

Ensino dos termos da oração: interface entre Aprendizagem Linguística Ativa (ALA) e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Teaching sentence elements: an interface between Active Language Learning (ALL) and Universal Design for Learning (UDL)

Yan Silva¹

Pedro Ribeiro²

RESUMO

O ensino de língua portuguesa até o presente momento se concentra em exercícios prescritivos e totalmente descontextualizados da realidade do educando. Além disso, a prática pedagógica desconsidera inclusive os inúmeros avanços das pesquisas linguísticas, que, em certo ponto, consideram o fato de que o estudante, anteriormente ao processo de escolarização, carrega um saber linguístico abstrato complexo. Diante disso, este artigo intenta três objetivos: (i) discutir o saber linguístico abstrato do indivíduo, fruto da Faculdade da Linguagem; (ii) analisar teoricamente os termos da oração sob o escopo da Teoria Gerativa; e (iii) propor uma atividade pedagógica dos termos da oração - conteúdo obrigatório da Educação Básica - à luz da Linguística Gerativa e do Desenho Universal para Aprendizagem. Alinhando ao pensamento de Pilati (2017, 2022), conclui-se que a mudança da base conceitual potencializa o ensino de língua materna, visto que leva o estudante a perceber e reconhecer os padrões linguísticos.

Palavras-chave: Aprendizagem Linguística Ativa; Desenho Universal para a Aprendizagem; ensino; termos da oração.

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ; Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ. E-mail: yansilva@letras.ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4956-6879>

² Mestrando em Educação Inclusiva e Processos Educacionais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ. E-mail: ribeiropedro967@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4852-8035>

ABSTRACT

The teaching of Portuguese to date has focused on prescriptive exercises that are completely decontextualized from the student's reality. Furthermore, pedagogical practice disregards even the numerous advances in linguistic research, which, to a certain extent, consider the fact that the student, prior to the schooling process, possesses a complex abstract linguistic knowledge. Therefore, this article aims at three objectives: (i) to discuss the abstract linguistic knowledge of the individual, a product of the Faculty of Language; (ii) to theoretically analyze the terms of the sentence within the scope of Generative Linguistics; and (iii) to propose a pedagogical activity on the terms of the sentence – mandatory content of Basic Education – in light of Generative Linguistics and Universal Design for Learning. Aligned with the thinking of Pilati (2017, 2022), we conclude that changing the conceptual basis enhances the teaching of the mother tongue, since it leads the student to perceive and recognize linguistic patterns.

Keywords: Active Language Learning; Universal Design for Learning; teaching; sentence structure.

1 INTRODUÇÃO

É consenso que a escola é o local principal para o início do processo reflexivo, investigativo e, sobretudo, criativo. Neste lugar, *a priori*, dever-se-ia desenvolver o pensamento, de forma que os indivíduos pudessem deter conhecimento amplamente consolidado, a fim de atender às demandas do corpo social. No entanto, observa-se uma grande discrepância entre os objetivos e a prática pedagógica nas instituições escolares. Isso ocorre sobretudo no que concerne ao ensino de língua portuguesa, que possui muitas lacunas e incoerências conceituais.

Um dos grandes problemas a que se alude é o que se domina “o não pertencimento”. De acordo com Tescari Neto e Perigrino (2024), muitos brasileiros concluem que não dominam a “gramática” de sua língua e, por isso, sentem um desconforto acerca da temática, concluindo que tal sistema linguístico não lhes pertence. Esse imbróglio ocorre justamente pela falácia aventada na sociedade brasileira de que “o português é uma língua difícil” ou “o povo brasileiro fala muito mal a própria língua”. Primeiramente, é lícito pensar que há uma contradição nessas frases cotidianas. É difícil pensar que uma língua falada por mais de 200 milhões de pessoas seja realmente difícil, sobretudo porque esses indivíduos, com suas respectivas intenções comunicativas, convivem com a sua própria língua, evidenciando um amplo domínio do sistema linguístico brasileiro.

O segundo problema, que deriva do primeiro, é a ausência de especificação sobre a que gramática se faz referência. Evidentemente, os falantes, quando pensam em gramática, fazem relação com grandes compêndios ou manuais do “bem falar” e do “bem escrever”. Essa postura não está totalmente equivocada, mas incompleta, pois existem – pelo menos o que os estudos linguísticos até o momento têm demonstrado – três tipos de gramática: a gramática internalizada, a gramática descritiva e a gramática normativa/prescritiva (Silva, 2025).

Quando se faz juízo de valor e, conseqüentemente, julga-se o indivíduo pelo fato de não seguir a norma-padrão³, está-se fazendo menção à gramática normativa ou prescritiva, aquela que ocupa substancialmente as aulas de língua portuguesa. Ocorre que essa gramática

³ Para maiores informações acerca dessa discussão, ler Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós (Faraco, 2008).

não constitui o vernáculo⁴ brasileiro e, em razão desse fato, há um choque cultural-linguístico quando o aluno entra no processo de escolarização. Durante o processo de aquisição da linguagem, o falante nativo interioriza a sua gramática nuclear (Chomsky, 1986), a partir da exposição aos dados da sua respectiva língua, que é internalizada de forma natural, espontânea e sem instrução. No entanto, nas aulas de língua portuguesa – desde o início do processo de alfabetização –, o estudante é exposto a uma gramática periférica, que é a soma de empréstimos, resíduos de mudanças, arcaísmos linguísticos. Esses dois tipos de gramática, como percebemos, são discrepantes.

Um exemplo interessante é exposto por Corôa e Adriano (2023 *apud* Araújo, 2020) em relação às formas de futuridade em português brasileiro. O autor mostra que crianças brasileiras adquirem, naturalmente, a forma analítica do aspecto de futuro *ir* + infinitivo, e a forma sintética, “quererei”, é adquirida por meio da escolarização, tendo seu nível de produtividade maior à medida que o nível de escolaridade também se altera. Alguns autores (Krock, 1989; Kato, 2013) chegam a admitir que a gramática do indivíduo seja a disputa dessas duas gramáticas: a nuclear e a periférica.

Diante disso, conclui-se que a afirmação “brasileiro não sabe português” é incoerente e revela um amplo desconhecimento acerca do funcionamento do próprio sistema linguístico. Ao proferir essa afirmação, o sujeito pode estar indicando que determinado indivíduo não domina, na escrita, por exemplo, as diferentes regências do verbo “assistir” prescritas pela norma-padrão. Isso, entretanto, não significa que esse indivíduo não possua competência linguística, uma vez que, em sua fala, demonstra pleno domínio da variedade linguística que utiliza. É importante, portanto, distinguir esses diferentes tipos de conhecimento: aquele adquirido naturalmente por meio da exposição e do uso da língua; e aquele desenvolvido por meio do ensino formal da língua e de sua variedade padrão.

Quando se chega à escola, o saber linguístico que corresponde à gramática nuclear está internalizado, e, por conseguinte, aprende-se a gramática normativa/tradicional – que, por sua vez, corresponde à gramática periférica. Ocorre que, nas aulas de língua materna, alguns docentes focam mais neste último tipo de gramática e ignoram o conhecimento prévio do aluno.

⁴ De maneira geral, considera-se “vernáculo” a língua espontânea, do cotidiano.

Essa prática, além de afastar o discente do processo de ensino-aprendizagem, também impede o desenvolvimento da literacia plena⁵.

O último problema é em relação às conceituações incoerentes e inconsistentes dos fenômenos gramaticais encontrados nas principais gramáticas de cunho tradicional. De maneira geral, as conceituações presentes nessas gramáticas apresentam sérios problemas quando analisadas à luz dos dados da língua. Em se tratando de termos da oração, Pasquale e Ulisses (2010, p. 356) dizem que “[...] o sujeito e o predicado são chamados termos essenciais porque constituem a estrutura básica das orações mais típicas da língua portuguesa. Por isso, a ligação que mantêm entre si não pode ser interrompida por uma vírgula.”. Nessa pequena afirmação, encontram-se alguns equívocos. O primeiro é o de que sujeito e predicado formam a estrutura básica da oração. Em (1-3), observamos diversas estruturas que não possuem sujeito (na visão da gramática tradicional):

- (1) Choveu.
- (2) Faz calor no Rio de Janeiro.
- (3) Faz dez dias de recesso escolar.

