

**UM ESTUDO DO SUBJUNTIVO COM APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA E SEU
IMPACTO NA LEITURA E NA ESCRITA DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*A STUDY OF THE SUBJUNCTIVE WITH ACTIVE LANGUAGE LEARNING AND ITS IMPACT
ON ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' READING AND WRITING*

Juliana Silva dos Santos¹, Kátia Nazareth Moura de Abreu²

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Orcid: 0000-0003-0815-922X

e-mail: julianassaantos99@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Orcid: 0000-0002-8505-4512

e-mail: kabreu00@gmail.com

Recebido em 13 de outubro de 2025.

Aceito em 30 de dezembro de 2025.

Resumo: O presente artigo trata do ensino do modo verbal subjuntivo (Ferrarezi Junior, 2023). Esse trabalho integra um percurso de estudos que vem sendo desenvolvido no PROFLETRAS¹, especificamente no que diz respeito ao ensino de gramática, variação e ensino. O objetivo principal é apresentar resultados derivados de uma pesquisa de Mestrado do PROFLETRAS que foi desenvolvida em três turmas do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública no estado do Rio de Janeiro. Especificamente, pretende-se expor a elaboração das atividades desenvolvidas para o ensino do modo subjuntivo, juntamente com a descrição da prática, e descrever os resultados obtidos, apontando para a mudança observada no desempenho dos estudantes (Santos, 2025). Para isso, primeiramente são apresentadas as concepções teóricas sobre tópicos que se conectam ao tema – norma, variação, sentidos. Este estudo parte das contribuições teóricas de Vieira (2018), da perspectiva teórico-metodológica da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017, 2024) articulada com a Aprendizagem Visível (Andrade, 2021) que consideram o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, por meio da mediação do professor. Os resultados indicam que os alunos alcançaram, pela visualização e pela reflexão, um conhecimento aprofundado sobre as formas do subjuntivo, levando a uma frequência maior de uso, de acordo com o contexto, e a uma ampliação de seu repertório linguístico. Por fim, são expostas as considerações finais, em que a proposta é retomada e se constata a importância do processo de ensinar e de aprender gramática, mais visível, mais produtivo, para professores e alunos.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Modo subjuntivo. Aprendizagem Linguística Ativa.

Abstract: This article deals with the teaching of the subjunctive mood (Ferrarezi Junior, 2023). This work is part of a series of studies being developed at PROFLETRAS, specifically with regard to the teaching of grammar, variation, and teaching. The main objective is to present the results of a PROFLETRAS Master's research project that was developed in three sixth-grade classes at a public school in the state of Rio de Janeiro. Specifically, the aim is to present the activities developed for teaching the subjunctive mood, together with a description of the practice, and to describe the results obtained, pointing to the change observed in student performance (Santos, 2025). To this end, we first present the theoretical concepts related to topics connected to the theme – norms, variation, meanings. Part of the theoretical contributions of Vieira (2018), from the theoretical-methodological perspective of Active Language Learning (Pilati, 2017, 2024) articulated with Visible Learning (Andrade, 2021), which consider the development of students' intellectual autonomy through teacher mediation. The results indicate that, through visualization and reflection, students achieved a deeper understanding of the subjunctive forms, leading to a higher frequency of use, according to the context, and an expansion of their linguistic repertoire.

¹ Curso de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, voltado para professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico que atuam em escolas públicas.

Finally, the concluding remarks are presented, in which the proposal is revisited and the importance of the process of teaching and learning grammar, which is more visible and profound for teachers and students, is noted.

Keywords: Grammar teaching. Subjunctive mood. Active language learning.

INTRODUÇÃO

Ensinar gramática impõe desafios ao docente. Desafios que partem de orientações derivadas de documentos oficiais da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação para a área de Linguagens, por exemplo, e que definem a elaboração da grade curricular das redes de ensino público ou privado por todo o país. Essa grade, por sua vez, torna-se capaz de guiar o docente ou de aprisioná-lo em uma vertente teórica única sobre a visão de gramática a ser adotada no ensino e, conseqüentemente, acaba impondo-lhe uma escolha metodológica a ser praticada em sala de aula. Visualizam-se, assim, “questões de política educacional e seu reflexo no ensino de língua materna e de gramática” (Travaglia, 2003, p. 155).

