanisms of their language, even without formal instruction on the concepts addressed, which is consistent with the hypothesis of innate linguistic knowledge that underpinned the study.
**Keywords:** Active Language Learning; morphosyntactic awareness;

## INTRODUÇÃO

A articulação entre Linguística e Ensino de língua materna tem se consolidado como um campo profícuo para a reflexão sobre as práticas de ensino de gramática na Educação Básica. Em busca de repensar estratégias adotadas por modelos tradicionais, tais como a memorização de regras e a repetição de exercícios descontextualizados, abordagens pautadas em teorias linguísticas formais ganham cada vez mais espaço (Pilati, 2017; Scher, 2022; Martins; Minussi, 2024 etc.).

No âmbito dessas discussões, este trabalho fundamenta-se nos pressupostos da Gramática Gerativa, de Chomsky (1986), modelo teórico que concebe a língua como um sistema mental estruturado, dotado de propriedades formais específicas e adquirido de forma natural pelos falantes. Além disso, os fenômenos de classe de palavras e polissemia abrem margem para explorar visões da Morfologia Distribuída (Halle; Marantz, 1993; Marantz, 1997), ainda que tais explicações não tenham sido contempladas de forma explícita em sala de aula.

A adoção de um quadro teórico gerativo não se justifica apenas por sua contribuição para a descrição e explicação de fenômenos linguísticos, mas também pelo diálogo que estabelece com propostas contemporâneas de ensino de gramática, dentre as quais se destaca a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), que se apoia em fundamentos gerativistas para promover a reflexão consciente sobre o funcionamento do sistema linguístico no contexto escolar.

Nessa perspectiva, tem-se como objetivo refletir criticamente sobre estratégias para o ensino de gramática à luz da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), buscando demonstrar como oficinas fundamentadas na Teoria Gerativa podem favorecer a aproximação entre teoria linguística e prática pedagógica. Para isso, apresentam-se duas propostas de oficinas didáticas voltadas às classes de palavras e à polissemia verbal, a fim de promover uma reflexão sobre a abordagem investigativa desses fenômenos linguísticos.

Nas próximas seções, apresenta-se inicialmente uma discussão acerca dos fundamentos da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa; na sequência, um breve panorama crítico sobre como as classes de palavras e a polissemia verbal são abordadas em gramáticas tradicionais e em materiais didáticos da Educação Básica. Adiante, detalha-se a implementação das oficinas pedagógicas, descrevendo as dinâmicas e estratégias de mediação adotadas com os estudantes. Por fim, discutem-se os resultados alcançados, buscando demonstrar como a manipulação intuitiva de dados linguísticos corrobora a hipótese do saber inato e evidencia o potencial da reflexão ativa no ensino da gramática.

## 2. METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA

A discussão sobre metodologias de ensino de gramática de língua portuguesa tem evidenciado a necessidade de revisão de concepções tradicionais do processo de aprendizagem, sobretudo no que se refere ao papel atribuído ao aluno. Nas práticas pedagógicas vigentes, ainda predomina a ideia de que o estudante inicia sua trajetória escolar a partir de um ponto de partida homogêneo e desprovido de conhecimentos prévios.

Nesse sentido, Cagliari (2009, p. 44) observa que "a situação inicial do aprendiz é interpretada como um começo absoluto de tudo, o marco zero de uma caminhada, uma página em branco onde se vai começar a escrever sua vida escolar", o que leva o professor a planejar o que será ensinado sem considerar as especificidades cognitivas e linguísticas de seus alunos. Então, essa concepção tende a sustentar um modelo de ensino centrado na transmissão de conteúdos previamente organizados, reduzindo as possibilidades de participação ativa do estudante na construção do conhecimento.

Ao problematizar essa concepção, Cagliari também ressalta que o processo de aprendizagem não se reduz à recepção passiva de informações. Para o autor:

> Entender é ter um conjunto de informações que expliquem a natureza, a função e os usos do conhecimento. Isso não se adquire linear nem automaticamente, pelo simples fato de ter ouvido alguém falar dessas coisas, mesmo que as palavras sejam familiares e o texto claro e correto. Cada um reage de maneira individual à construção do conhecimento, cada um tem um caminho próprio, cada um atribui valores próprios, muito individuais, aos elementos do conhecimento que constrói no processo de aprendizagem. Tudo isso precisa ser levado em conta, porque faz parte intrínseca da natureza humana e, portanto, de cada indivíduo (Cagliari, 2009: 55)

Tal perspectiva evidencia que a construção do conhecimento envolve necessariamente a atuação ativa do aprendiz, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam sua participação efetiva no processo de aprendizagem. Sendo assim, abordagens fundamentadas na aprendizagem ativa defendem que o desenvolvimento do conhecimento linguístico está diretamente relacionado à possibilidade de o aluno refletir sobre o funcionamento da língua a partir de experiências de análise e uso. Nessa direção, Pilati afirma que:

> [...] a tomada de consciência do sistema linguístico só acontecerá plenamente quando o estudante puder ver o funcionamento desse sistema. Para que o aluno compreenda os processos que fazem o sistema linguístico funcionar, ele deve passar por experiências que o levem a enxergar o funcionamento do sistema linguístico, a compreender seu funcionamento e a manipulá-lo de forma concreta (Pilati, 2017, p. 90)

A afirmação da autora ressalta o fato de que o contato com atividades que possibilitem a observação, a compreensão e a manipulação de fenômenos linguísticos é fundamental para a construção de um conhecimento mais consciente e sistematizado. Desse modo, a aprendizagem ativa configura-se como uma abordagem que desloca o foco do ensino da mera apresentação de regras para as práticas investigativas, reflexivas e participativas.

Com base nesses pressupostos, a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017) organiza-se em torno de três princípios fundamentais que visam a favorecer a construção consciente do conhecimento gramatical pelos estudantes. Entre eles podem ser destacados: (i) levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos como

ponto de partida para a construção de novas aprendizagens; (ii) desenvolver uma compreensão profunda dos fenômenos linguísticos, por meio da identificação de padrões estruturais e da organização conceitual dos conteúdos gramaticais e (iii) promover a aprendizagem ativa mediante o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, que possibilitem a autorreflexão do aluno. Dessa forma, em conjunto, esses princípios contribuem para a ampliação da consciência linguística e para a utilização mais reflexiva e autônoma dos recursos da língua em diferentes práticas de leitura e produção textual, conforme a perspectiva proposta por Pilati (2017).