Em (1), observamos uma estrutura oracional cujo verbo não admite sujeito argumental⁶. Em (2), por se tratar de um verbo igualmente impessoal, indicando aspecto climático (fenômeno da natureza), não há sujeito. Por fim, em (3), em razão de o verbo indicar tempo decorrido, também não há sujeito⁷. Desse modo, evidencia-se uma contradição da própria gramática.

Sobre a afirmação “[...] Por isso, a ligação que mantêm entre si não pode ser interrompida por uma vírgula” (Pasquale; Ulisses, 2010, p. 356), pode-se fomentar outra reflexão. Em se tratando de sujeito argumental, é possível inserir elementos intercalando-os, com diversos objetivos, ou interrompendo as orações, como se percebe em (4) e (5).

⁵ Literacia plena é a capacidade de uma pessoa de ler, escrever, compreender, interpretar e utilizar informações de maneira adequada e crítica em diferentes situações da vida social, acadêmica e profissional.

⁶ Numa visão estruturalista, sujeito argumental refere-se àquele que é selecionado pelo verbo na estrutura. De maneira geral, o verbo seleciona o número de argumentos que irá entrar na oração. No exemplo “João ama Maria”, observamos que o verbo “ama” seleciona dois argumentos: alguém que ama (no caso, João) e alguém que é amado (no caso, Maria). O sintagma “João”, nesse exemplo, representa o sujeito argumental na medida em que foi selecionado pelo verbo amar.

⁷ Na teoria gerativa, diz-se que esses verbos não selecionam – pelo menos lexicalmente – um Argumento Externo (AE), que seria o sujeito argumental da estrutura (Miotto; Silva; Lopes, 2013).

- (4) A Juliete, *grande ex-participante do BBB 21*, gravou um álbum de músicas nordestinas.
- (5) Rita fez a salada. Zezé, o arroz.

Em (4), há uma lacuna, por meio de um termo explicativo, entre o sujeito e o predicado da estrutura oracional. Nota-se que “grande ex-participante do BBB 21”, embora possa ser retirado da estrutura, adiciona uma informação à frase. Em (5), observa-se um caso muito particular da língua portuguesa, que é a utilização da vírgula vicária, a qual também “quebra” a estrutura sujeito-predicado. Na estrutura oracional, adiciona-se uma vírgula por esta substituir o termo anteriormente já mencionado na primeira oração, o predador “fazer”. Sob essa perspectiva, em vez de repetir toda a estrutura, ela é substituída por uma vírgula. Constata-se, mais uma vez, a incoerência da gramática tradicional, que ainda é o principal objeto de trabalho nas aulas de língua portuguesa⁸.

Nesse sentido, em razão das inúmeras incoerências e deficiências da gramática tradicional, este trabalho objetiva trazer a Linguística, disciplina que estuda cientificamente a língua, para subsidiar e contribuir com um ensino de língua portuguesa mais científico e livre de incoerências. Sobre isso, Ilari (2009) pontua, em seu antológico texto *Linguística e Ensino da Língua Portuguesa como Língua Materna*, que, embora a Linguística tenha surgido na metade do século XX, sua contribuição ao ensino de língua materna é basilar para uma mudança de perspectiva.

Conforme apresentado por Ilari (*op. cit.*), Joaquim Mattoso Câmara Jr. foi o precursor da discussão acerca da Linguística e do ensino, com a publicação dos textos *Primeiras Reflexões da Linguística sobre o Ensino da Língua Portuguesa como Língua Materna* e *Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro*. Câmara Jr. evidenciou que, com o acesso dos alunos das classes populares às escolas, essas instituições passaram a culpabilizar esses indivíduos pela lacuna no conhecimento acerca da gramática tradicional, configurando a prática linguística do aluno como “erro”. Em razão da enorme recorrência das variedades linguísticas, que afastava o que fora estabelecido pela gramática tradicional, Câmara Jr. foi revolucionário em seu tempo, visto que começou a explicar as

⁸ Convém mencionar que alguns gramáticos admitem que, nesses casos, não houve separação de sujeito e predicado. Nessa parte, estamos adotando a perspectiva de Pasquale e Ulisses (2010).

inovações pelas quais o sistema linguístico passava a partir da própria situação linguística vigente no Brasil.

Nesse âmbito, a ideia de Câmara Jr. era extremamente inovadora para a época, sugerindo que se deixasse de lado a prescrição e se levasse em consideração para o ensino a situação da língua naquele momento, ou seja, o próprio sistema linguístico. Com isso, pode-se concluir que os princípios da Linguística, ainda que não intencionalmente, estavam totalmente alicerçados à ideia da democratização do ensino, já que não desconsiderava o comportamento linguístico do aluno proveniente da classe popular no ensino fundamental e médio em uma escola até então extremamente elitizada.

Em razão dessas circunstâncias, este trabalho pretende trazer uma discussão acerca do ensino dos termos da oração na educação básica, com subsídio da Linguística Gerativa. A escolha da supracitada teoria se dá pelo fato de que este referencial teórico traz luz aos fenômenos linguísticos estudados nas aulas de língua materna. A partir da Teoria Gerativa, podemos detectar padrões linguísticos e, com isso, desenvolver o conhecimento mais aprofundado dos temas linguísticos abordados em sala de aula. Acredita-se, para isso, que o ensino de língua voltado para o desenvolvimento da consciência linguística pode ter resultados mais exitosos, de modo que consiga ampliar e desenvolver as habilidades de leitura e escrita, da análise linguística e do pensamento crítico.

Quando se faz menção ao conhecimento prévio, refere-se a todo saber abstrato que o estudante traz consigo para a escola. Afirma-se que o aluno possui amplo conhecimento sintático, morfológico, semântico, pragmático e fonológico da sua língua materna, cabendo ao professor de língua portuguesa trazer à consciência essa competência linguística. Sobre conhecimento prévio, é importante pensar que ele

[...] vai além dos conhecimentos aprendidos na escola, correspondendo também ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos, o que, em termos de conhecimento linguístico, corresponde também à competência linguística no sentido chomskiano, ou seja, ao conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser – ou mesmo sem ter nunca sido – exposto ao ensino formal e explícito de regras gramaticais proporcionado pela escola (Vicente; Pilati; 2012, p. 1).

No que tange ao conteúdo de termos da oração, deve-se, em primeira análise, mudar a base conceitual deste objeto de estudo. Isso se faz necessário porque, se não houver tal mudança, é difícil pensar que haja uma compreensão do sistema linguístico como uma entidade

organizada e regida por princípios. Dessa maneira, é fulcral trazer o conhecimento explícito de gramática que o aluno internalizou, a fim de que todos os termos estudados (sujeito, predicado, objetos direto e indireto, complemento nominal, etc.) façam sentido; e que o estudante, de maneira hábil e tácita, perceba as relações ali articuladas e não somente as decore, prática assídua das aulas de língua portuguesa, fundamentadas numa perspectiva tradicional.

Diante disso, buscam-se dois intentos. O primeiro é explorar a discussão do saber linguístico abstrato, fruto da Faculdade da Linguagem⁹. Nesse ponto, defende-se que todos os alunos – com exceção daqueles comprometidos linguisticamente – são altamente dotados de um saber inconsciente da sua própria língua; e que, nesse sentido, não aprenderão a língua portuguesa, mas sim irão desenvolvê-la. Isso é possível, uma vez que, como já se salientou, os indivíduos adquirem a gramática da sua língua ainda em tenra idade, por meio de um “órgão” da linguagem. O segundo objetivo é propor uma atividade pedagógica dos termos da oração – conteúdo obrigatório na educação básica – à luz da contribuição da Linguística Gerativa.

Em razão das novas formas de se perceber as línguas humanas, deve-se haver uma mudança na maneira de se “ensinar” a gramática também. Trazer o conhecimento explícito da gramática ao aluno não apenas garante a literacia plena do estudante, como também permite elevar a autoestima, visto que ele passará de um simples paciente do processo de educação linguística para o protagonista do seu estudo. Além disso, na esteira de Pilati (2022), o ensino de língua deve estar baseado em evidências científicas amplamente consolidadas, para que possamos desenvolver progressivamente a autonomia intelectual dos estudantes, fazendo-os pensar em como a língua de fato funciona.