No âmbito do ensino de gramática, o presente artigo trata do ensino do modo subjuntivo em aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental, pela perspectiva dos estudos linguísticos contemporâneos, em que os tempos do subjuntivo refletem um “sentido temporal de incerteza em relação aos eventos” (Ferrarezi Junior, 2023, p. 94). A escolha desse tema para a pesquisa foi motivada pela variação no uso do subjuntivo pelos estudantes de turmas do sexto ano do ensino fundamental e tem como ponto de partida a abordagem teórico-metodológica de Pilati (2017) intitulada *Aprendizagem Linguística Ativa*, doravante (ALA), os três eixos de Vieira (2018), que relacionam ensino de gramática e atividade reflexiva; ensino de gramática e produção de sentidos; ensino de gramática, variação e normas, e os princípios da aprendizagem visível apresentados por Andrade (2021).

Particularmente, o modo subjuntivo pode encerrar, por vezes, uma ideia de desconhecimento por parte dos estudantes. Se perguntarmos a esses sobre tal modo, pode ser que digam que nunca ouviram falar, que não o conhecem ou, ainda, que não fazem uso dele. Entretanto, com uma rápida observação sobre o

desempenho dos estudantes, quanto ao fato de usarem formas verbais no subjuntivo, é possível atestar que esse emprego ocorre, de forma natural, em contextos informais e não apenas naqueles promovidos por ação educativa. Porém, também é possível observar que tal uso não é amplo e que, em muitas ocasiões, as formas verbais do subjuntivo são substituídas por formas do indicativo, embora não seja o que está previsto pela norma. Estabelece-se, dessa forma, a variação no uso.

Pela análise desse cenário, o objetivo geral deste artigo é apresentar resultados derivados de uma pesquisa desenvolvida em turmas do sexto ano do ensino fundamental de escola pública sobre essa questão. Quanto aos objetivos específicos, seriam: (a) expor a elaboração das atividades desenvolvidas para o ensino do modo subjuntivo, sob as abordagens teórico-metodológicas escolhidas que consideraram o mapeamento da aprendizagem; (b) a averiguação do repertório do aluno e a reflexão sobre os contextos em que tais formas ocorrem e com que possíveis sentidos; (c) descrever os resultados obtidos.

Quanto à metodologia da pesquisa, segundo a sua finalidade, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois foi desenvolvida para a aquisição de um conhecimento com vistas à aplicação numa situação específica (Gil, 2010). Com relação ao seu delineamento, que considera o ambiente de pesquisa e a abordagem teórico-metodológica, trata-se de uma pesquisa-ação. Essa definição é caracterizada pelo objetivo de mapear um problema específico numa situação específica, com a intenção de alcançar ou de construir um resultado prático. Por outro lado, para a elaboração das atividades interventivas, lançou-se mão da abordagem teórico-metodológica da ALA (Pilati, 2017), da Aprendizagem Visível (Andrade, 2021) e considerou-se a proposta de Vieira (2018).

Os resultados obtidos demonstram que os alunos passaram a ter uma percepção maior da feição de dúvida, de incerteza e de possibilidade que caracteriza o modo subjuntivo. Essa percepção foi materializada pela maior frequência no uso de formas verbais no subjuntivo, em concordância com as

exigências contextuais. Junto a isso, desenvolveram a argumentação, a criatividade linguística, a reflexão sobre esse fenômeno gramatical, elementos capazes não só de evidenciar o processo de aprendizagem que vivenciaram ao longo do projeto pedagógico implementado, como também a ampliação de sua capacidade comunicativa.

Organiza-se o presente artigo da seguinte forma: apresentam-se as concepções teórico-metodológicas em torno da norma, da variação e da produção de sentidos (seção 1); a metodologia: as atividades de mapeamento e as de intervenção elaboradas e utilizadas (seção 2); os resultados obtidos (seção 3); ao fim, portanto, as considerações finais.

CONCEPÇÕES

A prática docente de Língua Portuguesa voltada para o ensino do componente gramatical lida não só com os temas gramaticais de modo unitário, mas também com a articulação desses temas em perspectivas variadas que podem envolver tradição escolar, norma, variação e produção de sentidos. Ao se optar por uma pedagogia sensível aos conhecimentos dos alunos, reconhece-se o papel essencial do entendimento dos conceitos elencados abaixo por parte do professor, visto que tal entendimento lhe permitirá uma conduta pedagógica mais segura e também mais produtiva.