**Princípio 1: Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno**

O primeiro princípio da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa diz respeito à necessidade de orientar o ensino a partir do conhecimento linguístico já mobilizado pelos estudantes em suas práticas cotidianas de uso da língua. Essa ideia decorre do entendimento de que o aluno não chega à escola desprovido de saberes linguísticos, mas já possui um conjunto significativo de conhecimentos internalizados sobre o funcionamento da língua, adquiridos ao longo de suas experiências de uso em diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, Pilati (2017) ressalta que o conhecimento linguístico trazido pelos estudantes para a escola é "vasto, mas inconsciente", o que mostra a importância de práticas voltadas à explicação e à sistematização desse saber. Assim, a atividade pedagógica deve ser feita de modo a mobilizar esses conhecimentos iniciais, ainda inconscientes, possibilitando que sejam problematizados, sistematizados e ampliados no processo de ensino.

Esse princípio também pode ser interpretado à luz do percurso formativo já realizado pelos alunos no contexto escolar. Ao tratar do conhecimento linguístico pedagógico, Pilati (2017) destaca a necessidade de o professor reconhecer os conteúdos gramaticais previamente trabalhados, de modo a identificar os saberes que os alunos já possuem e, a partir desse diagnóstico, propor intervenções que favoreçam o aprofundamento e a consolidação das aprendizagens. Logo, considerar os conhecimentos prévios implica tanto reconhecer a competência linguística internalizada quanto compreender o processo de escolarização linguística já vivenciado pelos estudantes.

Assim, a valorização dos saberes prévios orienta a organização do ensino no sentido de favorecer a progressiva explicitação da consciência linguística e o desenvolvimento de maior percepção acerca do funcionamento da língua. Ao reconhecer tanto o conhecimento internalizado quanto a trajetória formativa já realizada no contexto escolar, esse primeiro princípio contribui para a construção de aplicações pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos, constituindo um dos fundamentos da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, cujo desdobramento se articula aos princípios discutidos a seguir.

**Princípio 2: Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados**

A ideia defendida no segundo princípio é a de que os alunos devem ser guiados a uma compreensão aprofundada de seus conhecimentos gramaticais. A fim de alcançar uma competência em dada área de investigação, a sugestão é que os alunos adquiram uma postura de pensamento tal qual fazem os especialistas, uma vez que estes, quando estudam línguas, buscam identificar padrões e identificar a forma como o sistema se articula.

Para que os estudantes atinjam uma percepção parecida com a dos linguistas, o professor deve considerar seus saberes inconscientes e seus conhecimentos gramaticais,

bem como orientá-los por meio de contextos de aprendizagem em que o aluno atue ativamente no processo. Sendo assim, segundo Pilati (2017), os estudantes precisam fazer uso da metacognição, possuir bases de conhecimento sólidas e tanto entender quanto organizar os fatos e as ideias dentro do arcabouço conceitual.

Para a autora, as atividades elaboradas pelos docentes devem proporcionar, portanto, que o aluno: i) identifique padrões, de modo a levá-los a dominar estruturas básicas que constituem o sistema gramatical de sua língua, padrões referentes à ordem das palavras, e os critérios para seleção de argumentos, por exemplo; ii) desenvolva a compreensão profunda do assunto, a partir de metodologias que valorizem a reflexão, explorem exemplos diversos em que o conceito esteja presente, bem como uma conceituação adequada dos fenômenos; e iii) aprenda quando, onde e por que usar tal conhecimento, a fim de adquirirem maior consciência e controle do uso dos fenômenos linguísticos em diferentes contextos.

**Princípio 3: Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas**

De acordo com o terceiro princípio, a aprendizagem ativa requer o envolvimento do aluno no processo educativo, de modo que este desenvolva uma autorreflexão sobre as técnicas que funcionam ou que precisam ser aprimoradas para que haja a compreensão do assunto estudado em sua totalidade. Desse modo, vê-se o estudante não como espectador do processo de criação linguística, mas como protagonista.

Conforme Pilati (2017), em sala de aula, os alunos devem ser expostos às diversidades das estruturas gramaticais com níveis crescentes de complexidade. Os primeiros níveis contariam com o auxílio de materiais concretos, pois proporcionam uma manipulação dos fenômenos gramaticais, promovendo reflexões e a aprendizagem ativa. Dessa forma, a autora sugere o uso de recursos didáticos para promover consciência linguística sobre conceitos básicos do funcionamento gramatical da língua, como materiais recicláveis e tabelas sintáticas, os quais foram utilizados nas oficinas.

Nesse sentido, este artigo adota a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa em oficinas que exploram conteúdos sobre classes gramaticais e polissemia verbal nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, respectivamente. Mas antes de apresentá-las, é primordial apresentar um panorama de como tais conteúdos são descritos em livros didáticos e nas gramáticas tradicionais.

## 3. O TRATAMENTO DE FENÔMENOS LINGUÍSTICOS EM SALA DE AULA

A abordagem de conteúdos gramaticais no ensino de língua portuguesa enfrenta críticas no que tange às visões tradicionais perpetuadas e às práticas pedagógicas. Nesse artigo, tal crítica não reside propriamente no teor descritivo e explicativo tido pela gramática normativa, mas na forma como seus pressupostos têm sido aplicados no ambiente escolar. Seguindo a lógica de Franchi (2006), trata-se frequentemente de uma repetição de fórmulas, de maneira inconsciente, acompanhada de uma ausência de reflexão sobre o que efetivamente se faz ao ensinar gramática.

Essa ausência de reflexão está relacionada ao modo como a metalinguagem é apresentada aos alunos, muitas vezes tratada como um conjunto de conceitos prontos que precisam ser memorizados. Em contraposição a essa perspectiva, Basso e Oliveira (2012) defendem que a metalinguagem deve ser (re)inventada pelos estudantes, de modo que os discentes apropriem-se efetivamente dos conceitos. Dessa forma, seria possível se afastar

de uma visão instrumental da gramática, que a concebe como um sistema fixo, imutável, em detrimento de uma abordagem mais científica.

Nesse panorama, a noção de atividade epilinguística[4] aparece como uma possibilidade para a sala de aula, já que é a prática de reflexão sobre a própria linguagem de comparar, manipular e testar diferentes possibilidades de construção (Basso; Oliveira, 2012). Esse tipo de atividade destaca o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento linguístico e permite a explicitação de um saber inconsciente que o falante tem de sua língua materna. É a partir dessas concepções que, nessa seção, serão analisadas diferentes abordagens de fenômenos linguísticos em gramáticas tradicionais e materiais didáticos, a fim de discutir em que medida favorecem uma compreensão reflexiva acerca de tais fenômenos da língua.