Dessa maneira, o artigo está dividido da seguinte forma: na primeira seção, apresenta-se a introdução do trabalho, destacando os principais desafios que ainda permeiam o ensino de língua; na segunda, discute-se a Teoria Gerativa, abordando, sob uma perspectiva científica, o conhecimento linguístico inconsciente do falante, além de problematizar aspectos do tratamento conferido pelas gramáticas tradicionais a esse conhecimento; na terceira, analisam-se os termos da oração sob o viés gerativista, com ênfase nos padrões linguísticos e nas relações sintáticas estabelecidas entre os constituintes; na quarta, apresentam-se os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), estabelecendo-se uma interface com o ensino de língua

⁹ Chomsky (1965, p. 3) fundamenta a faculdade da linguagem por meio dos conceitos interdependentes de competência (o conhecimento mental implícito que o falante tem da língua) e de um sistema inato que permite a aquisição desse conhecimento.

portuguesa; na quinta, expõem-se o percurso metodológico da pesquisa e a proposição do jogo pedagógico “Desmontando e Remontando Frases”, fundamentado, entre outras perspectivas, na Aprendizagem Linguística Ativa; na sexta, discutem-se as contribuições e potencialidades da proposta pedagógica para o ensino de gramática; e, na sétima e última seção, apresentam-se as considerações finais..

Diante do exposto, a próxima seção dedica-se à apresentação dos pressupostos da Teoria Gerativa que fundamentam as discussões desenvolvidas neste trabalho.

2 LINGUÍSTICA GERATIVA

A Teoria Gerativa se mostra como uma corrente de estudos da linguagem cujo objetivo principal é evidenciar um modelo teórico formal que explique a arquitetura da linguagem humana, demonstrando abstratamente como ela funciona. Esta teoria pretende, *a priori*, explicar e descrever essa capacidade mental que apenas os seres humanos possuem. Tal capacidade, como explicada por Maia (2006), permite-nos adquirir e usar diferentes línguas. Para isso, a teoria se propôs a explicar também: (i) o problema lógico de aquisição da linguagem e (ii) os processos cognitivos do desenvolvimento linguístico.

Basicamente, este pensamento teórico surge a partir de estudos de Noam Chomsky – precursor do Gerativismo – acerca do pensamento comportamentalista, defendido pelo psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner. De acordo com Skinner (1957), o comportamento verbal seria resultado da mera prática de repetição, ou seja, a criança receberia estímulos linguísticos do ambiente e, com esses *inputs*, emitiria suas práticas verbais. Assim sendo, a concepção de linguagem seria resumida no seguinte processo: estímulo-resposta-reforço. Além disso, nessa proposta, as crianças nasceriam com habilidades gerais, como a de vocalizar e a de fazer associações.

Chomsky, atento ao comportamento linguístico dos seres humanos, rejeitou tal hipótese na famosa resenha *Verbal Behavior de Skinner* (1957). De maneira geral, Chomsky percebeu que os estímulos eram “pobres” em relação ao comportamento linguístico manifestado pelas crianças. O autor observa que as crianças demonstram saber muito mais sobre a sua língua e que, portanto, uma teoria baseada em estímulo *versus* resposta não seria capaz de explicar

tamanha proficiência. Formula-se, então, uma teoria capaz de explicar não só como adquirimos língua, mas também como tal aparato funciona. A respeito disso, Maia (2006) argumenta que

o cognitivismo propõe que a mente humana não seja vista como uma caixa vazia, como queriam os comportamentalistas, mas seja rica em estrutura, composta por diferentes órgãos, cada um com uma função. Um desses órgãos é exatamente a faculdade da linguagem que, se bem estudada, pode nos dar a chave para entender a gramática de todas as línguas faladas no mundo e pode ser um espelho para a própria mente humana (Maia, 2006, p. 26).

Com a publicação do livro *Syntactic Structures (Estruturas Sintáticas)*, em 1957, Noam Chomsky deu início a uma verdadeira revolução cognitivista nas ciências humanas.

Para defender seu ponto de vista, Chomsky (1988) considera que a linguagem humana é uma “propriedade da espécie”. Desse modo, a linguagem seria uma herança genética da espécie humana, sob a ótica evolucionista. A conclusão a que chega o autor se dá em razão da comparação entre outros sistemas de comunicação. Tomemos, como exemplo, o sistema de comunicação das abelhas, que compartilha com a linguagem humana a propriedade de “referência deslocada”, ou seja, a habilidade de falar sobre algo mesmo que esteja longe no tempo e no espaço. Nesse sistema, por exemplo, esses insetos utilizam-se da “dança” para comunicar a direção de uma fonte distante de mel. No entanto, mesmo com tamanha prerrogativa, esse sistema de comunicação ainda é muito aquém da linguagem humana, que se mostra extremamente complexa.

A infinidade discreta é uma das propriedades mais intrigantes da linguagem humana. Presente também nos números naturais, ela parece ser um traço biologicamente isolado: embora as crianças não aprendam formalmente as regras desse sistema, elas demonstram um domínio excepcional sobre ele. Por isso, Chomsky (1988, p.18) afirma que “[...] a menos que a mente já possua princípios básicos, nenhuma quantidade de evidência poderia fornecê-los”. De forma análoga, nenhuma criança precisa aprender – de forma instrucional – que existem sentenças com três palavras e sentenças com quatro palavras. E, além disso, os indivíduos sabem que podem construir mais sentenças dentro daquela que já existe, tornando-a cada vez mais complexa. Esse conhecimento, certamente, faz parte do nosso dote biológico.

Em razão dessas evidências, assume-se que a linguagem humana é fruto de um “órgão da linguagem”, da mesma forma que existe sistema visual, sistema imunológico, ou seja, está na nossa biologia. É, portanto, um subsistema de uma estrutura mais complexa. Em geral, a

Teoria Gerativa assume que cada língua é resultado da ação recíproca de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Em seu estágio inicial, a Faculdade da Linguagem funciona como um “dispositivo de aquisição de língua” que toma a experiência como dado de entrada e fornece uma língua particular como “dado de saída” (Mioto; Silva; Lopes, 2007).

De acordo com a Teoria Gerativa, a mente humana é composta por diversos módulos especializados e extremamente complexos, os quais interagem entre si. Nesse sentido, consideramos que há no cérebro dos seres humanos um órgão (ou módulo) responsável pela linguagem, conhecido como Faculdade da Linguagem, o qual possui uma arquitetura especial para lidar com os elementos presentes nas línguas naturais (Mioto *et al.*, 2023). Assume-se, na Teoria Gerativa, pois, que os seres humanos nascem predispostos a adquirir pelo menos uma língua natural, uma vez que, na mente/cérebro, há tal aparato inatamente preparado para computar e processar dados linguísticos.

Essa hipótese fundamenta-se na complexidade linguística que a criança demonstra em seu cotidiano nos primeiros anos de vida. Como o ambiente oferece pouca evidência linguística e os estímulos recebidos são fragmentados e ambíguos, torna-se um desafio científico explicar de que forma, em tão pouca idade, o indivíduo manifesta um domínio complexo de sua língua materna. Esse fenômeno evidencia a lacuna existente entre uma experiência empírica limitada e um conhecimento linguístico vasto. Para tanto, a Linguística Gerativa expõe a questão do seguinte modo: os seres humanos nascem predispostos a adquirir língua(s) na medida em que dispõem de um recurso mental inato, o qual possibilita essa internalização.