Norma

Muito se debate sobre os conceitos de norma linguística e aqui, nesse artigo, privilegia-se uma perspectiva mais flexível que a tradicional. Então, o conceito desdobra-se em duas dimensões principais: Norma Culta e Norma Padrão/Gramatical.

Segundo Faraco (2008), entende-se por norma culta o conjunto de características linguísticas que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas (formais) de fala e escrita. Seu caráter,

então, é de uma norma de uso, uma variedade viva da língua. É a maneira habitual de falar do grupo social urbano letrado, com determinado nível socioeconômico e acesso à educação. Sendo assim, possui um valor social positivo e prestígio, o que historicamente a tornou objeto de estudo e erudição.

Quanto à norma padrão/gramatical, ainda segundo Faraco (2008), é um construto socio-histórico, um modelo idealizado e codificado que serve de referência para o processo de uniformização da língua. É uma norma de referência/prescrição, estabelecida pela tradição (muitas vezes com base em escritores do século XIX) e fixada nas gramáticas normativas. Distingue-se substancialmente da norma culta, visto que não é propriamente uma variedade da língua, com uso corrente, mas sim um instrumento de codificação, que, inclusive, prescreve regras que não são as mais comuns no uso cotidiano do idioma brasileiro.

Cabe destacar que o nome 'norma gramatical' em um sentido mais recente designa a flexibilização dos juízos normativos que buscam aproximar o modelo ideal (Norma Padrão) do uso real da língua (Norma Culta/descrição dos usos linguísticos). Faraco (2008) critica a confusão entre os termos, destacando que o nome "norma culta" foi, muitas vezes, usado como um eufemismo em relação ao termo "gramática tradicional", mas com o mesmo conteúdo prescritivo. De todo modo, deve-se ter em mente que a norma culta não é homogênea, mas um conjunto de variedades (as "normas cultas") que se adaptam a diferentes contextos e estilos.

Variação

A variação linguística é inerente e constitutiva da língua (Faraco, 2008; Bagno, 2011). É compreendida como as diferenças que uma língua apresenta em seu uso por diferentes falantes, em diferentes contextos e ao longo do tempo. "A variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado" (Coelho *et al.*, 2015). Considera-se que todas as variantes

são adequadas desde que cumpram o principal papel da língua: a comunicação eficaz.

Com isso, cabe ressaltar que a variação não compromete o funcionamento do sistema linguístico nem as infinitas possibilidades de trocas comunicativas entre os falantes (Coelho *et al.*, 2015). Um exemplo disso é o que ocorre cotidianamente no ambiente linguístico em que os indivíduos falam de maneiras diferentes, seja por escolha de itens lexicais, seja por construções sintáticas preferidas, mas sempre demonstrando um entendimento completo. Além disso, as formas empregadas na fala ou na escrita revelam, em certa medida, quem a pessoa é: de onde vem; quando nasceu; em que grupo se insere; e o quanto está imersa na cultura letrada dominante, entre outros dados.

Faraco (2008) afirma que a língua existe unicamente como um conjunto de variedades e que a ideia de uma "língua" homogênea pairando sobre as variedades é uma abstração. A variação reflete a divisão da sociedade em grupos (idade, região, classe, profissão, etc.), e o uso de uma determinada variedade serve para marcar a identidade e a inclusão nesses grupos. Em alinhamento teórico, Bagno (2011) ressaltava que a variação é a própria realidade da língua. Não existe "a" Língua Portuguesa monolítica, mas sim um conjunto de variedades que coexistem e se transformam. A variação é que desmascara a idealização da "norma-padrão" como única forma correta de expressão. Os referidos linguistas defendem que a escola deve reconhecer a diversidade e ensinar a língua sob a ótica da adequação (qual é a melhor variante para cada situação), e não ensinar sob a ótica do "certo" ou "errado" absoluto.