### 3.1 O fenômeno da classe de palavras

O tratamento das classes, a partir de um viés da Gramática Tradicional, tem sido amplamente marcado por classificações que nem sempre dão conta da complexidade dos fenômenos linguísticos. Em gramáticas normativas, como as de Lima (2020) [1957], Bechara (2019) [1961], Cunha e Cintra (2016) [1985] e Cegalla (2008) [1964], nota-se que há uma recorrência de definições que buscam delimitar conceitos acerca das classes gramaticais com base em critério único e insuficientes para contemplar a diversidade de usos de elementos linguísticos.

Nesse contexto, tem-se como exemplo o advérbio, que é tradicionalmente descrito como a palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo ou até mesmo o próprio advérbio, sendo classificado como circunstâncias tais como tempo, lugar, modo, entre outras (Franchi, 2006, p. 70). É verdade que parte dessas gramáticas reconhece que o advérbio pode incidir sobre toda a oração: Bechara (2019, p. 287) admite que ele pode se referir “a uma oração inteira”, e Cunha e Cintra (2016, p. 556) observam que alguns advérbios aparecem “modificando toda a oração”. Esse reconhecimento, no entanto, aparece apenas como uma ressalva e não reflete na classificação, que permanece pautada nas circunstâncias. Assim, modalizadores como “provavelmente”, “certamente” e “talvez” seguem listados entre os advérbios de dúvida ou de afirmação , ao lado de itens que modificam o verbo, embora não se restrinjam a constituintes específicos e possam atuar sobre toda a proposição. Em Lima (2020, p. 229), a solução chega a ser a exclusão de parte desses itens da classe, classificando-os como palavras denotativas por modificarem “a frase em sua totalidade”, enquanto “provavelmente” e “talvez” permanecem entre os advérbios de dúvida. Já Cegalla (2008, p. 259) sequer menciona a possibilidade de o advérbio incidir sobre toda a oração, afirmando apenas que os de intensidade modificam outras classes além do verbo.

Além disso, há um problema ao associar os advérbios terminados em -mente à noção de modo. Embora as gramáticas façam uma ressalva de que isso vale para quase todos esses advérbios, o sufixo continua sendo apresentado como indicativo de modo,

[4] Neste trabalho, partindo da perspectiva de Gombert (1992), compreende-se que atividades epilinguísticas constituem o ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades metacognitivas, as quais foram discutidas no Princípio 3 da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (seção 2). Ao manipular dados linguísticos, comparar estruturas e testar possibilidades de construções de sentenças, os estudantes inicialmente utilizam conhecimentos implícitos sobre a língua. A mediação docente possibilita que essas atividades epilinguísticas sejam gradativamente objeto de reflexão consciente, favorecendo a explicitação de conhecimentos linguísticos e, assim, aproximando-se do desenvolvimento metacognitivo descrito por Pilati (2017).

ainda que palavras como “provavelmente” (dúvida) e “diariamente” (tempo) mostrem que essa correspondência entre forma e significado está longe de ser regular.

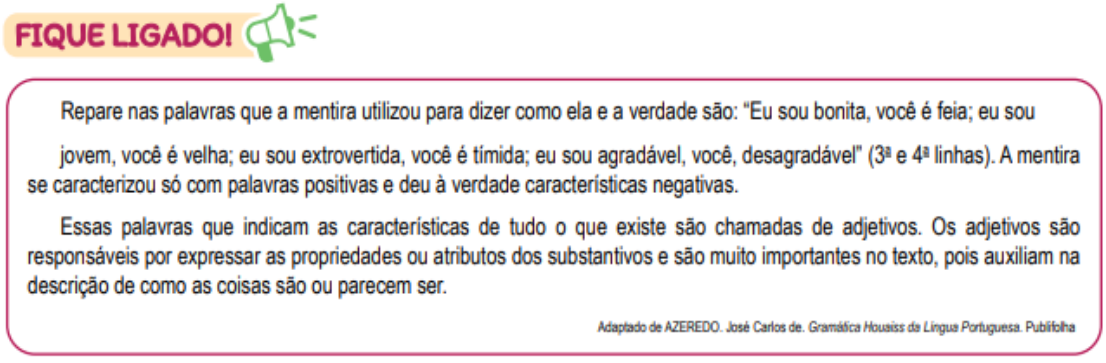
Essas limitações, apontadas e criticadas por diversos autores, evidenciam uma tentativa um tanto falha na descrição de fenômenos linguísticos complexos por meio de definições que os simplificam. Considerando a classificação das gramáticas tradicionais referente às classes de palavras, Perini (2010) [1998] observou que as definições usadas não possuem relação com as classes propriamente ditas e, em diversos casos, “simplesmente não fazem sentido em termos de descrição da língua” (Perini, 2010, p. 319). Um exemplo destacado pelo autor é a fragilidade da distinção entre substantivos e adjetivos, cujos limites apresentam-se pouco nítidos nos mais variados contextos de uso.

Franchi (2006), ao apontar as dificuldades que os estudantes enfrentam na identificação de classes gramaticais a partir de critérios como “palavra que designa seres”, também critica os efeitos pedagógicos dessas definições. De acordo com o autor, esse tipo de conceituação falha em fornecer uma descrição adequada dos fenômenos linguísticos, além de dificultar o processo de ensino-aprendizagem ao exigir que os alunos apliquem nas atividades critérios que, muitas vezes, são imprecisos aos dados reais da língua.

Diante desse quadro, Franchi (2006) argumenta que o problema não é utilizar diferentes critérios no processo para a análise linguística, mas, sim, tentar reduzir o fenômeno a um único “critério mágico” que dê conta de todos os casos. O autor, nesse viés, defende que o avanço dos estudos linguísticos pode ocorrer com o reconhecimento de que não há uma classificação homogênea para esses casos.

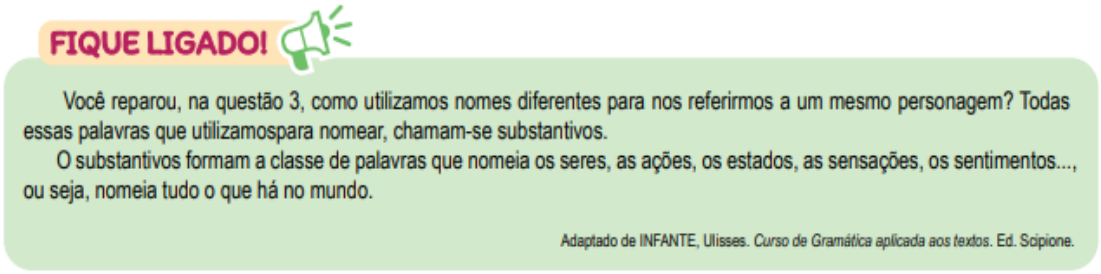
Esse cenário marcado por essas limitações também reflete em muitos materiais didáticos utilizados na Educação Básica. Alguns materiais da rede municipal do Rio de Janeiro foram analisados e, a partir deles, notou-se uma abordagem pouco sistemática das classes de palavras. No material Rioeduca (2022), por exemplo, o tema aparece de forma superficial, com explicações breves e com carência de exemplos para todas as possibilidades de categorizações, como no caso da figura 2 com o substantivo.