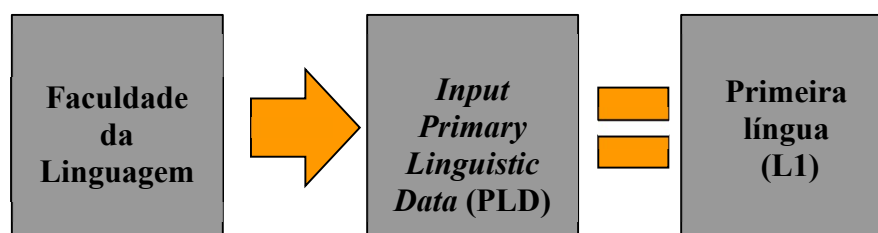
Sendo assim, a facilidade com que a criança adquire uma língua se explica, sobretudo, pela existência da Gramática Universal (GU), um conjunto de princípios inatos que orienta a linguagem desde o seu estágio inicial. Em outras palavras, a GU (que estaria contida no órgão da linguagem) seria constituída de uma série de princípios universais aplicáveis a todas as línguas naturais, o que explicaria o processo de aquisição e a lacuna entre o conhecimento e a experiência. Nessa perspectiva, a Faculdade da Linguagem (FL) é exposta aos dados linguísticos primários, resultando na aquisição de uma língua específica pela criança.

Na tenra idade, crianças já começam a balbuciar sons e, logo após, produzem sons em maior número, até que começam a associar os sons aos significados. O que chama a atenção nesse fato é que, mesmo as crianças surdas, por volta de seus 6 meses de vida, balbuciam nesse

período, tal como as crianças não-surdas. Isso evidencia que há uma instrução orientada internamente, que seria materializada pelo órgão da linguagem (Newport; Meier, 1986).

A imagem abaixo explicita o funcionamento da aquisição de linguagem aos moldes da Teoria Gerativa.

Figura 1 – Aquisição de linguagem na perspectiva gerativista



Fonte: Elaborado pelos autores.

Chomsky (1986) pontua, portanto, que a língua se desenvolve de forma bastante natural. Diante da exposição ao *input* linguístico e com o suporte da Faculdade da Linguagem¹⁰, ao final da aquisição, a criança terá adquirido uma língua. Este *input* compreende os dados linguísticos primários, os quais serão necessários para a fixação de parâmetros da língua e efetivação da gramática particular.

Tais parâmetros evidenciam as particularidades de determinada língua, ao passo que os princípios são regras aplicáveis a todas as línguas. Um nítido exemplo dessa dicotomia é o Princípio de Projeção Estendida (PPE), segundo o qual todas as sentenças possuem a posição estrutural de sujeito, que pode ser expresso morfofonologicamente ou não. De fato, nas línguas naturais há a presença de sujeito em todas elas; no entanto, tal constituinte pode estar expresso na estrutura ou não, conforme observamos em (6) e (7).

(6) __ Choveu semana passada.

(7) *It rained last week.*

¹⁰ Refere-se ao órgão da linguagem, que é um dos componentes do cérebro humano na perspectiva gerativista.

Em (6), uma sentença do português, não há sujeito expreso foneticamente por se tratar de um verbo impessoal, ou seja, um verbo que não seleciona um argumento externo (sujeito). Em contrapartida, em (7), exemplo do inglês, embora a predicação seja idêntica, o sujeito é foneticamente realizado pelo pronome expletivo *it*, que não possui conteúdo semântico. Línguas como o inglês, o francês e o alemão são classificadas como línguas de **sujeito obrigatório** (*non-null subject languages*), exigindo o preenchimento fonético da posição de sujeito estrutural. Por outro lado, línguas como o português europeu e o espanhol são línguas de **sujeito nulo** (*null subject languages*); nelas, o preenchimento fonético é agramatical com verbos atmosféricos e opcional (mas condicionado ao contexto discursivo) em sentenças com verbos que selecionam argumento externo.

Sob essa lógica, quando a criança for exposta aos dados da sua língua materna, conseqüentemente serão fixados os parâmetros daquela determinada língua. Uma criança que nasce em Portugal, por exemplo, irá fixar o parâmetro do sujeito nulo, uma vez que, no português europeu, o preenchimento fonético da posição de sujeito é facultativo nas sentenças com verbos que selecionam argumento externo; ao passo que um indivíduo que nasceu na França irá marcar o parâmetro de obrigatoriedade na realização fonética do sujeito, já que o francês é uma língua de sujeito obrigatório.

Nesse âmbito, os estudantes que chegam à escola já se mostram extremamente competentes em sua língua. Uma evidência disso é a capacidade de distinguir frases gramaticais das agramaticais¹¹. Mesmo que ninguém tenha sido instruído, os estudantes sabem que a sentença (8) é gramatical, ao passo que (9) é agramatical, conforme se vê a seguir:

(8) Os meninos chegaram à escola.

(9) *Escola à chegaram meninos os¹².

A sentença (8) está em conformidade com a gramática (internalizada ou tradicional) do português brasileiro, visto que seus constituintes ocupam posições legítimas na língua e respeitam as relações sintático-semânticas entre os itens lexicais. Em contrapartida, a

¹¹ Consideram-se frases gramaticais aquelas bem formadas e possíveis na língua, inteligíveis para um falante nativo; frases agramaticais são as estruturas malformadas e impossíveis no vernáculo, ou seja, não são aceitas pelo falante nativo.

¹² O asterisco no início da construção denota a agramaticalidade da sentença no português brasileiro.

construção em (9) apresenta uma má-formação decorrente da inadequação estrutural de seus elementos, cujos itens lexicais não se articulam de forma coerente para os falantes nativos.

Um falante saudável produziria a sentença em (8), e não a construção em (9). Isso significa que ele possui domínio completo da sua língua (antes mesmo de ser inserido no processo de escolarização). Dessa forma, o aluno, quando chega à escola, já possui o conhecimento sistematizado da gramática da sua língua, ou seja, ele possui uma gramática internalizada. O objetivo das aulas de língua portuguesa, desse modo, não seria ensinar a gramática da língua portuguesa ao estudante (mesmo porque ele já é competente nela), mas explicitar esse conhecimento a fim de agregar e desenvolver ainda mais a competência linguística e textual do estudante.

A seção a seguir dedica-se a examinar as variadas perspectivas conceituais sobre os termos da oração.

3 TERMOS DA ORAÇÃO

Em termos gerais, um dos grandes problemas encontrados para o ensino dos termos da oração é a falta de sistematicidade apresentada nas gramáticas tradicionais. Assim, os compêndios gramaticais não articulam tais termos de forma harmônica, ou seja, de maneira que o estudante consiga refletir acerca das relações estabelecidas entre eles nas orações. Dito isso, os termos essenciais, integrantes e acessórios são percebidos como elementos que não possuem vínculos, de forma que o aluno não consegue compreender as conexões contidas nas estruturas linguísticas.

Sendo assim, na subseção a seguir, será abordado sobre o comportamento sintático dos termos da oração.

3.1 Termos acessórios: o caso do adjunto adverbial (circunstancial)

A análise da sintaxe tradicional demonstra que o impasse inicial na descrição gramatical reside na própria nomenclatura dos termos da oração. Essa problemática se torna ainda mais evidente quando se examinam os elementos classificados como acessórios, categoria na qual se inscreve o adjunto adverbial.

A classificação dos termos da oração em essenciais, integrantes e acessórios implica uma hierarquização que pode induzir a um juízo de valor acerca das funções desempenhadas pelos diferentes constituintes, além de pouco contribuir para a compreensão das relações sintáticas estabelecidas entre eles, conforme pondera Duarte (2017). Nesse sentido, o emprego das próprias denominações “essencial” e “acessório” pode sugerir, equivocadamente, que determinados termos apresentam maior relevância sintática do que outros, como se observa nos exemplos (10) e (11).

(10) O filho de Cláudia nasceu.

(11) O filho de Cláudia nasceu *com sintomas de cardiopatia*.

Em (10), observa-se que o verbo “nascer” seleciona apenas um argumento, realizado pelo sintagma nominal “O filho da Cláudia”. A estrutura resultante constitui, portanto, uma sentença gramatical do português brasileiro. Em (11), acrescenta-se à sentença anterior o sintagma adverbial “com sintomas de cardiopatia”, cuja presença não decorre das exigências seletivas do verbo “nascer”, uma vez que esse verbo requer apenas um argumento em sua estrutura argumental. Sob a perspectiva da Linguística Gerativa, constituintes dessa natureza são denominados adjuntos, isto é, sintagmas licenciados na estrutura da sentença sem exercerem a função de complemento ou especificador de um núcleo¹³.