Sentidos

Vieira (2018) sistematiza sua proposta no que chama de "Três Eixos para o Ensino de Gramática". O eixo 3 (três) traz a ideia central de que a gramática não deve ser vista como um fim em si mesma, nem ser ensinada isoladamente, mas como um mecanismo essencial para a produção de sentidos e para o desenvolvimento da cidadania linguística. Esse eixo é essencial para a proposta

e relaciona-se diretamente com a funcionalidade da língua. Tal proposta indica que o ensino deve partir do pressuposto de que o aluno já possui um conhecimento gramatical internalizado ("gramática interna"), cabendo à escola tornar esse saber implícito em um saber consciente (reflexão epilinguística).

Nesse eixo, o que se propõe é a articulação com o texto, isto é, a interface com a leitura e a produção textual, em que, por exemplo, o estudo de um fenômeno gramatical como o modo subjuntivo deve ser feito a partir de sua função em um texto autêntico, e não somente em frases isoladas. A finalidade desse aspecto é levar o aluno a perceber como a escolha de uma determinada forma (um tempo verbal, no caso) afeta o significado e a adequação da mensagem ao contexto comunicativo. Aqui, importa mobilizar recursos gramaticais para o desenvolvimento de competências interativas e textuais.

Cabe mencionar ainda o que defende Vieira (2018) a respeito da ampliação do repertório linguístico do aluno a fim de que esse possa ler e produzir textos em diversas variedades e registros (mais formais, mais informais, mais brasileiros, etc.), aumentando sua capacidade de transitar com fluidez no vasto universo da variação.

O MODO SUBJUNTIVO

Santos (2025) discute o modo verbal subjuntivo, contrastando-o com o indicativo, e analisa como ele é tratado em gramáticas escolares e acadêmicas, além de abordar seu uso e ensino.

Conceito Central do Subjuntivo

O modo indicativo expressa certeza (fato certo). Por seu turno, o subjuntivo expressa incerteza, dúvida, eventualidade ou algo irreal (Cunha e Cintra, 2017). Castilho (2014) o define como o modo das "situações imaginárias". Originalmente chamado de conjuntivo (que liga), seu nome atual, subjuntivo (que serve para subordinar), reflete seu emprego normal em orações subordinadas.

O quadro abaixo ilustra e resume como é o tratamento do modo subjuntivo em gramáticas:

Quadro 1 - O tratamento em gramáticas

Tipo de Gramática	Características	Exemplos de Abordagem
Escolar	Linguagem acessível, exemplos, sugestões de atividades (Ensino Fundamental/Médio).	Bechara (2010): Foca no caráter conjuntivo, apresentando o subjuntivo principalmente em orações subordinadas. Cipro Neto e Infante (2013): Apresentam tempos (presente, pretérito imperfeito, futuro composto) e exercícios de conjugação. Cegalla (2008): Define, mostra estruturas oracionais e tempos, com exercícios de distinção entre subjuntivo e infinitivo.
Acadêmica	Linguagem específica, nomenclaturas de pesquisa, discussão de termos (Ensino Superior/Academia).	Cunha e Cintra (2017): Caracterizam detalhadamente o emprego (subjuntivo subordinado, independente, substitutos) e citam suas formas na conjugação. Castilho (2014): Destaca a representação mórfica, predomínio sintático em subordinadas e o valor semântico de dúvida.

Fonte: Elaboração própria, com base em Santos (2025)

Uso e Ensino do Subjuntivo

Bagno (2011) e Castilho (2014) apontam que, no português brasileiro informal, algumas formas do indicativo frequentemente substituem o subjuntivo, como, "Eu quero que você faz isso", por exemplo. No entanto, apesar desse crescente desuso no registro informal, o emprego do subjuntivo é necessário e pode servir como marca de avaliação em gêneros textuais mais monitorados

(formais), segundo Bagno (2011), o que constituiria mais um motivo de relevância para o ensino.

Percebe-se, assim, a atuação da faceta da variação linguística. Segundo Faraco (2008), cabe à escola oferecer o acesso à norma culta e à norma padrão como ferramentas de adequação social, mas sem que ocorra qualquer estigmatização das demais variedades. Ele defende que o ensino deve reconhecer e valorizar a variação linguística e que deve fundamentar o estudo da gramática na descrição dos usos linguísticos (uma gramática que parte do uso) e na reflexão sobre a adequação ao contexto, e não apenas na memorização de regras prescritas.