Figura 1: Conceituação dos adjetivos




Fonte: Material Rioeduca (2022, p. 21)

Figura 2: Conceituação dos substantivos




Fonte: Material Rioeduca (2022, p. 17)

Já na versão de 2026, identifica-se um problema ainda maior, tendo em vista que não foram encontradas definições explícitas, mas apenas as nomenclaturas em exercícios pontuais, sem que houvesse um desenvolvimento conceitual. Isso dialoga com a concepção de Dias (2005) de que materiais, na busca da adoção de uma perspectiva mais inovadora, deixam de explicitar os conteúdos gramaticais. Em contextos como esse, a autora afirma que "a gramática só aparece nos exercícios, muitas vezes sem mesmo a informação de que naquele momento uma palavra está sendo abordada no seu aspecto gramatical" (Dias, 2005, p. 126).

Nesse panorama, evidencia-se a importância de propostas pedagógicas que superem tanto as limitações da abordagem tradicional quanto a ausência de sistematizações observadas nos materiais didáticos. Com isso, a oficina *Gramática na caixa*, apresentada na seção 4, busca a adoção de práticas que possibilitem a reflexão do aluno acerca do funcionamento da língua por meio de dados empíricos, de maneira que haja uma articulação dos conhecimentos inconscientes dos discentes a uma compreensão clara, consciente e científica dos fenômenos linguísticos.

### 3.2 O fenômeno da polissemia verbal

No campo dos estudos linguísticos, a polissemia é tradicionalmente compreendida como o fenômeno pelo qual uma mesma forma lexical pode apresentar diferentes sentidos semanticamente relacionados, enquanto Bechara (2019) define a polissemia como "um conjunto de significados, cada um unitário, relacionados com uma mesma forma", ressaltando que tais sentidos não devem ser entendidos como imprecisos ou indeterminados, uma vez que cada um deles possui delimitação semântica própria. Assim, essa definição mostra que a polissemia não corresponde a sentidos vagos, mas a diferentes significados associados a uma mesma palavra, que se estabelecem conforme os contextos de uso.

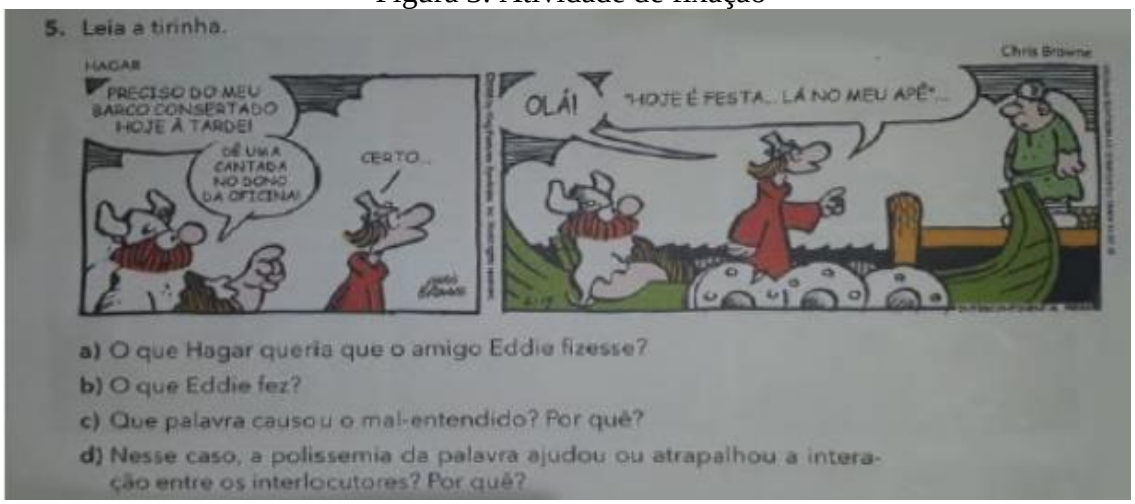
Entretanto, a polissemia no contexto escolar nem sempre contempla a especificidade conceitual e funcional desse fenômeno, sendo possível que haja confusão com a noção de ambiguidade. Ao discutir essa questão, Hugo (2011) retoma a classificação proposta por Carneiro (2001), segundo a qual a ambiguidade pode ser de natureza polissêmica ou estrutural, isto é, pode decorrer tanto da presença de vocábulos com mais de um sentido quanto de questões relacionadas à construção sintática do enunciado. O autor, contudo, problematiza essa associação ao argumentar que a polissemia não deve ser explicada por meio da ambiguidade, uma vez que se trata de um fenômeno relacionado à produção de sentidos no discurso, ao passo que a ambiguidade está vinculada a indeterminações interpretativas que podem ser resolvidas pelo esclarecimento contextual.

Além dessa distinção, é necessário considerar que os diferentes significados associados a uma mesma forma verbal não decorrem exclusivamente do item lexical tomado isoladamente. Conforme abordagens construcionistas, como a da Morfologia Distribuída (Marantz, 1997; Halle; Marantz, 1993), um significado particular emerge em função da construção na qual a forma verbal é introduzida. Desse modo, ao integrar diferentes configurações e combinar-se com constituintes distintos, uma mesma forma verbal pode receber interpretações diversas. A estrutura, portanto, participa da construção do significado, sem que essa variação interpretativa corresponda necessariamente a um caso de ambiguidade.

Essa aproximação conceitual observada no ensino da polissemia relaciona-se, em grande medida, às formas como os conteúdos léxico-semânticos têm sido tradicionalmente trabalhados na educação básica. Estudos voltados ao ensino do léxico, como as propostas desenvolvidas no âmbito do projeto PROPAGAME-βC: ensino léxico–semântico na educação básica (Santana, 2020), indicam que o trabalho pedagógico com os sentidos das palavras tende a privilegiar atividades centradas na identificação isolada de significados ou na resolução de exercícios classificatórios, restringindo a compreensão do caráter contextual e discursivo da significação linguística.

Nessa perspectiva, o fenômeno da polissemia passa a ser abordado de modo fragmentado, desvinculado das práticas reais de uso da língua, o que favorece interpretações simplificadas dos processos de construção de sentido e dificulta o desenvolvimento de uma reflexão linguística mais consistente por parte dos estudantes.