Além disso, a própria nomenclatura adotada pela gramática tradicional pode favorecer uma interpretação valorativa desses constituintes. Cegalla (1964, p. 362), por exemplo, afirma que “termos acessórios são os que desempenham na oração uma função secundária, qual seja a de caracterizar um ser, determinar os substantivos, exprimir alguma circunstância”. Essa definição mostra-se problemática na medida em que a qualificação de determinado termo como “secundário” pode sugerir menor relevância para a organização e a construção dos sentidos da sentença. Embora sua presença não seja determinada pelas exigências seletivas do predador, esses constituintes podem desempenhar funções relevantes, como determinar, qualificar ou modificar outros elementos da estrutura. No exemplo em análise, o sintagma “com sintomas de cardiopatia” não integra a estrutura argumental selecionada pelo verbo “nascer”;

¹³ Para saber sobre complemento, especificador e núcleo com mais profundidade, ler *Novo Manual de Sintaxe* (Miotto; Silva; Lopes, 2013).

trata-se de um constituinte adicional, cuja ocorrência não decorre das exigências desse predicador. A distinção entre argumentos e adjuntos, portanto, pode ser estabelecida com base nas relações de seleção sintática, sem que seja necessário atribuir aos constituintes diferentes graus de importância.

Na Linguística Gerativa, o nível sintático representa a maior categoria de representação e organização linguística. Nessa linha, os falantes da língua portuguesa possuem internalizados os padrões sintáticos de sua língua. No entanto, conforme posto por Galvão (2023, p. 45), a manifestação desses padrões é pragmaticamente dependente, isto é, depende de fatores contextuais, situacionais e culturais, e de como esses falantes concebem e representam as experiências do mundo.

Nessa perspectiva, utilizar-se-á a noção de argumento e adjunto para explorar a intuição sintática do falante da língua portuguesa brasileira. Consideremos as três estruturas abaixo, em (12), (13) e (14).

(12) Daniele escreveu uma carta.

(13) Daniele escreveu uma carta para Pedro.

(14) Daniele escreveu uma carta para Pedro com amor.

Em (12), tem-se o verbo predicador “escrever”. Independentemente do conhecimento formal adquirido por meio da escolarização, os falantes do português reconhecem intuitivamente propriedades relacionadas à estrutura argumental desse verbo, que envolve, minimamente, [alguém que escreve] e [algo que é escrito]. Na sentença em análise, os sintagmas “Daniele” e “uma carta” realizam esses argumentos e integram, portanto, a estrutura argumental do predicador. Diz-se, assim, que “Daniele” e “uma carta” constituem sintagmas-argumentos do verbo “escrever”.

Em (13), acrescenta-se à sentença o sintagma “para Pedro”. Nesse caso, a estrutura expressa linguisticamente pode ser representada pelas relações [alguém que escreve], [algo que é escrito] e [para alguém], sendo “para Pedro” interpretado, na análise proposta, como um argumento associado ao predicador.

Em (14), por sua vez, acrescenta-se o sintagma “com amor”. Embora esse constituinte introduza uma informação de natureza circunstancial e contribua para a construção do sentido

do enunciado, ele não integra a estrutura argumental selecionada pelo verbo “escrever”. Sua presença, portanto, não decorre das exigências seletivas do predador, diferentemente do que ocorre com os argumentos.

A análise desenvolvida até aqui privilegia a relação sintática estabelecida entre o predador e os constituintes da sentença: enquanto os argumentos estão relacionados às propriedades de seleção do predador, o adjunto não é por ele selecionado. Isso não significa, contudo, que o adjunto seja irrelevante para a construção do enunciado. Sob o ponto de vista semântico-discursivo, sua inserção decorre de uma escolha do falante e acrescenta informações que contribuem para a constituição do sentido pretendido.

Por fim, tendo em vista que a gramática tradicional classifica o adjunto como um termo acessório que se associa a um nome ou a um verbo, modificando ou especificando seu sentido, torna-se pertinente examinar as sentenças apresentadas a seguir.

(15) Francisca fritou o peixe para os seus sobrinhos.

(16) Francisca [certamente fritou] o peixe para os seus sobrinhos. (Porém não o temperou antes).

(17) Francisca fritou [certamente o peixe] para os seus sobrinhos. (Mas não o filé de frango *à milanesa*).

(18) Francisca fritou o peixe [certamente para os seus sobrinhos]. (Mas não para os seus amigos de trabalho).

(19) [Certamente, Francisca fritou o peixe para os seus sobrinhos]. (Todavia, pode ter se esquecido de fritar devido às múltiplas tarefas que desempenha em casa).

Como se observa nos exemplos (16) a (19), o advérbio “certamente” pode ocupar diferentes posições na estrutura oracional e estabelecer relações com constituintes de diferentes extensões. Em (16), associa-se ao domínio verbal; em (17), incide sobre o sintagma nominal “o peixe”; em (18), relaciona-se ao sintagma preposicionado “para os seus sobrinhos”; e, em (19), apresenta escopo sobre a oração como um todo.

O exemplo (17), em particular, permite problematizar a definição de adjunto adverbial tradicionalmente apresentada pelas gramáticas normativas. Se a classificação do adjunto fosse determinada exclusivamente pela categoria do constituinte ao qual o advérbio se associa, sua

incidência sobre um sintagma nominal suscitaria dificuldades para a distinção tradicional entre adjunto adverbial e adjunto adnominal. A análise evidencia, portanto, os limites de definições baseadas apenas na afirmação de que o advérbio modifica um verbo, um adjetivo ou outro advérbio, indicando a necessidade de considerar também as relações estruturais e de escopo estabelecidas entre os constituintes da oração.

A análise desenvolvida nesta seção permite chegar a algumas considerações. Em primeiro lugar, os predicadores apresentam propriedades de seleção que determinam sua estrutura argumental. Em segundo, os constituintes que não integram essa estrutura argumental podem desempenhar a função de adjuntos, estabelecendo diferentes relações com os demais elementos da sentença. Em terceiro, os exemplos analisados revelam limitações nas definições tradicionalmente empregadas para caracterizar o adjunto adverbial, sobretudo quando confrontadas com diferentes possibilidades de organização e interpretação dos constituintes. Por fim, uma análise propriamente linguística deve privilegiar as relações sintáticas e semânticas estabelecidas na estrutura oracional, em vez de se apoiar exclusivamente em nomenclaturas como “essencial”, “integrante” e “acessório”, que podem sugerir uma hierarquização valorativa entre os termos da oração¹⁴.

Na próxima seção, abordaremos os termos essenciais, assim nomeados pelas gramáticas tradicionais.

3.2 Termos essenciais

Os conceitos de sujeito e predicado remontam à tradição aristotélica. Conforme assinalam Kato e Míoto (2009, p. 24), essas noções estão historicamente relacionadas às categorias de nome e verbo, definidas a partir das funções lógicas que desempenham na constituição de uma sentença ou de um juízo passível de valoração em termos de verdade ou falsidade. Em abordagens estruturais da língua, a organização da sentença pode ser descrita, em linhas gerais, a partir da articulação entre um sintagma nominal e um sintagma verbal, tradicionalmente associados às funções de sujeito e predicado, respectivamente. Embora essas categorias ocupem lugar central nas gramáticas tradicionais, suas definições nem sempre

¹⁴ Por questões de limitação de número de páginas, não abordaremos o adjunto adnominal e o aposto neste trabalho, embora ambos sejam considerados termos acessórios pela GT. Em trabalhos futuros, examinaremos tais elementos.

apresentam a precisão necessária para descrever adequadamente os dados linguísticos, uma vez que determinadas conceituações encontradas nesses compêndios não contemplam a diversidade de estruturas efetivamente observadas na língua.

Duarte (2007), na mesma linha de Perini (1985), também tece uma crítica às gramáticas tradicionais no que diz respeito ao tratamento conceitual dos fenômenos linguísticos. Entre os termos tradicionalmente considerados “essenciais”, encontra-se o sujeito. De maneira geral, a tradição gramatical define o sujeito como o “ser sobre o qual se faz uma declaração” e o predicado, por sua vez, como “tudo aquilo que se declara sobre o sujeito”. Ocorre que as próprias gramáticas reconhecem a existência das chamadas “orações sem sujeito”. É possível, assim, considerar o sujeito um termo essencial, isto é, indispensável à oração, e, concomitantemente, admitir a existência de orações sem sujeito? Além disso, os exemplos a seguir evidenciam que a bipartição da estrutura oracional em sujeito e predicado não é suficiente para explicar todas as relações sintáticas estabelecidas entre os constituintes, como se observa em (20) e (21).