Porém, que características deve ter o modo de ensinar o conteúdo gramatical para que seja capaz de ampliar o repertório linguístico do estudante, visto que esse já possui um conhecimento prévio da língua? Em alinhamento com Travaglia (2003), entende-se que o ensino deve ser reflexivo e não por memorização. Deve emergir da reflexão sobre o uso em textos autênticos, preferencialmente, respeitando a variedade falada pelo aluno e, segundo Pilati (2017), a partir disso, visar o desenvolvimento do conhecimento profundo do fenômeno linguístico, que, no caso, seria o desenvolvimento de habilidades em outras variedades.

Em uma aplicação reflexiva, Travaglia (2003) sugere que o estudo dos modos verbais (como a expressão de habitualidade) ajuda a evidenciar a distinção fundamental entre a irrealidade (subjuntivo) e a realidade (indicativo) dos fatos expressos. Em consonância, Pilati (2017) propõe que ocorra a aprendizagem linguística ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Também Vieira (2018) defende que a escola precisa ensinar gramática, e assim como Faraco (2008), pela promoção de condições de acesso do estudante a normas de uso plurais, sem a desconsideração de variedades apresentadas pelos alunos ou em materiais diversos.

Com base nessas concepções, apresenta-se, resumidamente, o percurso metodológico empreendido.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve como ponto de partida a observação de produções textuais criativas de estudantes de três turmas do sexto ano de uma escola municipal, nas quais foi possível perceber a variação no emprego das formas verbais no modo subjuntivo. De acordo com Pilati (2024), no ensino tradicional, é bastante comum que se avaliem os estudantes apenas ao final do processo educativo. Entretanto, conforme a autora, avaliar o conhecimento dos estudantes antes e depois da prática pedagógica torna o processo de aprendizagem mais palpável para todos os envolvidos. Assim, com a finalidade de aferir esse fenômeno especificamente, foram realizadas duas atividades de mapeamento da aprendizagem, uma inicial (antes da abordagem teórica e do trabalho com conteúdo de modos e tempos verbais) e uma final (após a abordagem teórica e o trabalho com o conteúdo em questão).

O processo ao todo contabilizou, portanto, uma sequência de cinco atividades, que buscaram trabalhar o modo verbal subjuntivo aliando teoria e prática para que os estudantes tivessem contato com todas as formas e aprendessem a interpretar e a fazer uso desse modo verbal de forma reflexiva. A seguir serão apresentadas, de forma resumida, as referidas estratégias metodológicas utilizadas, as quais podem ser observadas com mais detalhes em Santos (2025).

Atividades de mapeamento da aprendizagem: ler e completar lacunas em textos do gênero diário pessoal

Ambas as atividades de mapeamento da aprendizagem (inicial e final) tiveram o mesmo formato, nas duas havia um texto do gênero textual diário pessoal com lacunas em lugares em que deveria haver, de acordo com a norma, formas verbais do modo subjuntivo. Ao lado de cada lacuna havia o verbo no infinitivo entre parênteses que, flexionado, deveria completar o texto de forma coerente. Assim:

Querido diário,
Espero que _____ (perdoar) minha ausência
todos esses anos, mas conforme eu fui crescendo, perdi o hábito de
registrar aqui o meu dia a dia. Por mais que eu
_____ (querer), fui ficando sem tempo [...]
(Santos, 2025, p. 109).²

O objetivo era que os estudantes analisassem o contexto e o verbo indicado entre parênteses e completassem cada lacuna. Nos casos do trecho acima, por exemplo, o esperado, de acordo com a norma culta (cf. seção 2.1), era que as lacunas fossem completadas como “perdoe” (presente do subjuntivo) e “queira” (presente do subjuntivo) ou “quisesse” (pretérito imperfeito do subjuntivo), respectivamente. Sendo assim, esse emprego, dentro ou fora do esperado de acordo com a norma culta, é que foi analisado por meio do resultado das atividades.