Figura 3: Atividade de fixação




Fonte: Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem (2015, p. 208)

A atividade ilustrada na Figura 3 exemplifica esse tipo de abordagem pedagógica, na medida em que propõe a identificação do sentido de uma palavra polissêmica a partir de uma situação pontual de comunicação. Embora o exercício mobilize um contexto discursivo específico, o foco da proposta permanece centrado na explicitação do "mal-entendido" decorrente da polissemia lexical, sem promover uma reflexão mais ampla sobre os mecanismos estruturais e semânticos que possibilitam a coexistência de diferentes sentidos associados a uma mesma forma linguística.

Nesse tipo de atividade, a polissemia tende a ser tratada de forma reducionista, restrita à resolução imediata de "mal-entendidos" contextuais. Essa abordagem afasta o fenômeno de sua dimensão sistemática e discursiva, limitando o desenvolvimento de uma consciência linguística mais consistente pelos estudantes. Torna-se, portanto, fundamental a adoção de abordagens didáticas que promovam a análise integrada entre

léxico e sintaxe, possibilitando uma construção de conhecimento mais crítica e significativa acerca dos processos de significação.

Nesse sentido, o próximo capítulo apresentará as oficinas e materiais elaborados a partir dos pressupostos da Aprendizagem Linguística Ativa, demonstrando a sua aplicação prática no ambiente escolar.

## 4. OFICINAS E MATERIAIS

A partir das limitações observadas tanto na Gramática Tradicional quanto nos materiais didáticos analisados, esta seção apresenta oficinas pedagógicas desenvolvidas com o objetivo de promover uma abordagem mais reflexiva do conhecimento linguístico. Fundamentadas na Metodologia de Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), as atividades buscam valorizar o protagonismo dos alunos na investigação dos dados da própria língua.

Nesse contexto, serão apresentadas duas oficinas voltadas para aspectos morfossintáticos: a oficina *Gramática na Caixa*, envolvendo a manipulação de classes de palavras, e a oficina *Revelando a Polissemia verbal através da montagem intuitiva de sentenças no PB*. Ambas se interessam não apenas pelo resultado das formações das frases, mas sobretudo pelas estratégias utilizadas nesse processo, as quais serão entendidas como indícios de um conhecimento linguístico subjacente dos alunos.

### 4.1 Gramática na Caixa

A oficina intitulada “Gramática na Caixa” foi realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental no colégio municipal Cardeal Arcoverde, localizado em Madureira, no ano de 2022. O fenômeno selecionado, o de classe de palavras, contribuiu para a escolha do nível de escolarização no qual a atividade seria aplicada, tendo em vista que, na BNCC (Brasil, 2018), apontam-se os últimos anos do Ensino Fundamental como fundamentais para que o estudante aproprie-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Desenvolvida pela equipe do grupo de extensão “Gramática Gerativa na Educação Básica: divulgando os saberes da universidade”, a atividade consistia na manipulação de vocábulos pertencentes a classes de palavras distintas, como nome (substantivo), verbos, adjetivos, advérbios, preposições e artigos. Tais palavras foram divididas em caixas e continham cores diversas, pensadas como forma de despertar pistas aos alunos acerca de suas funções nas sentenças elaboradas.

Figura 4: Oficina Gramática na caixa




Fonte: Elaboração própria

O objetivo central era analisar as estratégias adotadas pelos estudantes na criação de sentenças e explorar a consciência morfossintática que as crianças já possuem de sua língua. Para tal propósito, foi feita uma divisão em grupos, de modo que os alunos pudessem dialogar e adotar os métodos que considerassem mais adequados, e cada equipe escolheu um representante, que teria a função de trocar itens com os demais grupos quando não conseguissem mais formar sentenças com as palavras restantes.

Ao final da atividade, buscou-se introduzir o conteúdo sobre classes de palavras iniciadas pelo agrupamento motivado pelas cores e pelas funções que os itens exerciam nas sentenças, sem esquecer de contextualizar com as estratégias adotadas pelos alunos. Por fim, apresentaram-se – de forma indireta – conceitos como (a)gramaticalidade e estrutura de argumentos. Isso se deu uma vez que todas as crianças formularam sentenças perfeitamente possíveis, sem violar nenhuma regra dos parâmetros do português brasileiro, ratificando o conhecimento inconsciente que os alunos possuem sobre a própria língua. Além disso, abordar, ainda que indiretamente, a estrutura argumental foi fundamental para a concepção.

O resultado dessa experiência ainda possibilitou que as observações tidas pelas pesquisadoras transcendessem a sala de aula e alcançassem o público geral por meio da divulgação científica. Impulsionadas por meio da página no Instagram @Gerativismo.eb, as estratégias trabalhadas na oficina viabilizaram a criação de conteúdos sobre diversos aspectos do sistema linguístico do português, tais como a mobilidade dos advérbios, o papel dos itens lexicais e funcionais e a linearidade das sentenças.

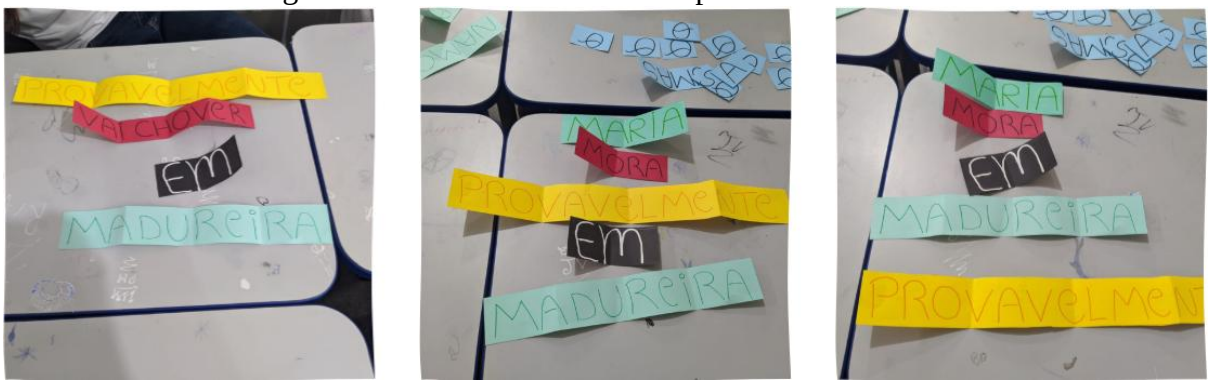
### 4.1.1 A mobilidade dos advérbios

Como foi visto na seção 3, de acordo com algumas gramáticas normativas, os advérbios são definidos como termos que modificam verbos, adjetivos ou outros advérbios. Tal definição tende a limitar a compreensão do fenômeno e a inibir uma reflexão mais aprofundada, por parte dos alunos da Educação Básica, acerca da contribuição semântica desses itens.