(20) Vinícius foi à praia.

(21) Churrasco, a família do João ama.

Em (20), nota-se que a definição apresentada pela gramática tradicional coincide com o dado analisado, uma vez que é possível verificar uma declaração acerca de “Vinícius”. Em um contexto como esse, (20) poderia, por exemplo, constituir uma resposta à pergunta “Aonde Vinícius foi?”. Em contrapartida, na estrutura (21), observa-se uma divergência entre o conceito empregado pela tradição gramatical para identificar o sujeito da oração e os dados efetivamente apresentados pela língua.

Isso ocorre porque as estruturas de tópico (cf. Pontes, 1987; Vasco, 1999; Orsini, 2003; Silva, 2024) são construções linguísticas recorrentes, sobretudo na língua falada. Embora haja diferentes tipos de estruturas de tópico, em (21), percebe-se um constituinte situado na periferia esquerda da sentença em decorrência de fatores discursivos. Na ordem canônica (sujeito-verbo-objeto), a estrutura sintática se materializaria como “A família do João ama churrasco”. Levando-se em consideração o contexto discursivo, um dos constituintes é deslocado para o início da sentença, passando a representar aquilo sobre o qual se faz uma declaração (Silva,

2025). Todavia, é possível observar que esse constituinte não exerce a função sintática de sujeito, desempenhada pelo sintagma “A família do João”. Sobre essa distinção, há uma explicação:

Na verdade, essas definições de sujeito e predicado que constam de nossas gramáticas tradicionais são as conceituações de “tópico” e “comentário”, que podem coincidir ou não com os elementos a que nos referimos como “sujeito” e “predicado” (Duarte, 2011, p. 186).

Basicamente, cabe à escola explicitar ao aluno aspectos da organização sintática da língua. Tendo em vista que o estudante já possui um conhecimento linguístico internalizado, o professor deve levá-lo a refletir sobre esse conhecimento, reconhecendo e identificando os constituintes da sentença para compreender, por exemplo, relações sintáticas como a concordância verbal estabelecida entre o verbo e o sujeito.

Além disso, cabe discutir a noção de “predicado”, definido, segundo a tradição gramatical, como aquilo que se declara a respeito do sujeito. A análise de dados da língua, como o apresentado em (22), permite perceber que essa definição não contempla todas as possibilidades de organização sintática. É o que ocorre, por exemplo, em estruturas formadas por verbos que denotam fenômenos meteorológicos e que, em determinados usos, não selecionam argumentos.

(22) Choveu.

Em (22), o predicator “chover” não seleciona argumento. Nesses casos, a tradição gramatical classifica a estrutura como “oração sem sujeito”, embora, nos mesmos compêndios, seja recorrente a definição do sujeito como termo essencial da oração. Em linhas gerais, observa-se, assim, uma dificuldade na definição de predicado apresentada pelas gramáticas tradicionais, uma vez que, na sentença em análise, não há um sujeito sobre o qual se possa fazer uma declaração. Esse dado evidencia, mais uma vez, limitações conceituais das definições tradicionalmente empregadas para descrever os termos da oração.

Na próxima seção, a discussão volta-se para os chamados termos integrantes da oração.

3.3 Termos integrantes

No tocante aos chamados termos integrantes da oração, as gramáticas tradicionais incluem o complemento nominal, os complementos verbais — objeto direto e objeto indireto — e o agente da passiva (cf. Bechara, 1999; Cegalla, 1990; Cunha; Cintra, 2013). Inicialmente, serão abordados os complementos verbais, geralmente definidos pela tradição gramatical como termos que completam o sentido de determinados verbos. Em algumas estruturas, esses complementos podem expressar o participante afetado pela ação verbal, conforme se observa em (23).

(23) Pedro quebrou o armário do seu quarto.

Em (23), percebe-se que “Pedro” desempenha, semanticamente, o papel de agente do evento expresso pelo verbo “quebrar”, isto é, corresponde à entidade que desencadeia a ação. Por sua vez, o sintagma “o armário do seu quarto” desempenha o papel de paciente, uma vez que corresponde à entidade afetada pela ação desencadeada pelo agente. Todavia, há sentenças, como as apresentadas em (24) e (25), nas quais o complemento verbal não recebe o papel temático de paciente.

(24) O aniversário de Laís aconteceu *em Jacarepaguá*.

(25) César pagou *à Júlia*.

Nos exemplos (24) e (25), percebe-se que os complementos verbais não recebem o papel temático de paciente. Em (24), especificamente, o sintagma preposicionado “em Jacarepaguá” apresenta valor locativo, indicando o lugar em que o evento ocorreu. Por sua vez, o sintagma preposicionado “à Júlia”, em (25), corresponde à entidade a quem se destina o pagamento.

Diante das limitações observadas nas definições apresentadas pela tradição gramatical, adotar-se-á a proposta de que a análise dos complementos deve considerar: (i) os argumentos selecionados por determinado verbo; (ii) os papéis temáticos atribuídos a esses argumentos, como agente, paciente e experienciador; e (iii) sua realização sintática, como sintagma nominal ou sintagma preposicionado (cf. Cyrino; Nunes; Pagotto, 2009).

Em relação ao complemento nominal (doravante, CN), diversos autores (Rocha Lima, 2014; Cunha; Cintra, 2013; Bechara, 2014) defendem que esse termo pode estar associado a substantivos, adjetivos e advérbios. Entretanto, observam-se divergências entre as análises apresentadas por esses autores. Enquanto Rocha Lima (2014) estabelece restrições quanto às relações semânticas admitidas para o CN, associando-o, em determinados casos, ao participante que corresponde ao complemento do verbo relacionado ao nome ou ao paciente da ação, conforme se observa em (26) e (27), Bechara (2014) admite uma caracterização mais abrangente, segundo a qual o CN pode estabelecer correspondência tanto com o sujeito quanto com complementos verbais das construções correlatas, como ilustram os exemplos (28) e (29).

(26) Joseane realizou a retirada *dos ingressos*.

(27) O concerto *do fogão* deixou a família feliz.

(28) A entrega *da medalha* ao aluno foi um show à parte.

(29) Uma coisa é certa neste país: ninguém necessita *de coragem*.

Amaral (2021) observa que há outra divergência entre autores da própria tradição gramatical. Enquanto Rocha Lima (2014) defende que termos relacionados a substantivos concretos não devem ser considerados complementos nominais, mas adjuntos adnominais, Bechara (2014) admite que determinados substantivos concretos podem estabelecer relações semânticas que pressupõem outros participantes, como ocorre com o nome “livro”, em (30).

(30) O *livro de Machado de Assis* criticou a burguesia do século XX.

Nesse sentido, há substantivos concretos que podem ser classificados como “substantivos relacionais”, uma vez que seu significado pressupõe uma relação com outra entidade. No exemplo (30), o sintagma preposicionado “de Machado de Assis” estabelece uma relação com o nome “livro”, cuja interpretação, nesse contexto, remete à autoria. Esse tipo de ocorrência evidencia que a distinção entre complemento nominal e adjunto adnominal nem sempre pode ser estabelecida apenas com base na oposição entre substantivos abstratos e concretos.

Diante dos fatos apresentados, percebe-se que as descrições oferecidas pela tradição gramatical nem sempre apresentam critérios suficientemente sistemáticos e convergentes para a análise do complemento nominal, sobretudo no que diz respeito aos princípios que permitem identificá-lo e distingui-lo de outros constituintes associados ao nome. Nesse sentido, é importante que o aluno compreenda que substantivos abstratos deverbais são derivados de verbos e podem preservar relações argumentais associadas aos predicadores dos quais se originam, como se observa em (31).

(31) A construção *da casa* ficou linda.

No plano sintático-semântico, observa-se que o predicador “construir” seleciona dois argumentos: um correspondente à entidade que constrói e outro à entidade construída. No processo de nominalização, determinadas relações argumentais do verbo de origem podem ser preservadas. Assim, no sintagma “a construção da casa”, o constituinte preposicionado “da casa” corresponde ao argumento associado à entidade construída e pode ser analisado como complemento do nome “construção”.