O gênero textual diário pessoal foi escolhido, nesse contexto, por algumas razões específicas. A primeira delas é que é um gênero textual com o qual os estudantes estavam familiarizados, tendo em vista que ele é estudado no 6º ano, e que, em geral, não apresenta uma variedade linguística tão formal, ou seja, tão distante do uso coloquial dos estudantes, facilitando, assim, a interpretação do texto. Além disso, o diário pessoal é um gênero textual que

dá-se no calor do momento, no instante em que o diarista se vê entusiasmado a recontar os fatos mais interessantes de seu dia. Por meio dele, transcrevem-se pensamentos e sentimentos que são únicos a determinados momentos e ficam eternizados pela escrita: o registro permanece inquieto para reviver a memória. Cada palavra que foi escolhida para a escrita assume um papel importante na configuração do diário, que registra as sensações de momentos específicos (Silva e Pereira, 2016, p. 299).

Sendo assim, como consiste em um gênero textual comumente utilizado como forma de expressar pensamentos e sentimentos, o modo verbal subjuntivo, dependendo do foco do texto, aparece com mais facilidade, já que o autor pode

² Citação retirada do APÊNDICE C (Santos, 2025) e consiste, apenas, em um trecho inicial da atividade de mapeamento em questão.

expressar os sentimentos de incerteza, irreabilidade, dúvida ou desejo em seu relato.

Dessa forma, para cada uma das atividades de mapeamento da aprendizagem foi elaborado um texto do gênero diário pessoal. Na atividade de mapeamento inicial, o relato da suposta autora discorre sobre o fato de estar procurando uma casa para morar sozinha pela primeira vez. Assim, o relato envolvia os sentimentos de ansiedade e desejos sobre a nova casa, prevendo o uso do modo subjuntivo em diversos contextos. Já na atividade de mapeamento final, o relato girava em torno dos desejos e expectativas da suposta autora em torno da sua festa de debutante, também, demandando o uso do modo subjuntivo em contextos diversos.³

É importante destacar que em ambas as atividades os verbos colocados entre parênteses foram escolhidos de forma que houvesse tanto verbos regulares como verbos irregulares em quantidades equivalentes. Afinal, de acordo com Bagno (2011), a intensidade do uso dos verbos irregulares faz com que eles resistam à força da analogia e da regularização, isto é, impede que seu uso sofra grandes variações decorrente da comparação direta com as formas verbais regulares. Entretanto, como o emprego das formas verbais no subjuntivo tem desaparecido de algumas variedades do português brasileiro, na hora de fazer o emprego de um verbo irregular em um tempo do subjuntivo, podem surgir dúvidas que façam o falante optar por tentativas de regularização dessas formas verbais. Dessa forma, buscou-se aferir tanto o emprego (ou não) do modo subjuntivo com verbos regulares quanto o emprego (ou não) do modo subjuntivo com verbos irregulares.

Torna-se relevante afirmar que a atividade de mapeamento inicial foi realizada antes mesmo de qualquer abordagem teórica ou prática sobre a classe gramatical dos verbos. Assim, para responder a essa primeira atividade, os estudantes utilizaram apenas seu conhecimento como falantes da língua e os conhecimentos prévios que poderiam ter ou não sobre os verbos, conforme o

³ Ver APÊNDICE C e APÊNDICE E de Santos (2025).

que fora estudado nos anos iniciais do ensino fundamental ou o que fora adquirido em seu ambiente linguístico extraescolar.

Dessa forma, após essa primeira atividade de mapeamento é que o conteúdo de verbos foi trabalhado, focando primeiro nos tempos do modo indicativo e, depois, nos tempos do modo subjuntivo. Só então, após a explicação teórica do modo verbal subjuntivo, a atividade de mapeamento inicial foi corrigida e comentada com os estudantes, destacando os usos que eles fizeram e quais seriam as formas verbais que deveriam ter sido utilizadas de acordo com a norma culta em cada contexto.

Atividade de intervenção 1 - Pesquisa de exemplos do uso do subjuntivo pelo aplicativo *WhatsApp*

Após a explicação do conteúdo e a correção comentada da atividade de mapeamento, os estudantes realizaram a primeira atividade de trabalho com o modo subjuntivo. Nesta atividade, optou-se por utilizar como ferramenta o aplicativo de mensagens *WhatsApp* e outros aplicativos com funções semelhantes. A ideia era evidenciar para os alunos, por meio da atividade, os momentos em que o modo verbal subjuntivo já era utilizado por eles, proporcionando a reflexão sobre os contextos em que ocorre e com que possíveis sentidos.