Durante a atividade de montagem de sentenças, observou-se uma discordância entre os membros de um dos grupos quanto à posição mais adequada para a inserção de um advérbio. A partir desse impasse, foram elaboradas três sentenças distintas,

observadas na figura 5, o que possibilitou explorar, de maneira empírica, a mobilidade desses constituintes.

Figura 5: Mobilidade do advérbio provavelmente




Fonte: Elaboração própria

Os exemplos apresentados evidenciam que a atuação dos advérbios não se limita à modificação de classes isoladas, mas pode recair sobre diferentes domínios estruturais. Na sentença "Provavelmente vai chover em Madureira", o advérbio exerce escopo sobre a locução verbal "vai chover" (indicando que vai chover, não fazer sol). Já na segunda sentença elaborada, "Maria mora provavelmente em Madureira", é possível observar uma leitura em que o advérbio incide sobre o sintagma preposicional, conhecido pelos alunos como adjunto adverbial de lugar "em Madureira" (indicando que é em Madureira, não em Bangu). Por fim, ao posicioná-lo no final da frase e formar "Maria mora em Madureira, provavelmente", o escopo do advérbio pode abranger toda a oração.

Essa variabilidade interpretativa é ocasionada uma vez que a sentença corresponde a uma estrutura hierárquica de constituintes (Everaert *et al.*, 2015), o que possibilita que os itens possam ser posicionados em diferentes domínios na frase, "modificando" constituintes diversos. Essa noção permite que definições simplificadoras sejam contestadas e reforça a necessidade de refletir sobre o fenômeno a partir de uma análise empírica dos dados. Nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer os limites de tais classificações, pois "o segredo está em distinguir com muita clareza um tipo de critério de outro tipo de critério, saber o que se faz quando se utiliza um ou outro, ter consciência de que cada um deles ou todos juntos não levarão a uma classificação homogênea." (Franchi, 2006, p. 69)

### 4.1.2 Itens lexicais na formação das frases

Figura 6: Itens lexicais




Fonte: Elaboração própria

Com o fim da montagem das sentenças, os alunos foram questionados acerca dos critérios e estratégias adotados durante a oficina. A representante do grupo 1 informou que a construção das sentenças partia de palavras que classificou como "boas", entendidas como palavras "grandes", tais como "nasceria", "Ana e Lucas", "enviaria" e "relógio". De mesmo modo, um integrante do grupo 2 relatou que a montagem foi iniciada a partir de nomes, como "menino".

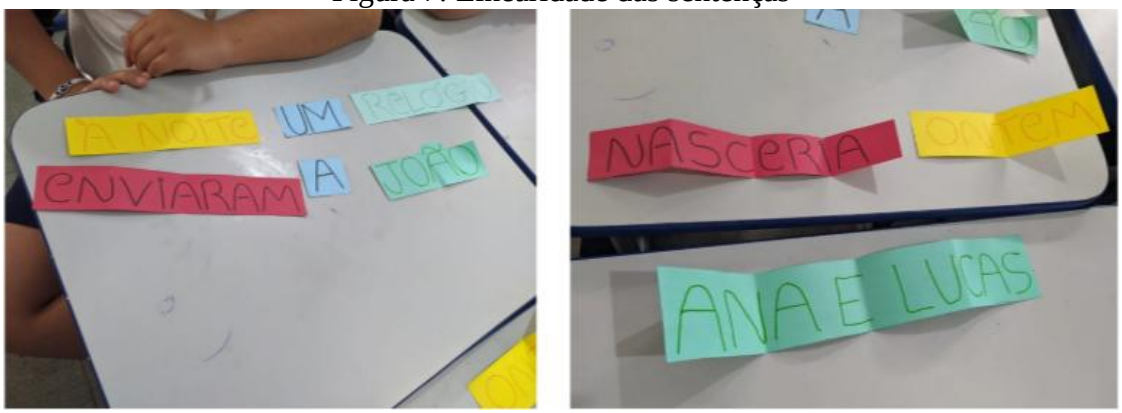
A competência linguística dos falantes (Chomsky, 1986) permite que se tenha intuições acerca de como estruturar os itens lexicais nas sentenças de sua própria língua de acordo com as propriedades gramaticais que esses constituintes possuem. Assim, na frase "O menino não entregará as folhas para a professora", intuitivamente, sabe-se que "entregar" corresponde a um grupo de itens lexicais que exige argumentos (nesse caso, alguém que entrega, algo que será entregue e para quem/o que algo será entregue). Por outro lado, "menino", "folhas" e "professora" integram outro grupo de itens lexicais, que satisfazem tal exigência.

Além disso, a partir de uma visão construcionista de Gramática Gerativa, com a Morfologia Distribuída (Marantz, 1997), observa-se que tais categorias gramaticais não são estipuladas no léxico, mas estabelecidas sintaticamente pela estrutura na relação entre uma raiz (acategorial) e um núcleo funcional. Logo, os relatos permitiram inferir que, ainda que de forma não sistematizada, os grupos priorizaram iniciar a montagem por palavras constituídas por raízes e categorizadores e, em seguida, formaram unidades mais complexas (como a concatenação de "a" com "professora"; ou a formação de um constituinte hierarquicamente superior: "para a professora") até chegar em uma sentença.

Isso evidencia que o funcionamento da língua não se ancora, primordialmente, em regras conscientes, mas em um conhecimento implícito que o falante nativo possui e que o permite articular forma e significado, de modo a se comunicar perfeitamente.

### 4.1.3 Linearidade

Figura 7: Linearidade das sentenças




Fonte: Elaboração própria

Ao analisar as sentenças produzidas, verificou-se que nem todas seguiram a ordem canônica do português brasileiro: Sujeito - Verbo - Objeto (SVO). Em "Nasceria ontem Ana e Lucas", observa-se a anteposição do verbo em relação ao sujeito, diferindo da ordem SVO[5], que seria "Ana e Lucas nasceriam ontem". Similarmente, em "À noite um relógio enviaram a João", o adjunto adverbial "à noite" é topicalizado e seguido do argumento interno expresso pelo objeto direto. Outras possibilidades de estruturar a mesma sentença seria: "Enviaram um relógio a João à noite" e "Enviaram à noite um relógio a João".

As construções formuladas pelos alunos corroboram o argumento de que as sentenças não são dispostas em cadeias lineares (Everaert *et al.*, 2015), mas organizadas em estruturas hierárquicas, as quais são computadas pelos falantes.

Considerando essas possibilidades, percebe-se que as sentenças produzidas são gramaticais, o que evidencia que a linearidade, embora relevante, não se reduz a uma sequência rígida formada pelos constituintes. Pelo contrário, trata-se de diferentes configurações reguladas por princípios e parâmetros das línguas, respeitando as restrições construídas hierarquicamente. Isso permite demonstrar que a competência dos alunos inclui o domínio das possibilidades existentes para estruturar a língua, ainda que não formalizadas em termos metalinguísticos.