Na próxima seção, será abordada brevemente a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), estabelecendo-se uma interface com o ensino de língua portuguesa a partir da perspectiva da Aprendizagem Linguística Ativa.

4 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): INTERFACES POSSÍVEIS COM O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Meyer, Rose e Gordon (2014) pontuam que o DUA não é apenas uma estratégia de inclusão, mas uma forma de qualificar o ensino como um todo, uma vez que amplia as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes. Nesse âmbito, ao considerar diferentes estilos de aprendizagem, o DUA rompe com práticas escolares tradicionais homogêneas e promove um ensino mais flexível e acessível. Tal proposta apresentada é extremamente relevante no contexto brasileiro, visto que a diversidade em sala de aula é marcante e exige práticas pedagógicas inovadoras e, sobretudo, que possibilitem a todos os alunos aprenderem de maneira concreta e crítica.

Em relação ao ensino dos termos da oração na perspectiva da Aprendizagem Linguística Ativa, o DUA se torna particularmente importante quando articulado a tal metodologia. Assim sendo, em vez de focar apenas na memorização de classificações gramaticais, o professor propõe atividades que envolvam análise de textos reais, produção de frases, jogos linguísticos e uso de diferentes recursos (visuais, auditivos e digitais). Dessa forma, conteúdos como sujeito, predicado e complementos deixam de ser abstratos e passam a ser compreendidos em uso. Tal proposta contribui para um ensino mais democrático, na medida em que possibilita aos estudantes o aprendizado ativo.

Adotar o DUA nesse contexto contribui para tornar o ensino de gramática mais significativo, inclusivo e participativo. Ao permitir que os alunos escolham diferentes formas de aprender e demonstrar seu conhecimento, o professor promove maior engajamento e autonomia. Além disso, essa abordagem favorece estudantes com diferentes ritmos e necessidades, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem. Portanto, o ensino de termos da oração deixa de ser mecânico e passa a integrar práticas reais de linguagem, alinhando-se a uma educação mais contemporânea, crítica e centrada no aluno.

Concebendo que todos os estudantes possuem múltiplas formas de pensar, agir, criar hipóteses e internalizar o conhecimento, tal proposta está fundamentada em três pilares: a) fornecer múltiplos meios de engajamento; b) fornecer múltiplos meios de representação; e c) fornecer múltiplos meios de ação e expressão (cf. Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 4, tradução nossa).

Nesse sentido, o DUA potencializa e propõe a aprendizagem de todos, de forma igualitária, considerando a heterogeneidade das salas de aula. Sendo assim, utilizando-se de metodologias acessíveis e flexíveis, pode-se promover o acesso ao conhecimento a todos, a despeito das diferenças individuais.

Na próxima seção, apontar-se-á a implementação do jogo para o ensino dos termos da oração nas aulas de língua portuguesa.

5 DA TEORIA À PRÁTICA: PERCURSO METODOLÓGICO E PROPOSIÇÃO DO JOGO “DESMONTANDO E REMONTANDO FRASES”

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e foi desenvolvida a partir de estudo bibliográfico fundamentado em pesquisadores da área da Linguística Educacional e em trabalhos relacionados às perspectivas teóricas e metodológicas que sustentam a proposta apresentada. O estudo também assume caráter descritivo e propositivo, uma vez que contempla a elaboração do jogo pedagógico “Desmontando e Remontando Frases” e descreve possibilidades para sua utilização em sala de aula.

O ensino de gramática na educação básica precisa superar práticas centradas na memorização de nomenclaturas e aproximar o estudo dos termos da oração de finalidades comunicativas, cognitivas e sociais, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Nessa perspectiva, a gramática deixa de ser um fim em si mesma e passa a contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e análise crítica dos estudantes.

Essa ressignificação encontra respaldo nas concepções de letramento defendidas por Magda Soares e Luiz Antônio Marcuschi Senna, que compreendem a linguagem como prática social situada. Assim, o estudo sintático, quando vinculado a textos reais do cotidiano dos alunos, pode favorecer a construção de sentidos e ampliar a competência discursiva, articulando conhecimento linguístico e participação social.

A proposta também se apoia nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), formulados por Meyer, Rose e Gordon (2002), em diálogo com a Aprendizagem Linguística Ativa, de Eloisa Pilati, e com as metodologias ativas discutidas por Antônio Carlos Xavier. A oferta de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão busca ampliar as condições de acessibilidade e favorecer a participação dos estudantes no processo investigativo sobre a língua.

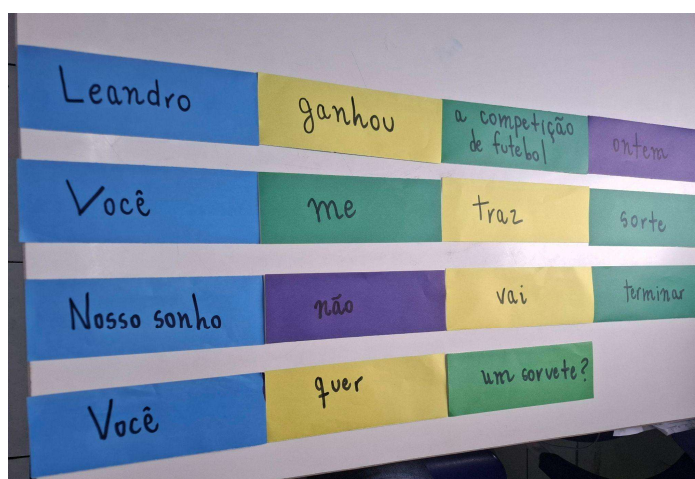
Do ponto de vista teórico, a fundamentação recorre à Linguística Gerativa de Noam Chomsky, que permite compreender os termos da oração em sua relação com a organização cognitiva da linguagem. A análise e a reorganização de frases tornam mais perceptíveis as relações sintáticas que estruturam a produção de sentidos, aproximando o conhecimento gramatical de sua funcionalidade comunicativa.

Esses pressupostos materializam-se na proposição do jogo pedagógico “Desmontando e Remontando Frases”, no qual os estudantes manipulam cartões coloridos que representam os termos da oração a partir de enunciados relacionados às suas práticas sociais. A atividade é concebida com vistas a favorecer a investigação, a inclusão e o letramento, tornando o ensino

de gramática uma experiência mais concreta, significativa e acessível, em consonância com a BNCC e com os princípios do DUA.

As regras do jogo foram estruturadas para promover interação, investigação e descoberta, conforme sugere Xavier (2012), ao discutir abordagens ativas para o ensino de gramática. Cada grupo de estudantes recebe um conjunto de cartas e deve, inicialmente, identificar os termos da oração presentes nas frases fornecidas. Em seguida, os participantes devem montar essas frases utilizando os cartões coloridos, respeitando uma organização sintática coerente.

Figura 2 – Frases elaboradas a partir de cartões coloridos, evidenciando um padrão



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os cartões coloridos, ao destacarem cada sintagma da estrutura frasal, possibilitam a visualização da organização e da sistematicidade da língua. Ao relacionar cada cor a uma função sintática, pretende-se favorecer a compreensão de que a língua apresenta regras e padrões, permitindo observar, por exemplo, que determinados elementos, como o adjunto adverbial, podem se deslocar na frase sem necessariamente comprometer sua gramaticalidade. Esse procedimento pode contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística e para uma compreensão mais significativa da organização sintática.

A dinâmica do jogo valoriza a argumentação e a reflexão: os grupos pontuam não apenas pela montagem de frases gramaticais, mas também pela justificativa de suas escolhas com base nos efeitos de sentido e pela proposição de reorganizações sintáticas que preservem a estrutura gramatical, em diálogo com pressupostos da Linguística Gerativa. O erro, nesse contexto, não

é penalizado de imediato, pois a atividade assume caráter investigativo, incentivando a formulação e a revisão de hipóteses, em oposição à centralidade da resposta única criticada por Neves (2002).