Além disso, ao explorar estruturas que não se limitam à ordem canônica em contextos de divulgação científica, torna-se possível evidenciar, seja para o público geral, seja para o especializado, que a língua não é um sistema fixo imutável, mas um conjunto de possibilidades regidas por princípios que podem ser investigados.

[5] Conforme Pilati (2006), a ordem VS (verbo-sujeito) no português brasileiro não é uma alternância livre de ordem linear, mas um fenômeno licenciado por restrições sintáticas e discursivas. Enquanto verbos inacusativos apresentam uma inversão menos restrita, verbos inergativos e transitivos somente são licenciados nessa ordem em contextos particulares (inergativos: descrição do falante sobre "o que aconteceu?" e orações com ordem XP, como adverbial ou dêitico; transitivo: quando o predicado é previsível e em expressões idiomáticas). Além disso, a produção de sentenças com ordem VS pelos estudantes não implica, necessariamente, a realização da concordância esperada, uma vez que a linearidade e concordância correspondem a fenômenos gramaticais distintos.

## 4.2 Revelando a Polissemia verbal através da montagem intuitiva de sentenças no PB

O tratamento dos fenômenos léxico-semânticos no ensino de Língua Portuguesa também se articula às orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento estabelece que a área de Linguagens deve possibilitar aos estudantes "compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade (...)" (Brasil, 2018, p.65). Contudo, na transposição dessas diretrizes para a prática pedagógica tradicional, observa-se que fenômenos como a polissemia verbal tendem a ser abordados de modo pontual e classificatório, o que pode limitar uma compreensão mais sistemática dos processos linguísticos envolvidos na construção e na interpretação dos sentidos no discurso.

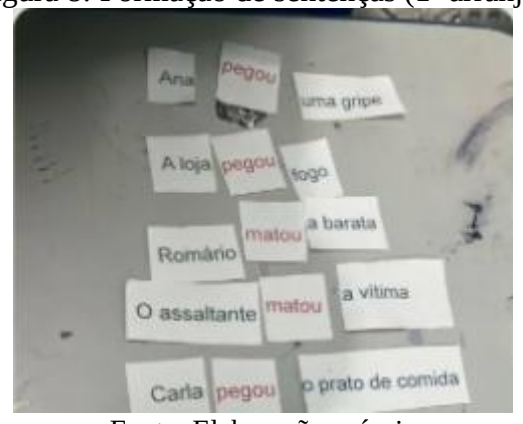
Diante dessas orientações curriculares e das limitações observadas em sua operacionalização no cotidiano escolar, torna-se pertinente investigar propostas didáticas que favoreçam a reflexão ativa dos estudantes sobre os processos de construção de sentido na língua.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se a oficina intitulada "Revelando a polissemia verbal através da montagem intuitiva de sentenças no português brasileiro", realizada com alunos do 3º ano do Ensino Médio. A atividade teve como objetivo investigar de que modo os estudantes mobilizam, de forma intuitiva, diferentes possibilidades de interpretação associadas a verbos polissêmicos e construções próximas dos verbos leves, a partir da manipulação de itens lexicais disponibilizados em cartões.

No que se refere ao material linguístico empregado, foram selecionados verbos de uso frequente e com produtividade polissêmica no PB, tais como: matar, pegar, correr, tomar, contar, escalar, levar e prender. A escolha desses itens visou a possibilitar a observação de diferentes extensões de sentido associadas ao predicado verbal, contemplando a apreensão física ou a ação diretamente observável no mundo, até interpretações mais abstratas, nas quais o valor semântico do verbo se constrói a partir de sua interação com o complemento nominal e com a configuração sintática do enunciado. Nesses casos, o significado não decorre exclusivamente do item lexical verbal, mas emerge do processo composicional estabelecido entre o verbo e os demais constituintes da sentença.

A fim de examinar de modo mais sistemático o comportamento semântico dos verbos mobilizados na atividade, apresentam-se, a seguir, exemplos representativos das sentenças produzidas pelos participantes, os quais evidenciam diferentes possibilidades de interpretação decorrentes da interação entre o verbo e seus complementos.

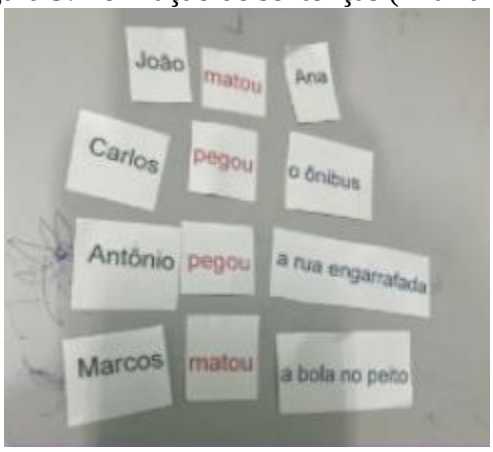
Figura 8: Formação de sentenças (1º arranjo)




Fonte: Elaboração própria

A análise das sentenças produzidas pelos alunos permite observar diferentes valores semânticos associados a um mesmo verbo em contextos sintáticos distintos. No caso do verbo “pegar”, por exemplo, verifica-se a variação interpretativa relevante entre ocorrências como “Ana pegou uma gripe”, em que o predicado expressa mudança de estada ou aquisição involuntária de uma condição, e “Carla pegou o prato de comida”, em que o verbo assume uma leitura mais prototípica de apreensão física de um objeto.

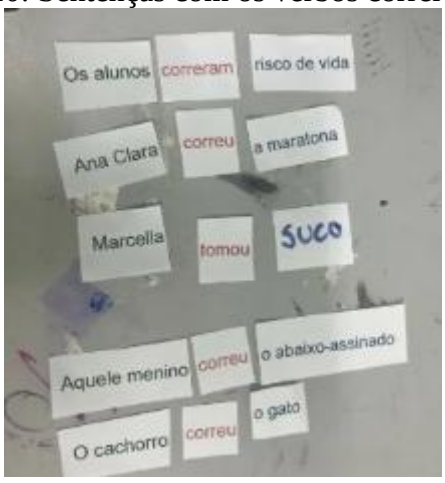
Figura 9: Formação de sentenças (2º arranjo)




Fonte: Elaboração própria

Também o verbo “matar” evidencia extensões de significado distintas, como em “Romário matou a barata” ou “o assaltante matou a vítima”, que configuram leitura agentiva[6] literal relacionada à causação de morte, em contraste com “Marcos matou a bola no peito”, ocorrência em que o verbo participa de uso metafórico no domínio esportivo, indicando o controle ou amortecimento da bola.