O jogo organiza-se em etapas progressivas. Na fase de observação, os alunos analisam frases e discutem seus sentidos e constituintes sintáticos. Em seguida, na etapa de manipulação, montam fisicamente ou digitalmente as frases com os cartões, explorando concretamente possibilidades de organização sintática.

Na etapa de reestruturação, os estudantes reorganizam os termos a fim de observar os efeitos sintáticos e semânticos decorrentes das mudanças de ordem e as relações estabelecidas entre os constituintes da frase. Por fim, na fase de produção e reflexão, elaboram enunciados e justificam suas escolhas, relacionando-as aos gêneros trabalhados e à dimensão social do letramento, em diálogo com as concepções defendidas por Soares e Senna. Desse modo, a proposta articula reflexão linguística, participação ativa e possibilidades de inclusão no processo de ensino e aprendizagem.

6 DISCUSSÃO E CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ao trazer para o centro da prática pedagógica a noção de que os falantes são dotados de uma gramática mental altamente sofisticada (Chomsky, 1986), abre-se espaço para uma abordagem do ensino de gramática que considere os conhecimentos linguísticos já internalizados pelos estudantes. Tal perspectiva converge com pressupostos contemporâneos de letramento, que compreendem a aprendizagem da língua como prática social situada, crítica e emancipadora (Soares, 1998; Senna, 2014).

Nessa perspectiva, o ensino dos termos da oração pode ultrapassar a identificação e a classificação de estruturas previamente apresentadas pelo professor. Ao manipular, reorganizar, comparar e justificar diferentes possibilidades de estruturação das frases, o estudante é colocado diante da língua como objeto de investigação. A proposta aproxima-se, assim, dos princípios da Aprendizagem Linguística Ativa, segundo os quais o aluno assume papel central no processo pedagógico ao formular hipóteses, refletir e pensar criticamente sobre o sistema linguístico que já domina.

A articulação entre Aprendizagem Linguística Ativa, Desenho Universal para a Aprendizagem e conhecimentos provenientes dos estudos linguísticos oferece possibilidades para um trabalho pedagógico que considere tanto a reflexão sobre a estrutura da língua quanto diferentes formas de participação dos estudantes. Nesse sentido, o uso de recursos visuais e manipuláveis, aliado à discussão coletiva e à formulação de hipóteses, amplia as possibilidades de acesso ao objeto de conhecimento e diversifica as formas de engajamento na atividade.

O jogo “Desmontando e Remontando Frases” constitui, portanto, uma proposta pedagógica voltada à aproximação entre conhecimentos linguísticos e práticas de ensino de gramática. Em vez de apresentar os termos da oração exclusivamente como categorias a serem memorizadas, a atividade propõe que os estudantes observem relações entre constituintes, testem possibilidades de organização e reflitam sobre os efeitos decorrentes dessas alterações.

Considerando o caráter bibliográfico, descritivo e propositivo desta pesquisa, não se pretende afirmar a eficácia da atividade com base em resultados empíricos. As contribuições aqui discutidas devem ser compreendidas como potencialidades pedagógicas decorrentes da articulação entre a fundamentação teórica adotada e a configuração da proposta didática. Sua aplicação em contextos reais de ensino poderá fornecer, em estudos posteriores, elementos para avaliar seus alcances, limites e possíveis reformulações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste trabalho aponta para a necessidade de repensar práticas de ensino de gramática na educação básica brasileira ainda excessivamente centradas na reprodução de nomenclaturas e de conceitos tradicionais, muitas vezes apresentados de forma descontextualizada e distante dos usos da língua. Essa distância pode contribuir para que os estudantes construam a percepção de que “não sabem português”, embora sejam falantes que já possuem conhecimentos linguísticos internalizados.

Nesse cenário, a Linguística Gerativa, desenvolvida a partir dos trabalhos de Noam Chomsky, oferece subsídios teóricos para a reflexão sobre as práticas pedagógicas ao reconhecer a existência de uma gramática internalizada pelos falantes. Sob essa perspectiva, cabe ao ensino criar condições para que o estudante reflita conscientemente sobre conhecimentos linguísticos que já mobiliza em suas práticas de linguagem.

Além disso, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem contribuem para pensar a democratização do ensino ao proporem múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Em articulação com a Aprendizagem Linguística Ativa, esses princípios permitem conceber práticas nas quais o aluno participe de forma mais efetiva da investigação e da reflexão sobre o funcionamento da língua.

A proposição do jogo “Desmontando e Remontando Frases” buscou materializar essa articulação teórico-metodológica por meio de uma atividade que envolve observação, manipulação, reorganização e reflexão sobre estruturas sintáticas. Mais do que favorecer a identificação dos termos da oração, a proposta procura aproximar o conhecimento gramatical dos processos de investigação linguística, permitindo que o estudante observe regularidades, formule hipóteses e reflita sobre diferentes possibilidades de organização dos constituintes.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter bibliográfico, descritivo e propositivo, este estudo não permite estabelecer conclusões acerca da eficácia da atividade em situações concretas de ensino. Nesse sentido, a aplicação do jogo em diferentes contextos escolares e a análise sistemática das experiências decorrentes de sua utilização constituem possibilidades para pesquisas futuras, que poderão investigar suas contribuições, seus limites e as adaptações necessárias a diferentes perfis e necessidades de aprendizagem.

Espera-se, assim, que a proposta contribua para ampliar as possibilidades de reflexão acerca do ensino de gramática e incentive práticas pedagógicas que articulem conhecimento linguístico, participação ativa, acessibilidade e usos socialmente situados da língua.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Letícia de Castro do. **Complementação nominal na Aprendizagem Linguística Ativa: uma proposta de revisão à análise tradicional sobre os substantivos deverbiais do português brasileiro**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/42447>. Acesso em: 17 set. 2026.

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo de. Como as crianças brasileiras adquirem a expressão de futuridade: um estudo sintático. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, CE, v. 8, n. 2, p. 709–727, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v8i2.2107>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BARBOZA, Dione Livia Lima; SILVA, Antonio Marcos Firmino da; NASCIMENTO, Carlos Henrique; VIEIRA, Danielly Cristina; SILVA, Gilson Alves da; FIGUEIREDO, Isabella Cristina de; MIRANDA, Luiz Eduardo de Souza Ferreira; JUNQUEIRA, Rogério Coelho; SILVA, Welington Lucas da. Aprendizagem baseada em problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino aprendizagem. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 9, e5651, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n9-097>.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Erros de escolares como sintomas de tendências do português no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1972.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 49. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2020.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

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

CORÔA, Maria Luiza; ADRIANO, Paulo. Aquisição da futuridade no português brasileiro. In: ARAÚJO-ADRIANO, Paulo. **Futuridade no português brasileiro**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CYRINO, Sonia; NUNES, Jairo; PAGOTTO, Emilio. Complementação. In: KATO, Mary Aizawa; NASCIMENTO, Milton (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. v. 3, p. 47–100.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Termos da oração. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2011.

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

ILARI, Rodolfo. **Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna**. São Paulo: Contexto, 2009.

KATO, Mary. **Aquisição e mudança linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

KATO, Mary; MIOTO, Carlos. **Gramática do português culto falado no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009. v. 2.

MAIA, Marcus. **Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth. **Novo manual de sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

NEWPORT, Elissa; MEIER, Richard. The acquisition of American Sign Language. In: SLOBIN, Dan (org.). **The crosslinguistic study of language acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

PASQUALE, Cipro Neto; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2010.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1985.

PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana; VICENTE, Helena Guerra; SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 395–425, jul./dez. 2011.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PILATI, Eloisa. **Aprendizagem Linguística Ativa: da teoria à prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

PONTES, Eunice. **O tópico no português do Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SILVA, Yan dos Santos. **As construções de tópico-comentário no português brasileiro: uma proposta para o ensino**. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

SILVA, Yan. A sintaxe das construções topicalizadas. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 48, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TESCARI NETO, Aquiles; PERIGRINO, Mariana. **Gramática na ponta do lápis**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2024.

VASCO, Sérgio Leitão. **Construções de tópico no português: as falas brasileira e portuguesa**. 1999. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

VICENTE, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum: Cadernos de Pós-Graduação**, n. 2, p. 4–14, 2012.

Recebido em: **16/12/2025**

Aprovado em: **07/04/2026**