Figura 10: Sentenças com os verbos correr e tomar




Fonte: Elaboração própria

[6] Embora seja possível trabalhar com o conceito de papéis temáticos, cabe esclarecer que expressões, como “leitura agentiva”, são empregadas, nesta análise, com finalidade descritiva. Na abordagem da Morfologia Distribuída, não se pressupõe que as formas verbais estejam armazenadas com um conjunto de papéis temáticos previamente especificado, responsável por atribuir funções, como agente ou tema.

De forma semelhante, o verbo “correr” apresenta usos diferenciados em sentenças como “os alunos correram risco de vida”, construção em que o predicado integra uma estrutura próxima ao domínio dos verbos leves, no qual o conteúdo semântico central é veiculado pelo nome “risco”, e “o cachorro correu o gato”, em que se observa leitura dinâmica associada a deslocamento ou perseguição.

A observação das sentenças evidencia que o significado dos itens verbais não se estabelece de forma isolada, mas é construído a partir de estruturas em que eles se inserem. Os contrastes anteriormente apresentados mostram que a alteração dos elementos com os quais o verbo se combina pode produzir leituras distintas, que variam entre interpretações mais concretas e significados mais abstratos. Ao combinarem com constituintes distintos e integrarem diferentes configurações sintáticas, os mesmos verbos podem, portanto, receber interpretações diversas.

Assim, os contrastes interpretativos observados nas produções dos estudantes indicam a mobilização intuitiva de conhecimentos linguísticos associados às propriedades estruturais que condicionam a construção de sentido nos predicados verbais. Tais resultados permitem compreender a polissemia como um fenômeno decorrente de saberes internalizados que orientam a interpretação das diferentes configurações predicativas. Nesse contexto, a atividade realizada se aproxima da perspectiva da Aprendizagem Linguística Ativa ao deslocar o foco das práticas pedagógicas centradas na memorização de classificações para a exploração reflexiva dos mecanismos linguísticos subjacentes ao uso da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada neste artigo permitiu reiterar a viabilidade de unificar a teoria linguística à prática pedagógica em sala de aula. Ao deslocar o eixo do ensino de uma perspectiva normativa e baseada na memorização para uma abordagem científica e reflexiva, observou-se que os alunos, independentemente do nível de escolarização, possuem um saber linguístico vasto, embora muitas vezes inconsciente.

Esses resultados reforçam o princípio gerativista do conhecimento tácito e indicam que metodologias ativas são ferramentas potentes para tornar o ensino de gramática mais intuitivo, participativo e alinhado ao conhecimento que o aluno já possui. As oficinas “Gramática na Caixa” e “Revelando a Polissemia Verbal”[7], desse modo, demonstraram que atividades em que há manipulação de dados linguísticos favorecem um ambiente propício à formulação de observações sobre o funcionamento da língua. Por fim, a análise crítica evidenciou que as limitações das gramáticas tradicionais e dos materiais didáticos inibem a percepção do aluno sobre o próprio potencial. Por outro lado, a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa se mostrou o eixo fundamental para promover atividades de natureza epilinguística que favorecem a transição do estudante de espectador passivo a protagonista, permitindo que a metalinguagem seja (re)inventada e apropriada de forma consciente.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pelo apoio financeiro concedido a Isabella Lopes Pederneira, processo nº E-

[7] Os resultados das oficinas podem ser encontrados na página do Instagram @Gerativismo.eb, que pode ser acessada pelo endereço eletrônico: https://www.instagram.com/gerativismo.eb

26/200.118/2023; e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa concedida a Thays Ferreira Alves, processo nº 140655/2026-3.

## REFERÊNCIAS


BASSO, R. M.; OLIVEIRA. R. P. Feynman, a Linguística e a curiosidade, revisitados. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.19 n.30, jan./jun. 2012, p. 13-40.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: etapa do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Ba - Be - Bi - Bo - Bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARNEIRO, A. D. **Redação em Construção: a escritura do texto**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.

DIAS, L. F. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA. Maria A. **O Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

EVERAERT; M.; HUYBREGTS, M. A. C.; CHOMSKY, N.; BERWICK, R. C.; BOLHUIS, J. J. Structures, Not Strings: Linguistics as Part of the Cognitive Sciences. **Trends in Cognitive Sciences**. Volume 19, Issue 12, p. 729-743, 2015.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem.** – 2.ed – São Paulo: Moderna, 2015.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GOMBERT, J. **Metalinguistic Development**. Tradução de Tim Pownall. Exeter: Harvester Wheatsheaf, 1992.

HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed Morphology and the Pieces of Infection. In: Hale, Kenneth; KEYSER, Samuel Jay (org.). **The view from building 20: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge, MA, 1993.

HUGO, M. S. Homonímia e Polissemia: uma abordagem teórico-pedagógica dos processos de significação - Monografia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre. 2011.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 57ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

MARANTZ, A. No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon. In: DIMITRIADIS L. S, A.; SIEGEL, L. (Eds.). **Proceedings of the 21st Annual Penn Linguistics Colloquium**. University of Pennsylvania working papers in linguistics, 4.2. Philadelphia: University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics, v. 4.2, 1997, p. 201-225.

MARTINS JÚNIOR, J. S. S.; MINUSSI, R. D. Discutindo o ensino de derivação na educação básica à luz da aprendizagem linguística ativa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 66, n. 00, p. e024018, 2024.

PERINI, M. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PILATI. E. **Aspectos sintáticos e semânticos das orações com ordem Verbo-Sujeito no Português do Brasil**. 2006. 242 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística - UNB, Brasília, 2006.

PILATI, E. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. Campinas, SP. Pontes editores, 2017.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. MultiRio. **Material Rioeduca: Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14772829/4369828/6Ano2Semestre_onlinecomcapa_21072022.pdf

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. MultiRio. **Material Rioeduca: Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2026. Disponível em: https://materialrioeduca.prefeitura.rio/materialrioeduca/#

SANTANA, A.. Propagame-β: ensino léxico–semântico na educação básica. TCC - Pós-graduação em Letras - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2020.

SCHER, A. P.; MONTEIRO, B. N.; MARANGONI JUNIOR, C. E. Explorando as (Inter)faces da Morfologia: uma proposta para o ensino escolar. In: SCHER, A. P.; BARBOSA, J.; MARANGONI JUNIOR, C. E.; SILVA, B. P. (Orgs.) **A Gramática e a Linguística na sala de aula**. Campinas: Pontes Editores, p. 147-186, 2022.

Recebido: 31/3/2026
Aceito: 16/9/2026
Publicado: 22/9/2026