A atividade foi estruturada da seguinte forma: foram colocadas no quadro, de uma em uma, formas verbais no modo subjuntivo que são bastante utilizadas na linguagem coloquial. A cada forma verbal exposta no quadro, os estudantes tinham que buscar nos seus aplicativos de mensagem um momento em que essa palavra fora utilizada. Assim, quando um estudante encontrava um contexto em que tivesse sido utilizada a forma verbal em questão, o período era colocado no quadro para análise do tempo verbal e dos sentidos naquela situação.

Deve-se destacar que o uso do aplicativo de mensagens como base de dados linguísticos foi escolhido tendo em vista alguns motivos principais. Primeiramente, a acessibilidade do recurso foi considerada, pois muitos

estudantes têm aparelhos eletrônicos (celulares ou *tablets*) com acesso a aplicativos de mensagens e, mesmo aqueles que não têm, têm acesso ao aparelho de terceiros com esse fim. Além disso, esses aplicativos permitem uma busca rápida de palavras específicas, o que ajuda a economizar tempo de aula; afinal, se eles fossem utilizar livros físicos para encontrar formas verbais no subjuntivo, por exemplo, demandaria não só muito mais tempo como também uma mudança na abordagem.

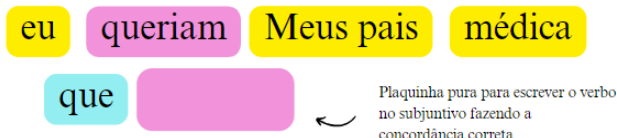
Um segundo ponto que foi levado em consideração foi a necessidade de dialogar com a realidade dos estudantes. Em vez de pesquisarem formas verbais no subjuntivo em textos de terceiros, os estudantes buscaram as formas verbais em análise em sua própria produção escrita: o diálogo com o outro via *chat*. Assim, eles puderam tornar consciente o fato de que fazem uso daquele modo verbal que estava sendo estudado. Além de utilizar um aplicativo do cotidiano deles, com trechos dos seus próprios diálogos, isso pôde tornar a aula mais estimulante e reduzir o uso não pedagógico desses aparelhos eletrônicos em sala.

Atividade de intervenção 2 - Varal do modo verbal subjuntivo

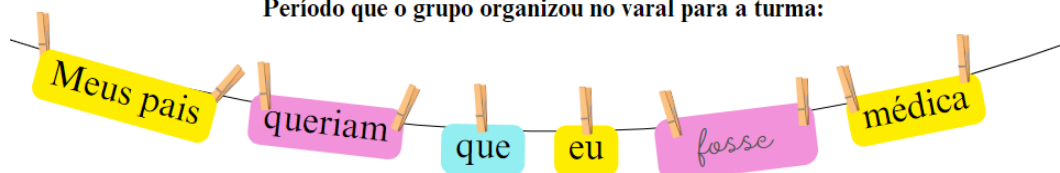
Nesta segunda atividade, os estudantes foram divididos em grupos e cada grupo recebeu um período para organizar e completar com um verbo no modo subjuntivo. A ideia era que, por meio de uma dica, eles organizassem os sintagmas em forma de plaquinhas que receberam em um período e, posteriormente, completassem com a forma verbal no modo subjuntivo que estava faltando. Como no modelo a seguir.

Dica que o grupo recebeu: meus pais tinham um sonho para o meu futuro.

Plaquinhas soltas que o grupo recebeu:



Período que o grupo organizou no varal para a turma:



Fonte: Santos (2025)

Assim, após todos os grupos terminarem de organizar seus períodos, cada grupo expôs sua sentença no varal, explicando qual forma verbal escolheram, a qual tempo do modo subjuntivo ela pertencia e como escolheram organizar o período a partir da dica que receberam. Além de trabalhar o modo subjuntivo, essa atividade também trabalhou, indiretamente, a interpretação textual (das dicas) e as noções de organização sintática, também essenciais para uma leitura e escrita proficientes.

Atividade de intervenção 3 - Síntese teórica por meio de mapas conceituais

Como afirma Soares (2021, posição 541)⁴,

Em um mundo em constantes transformações, é preciso desenvolver a autoaprendizagem, uma vez que é inevitável ter de aprender e reaprender constantemente, em cenários dinâmicos que comportam o surgimento de novas profissões, novas formas de trabalho, e novas tecnologias a serem apropriadas.

Assim, pensando em desenvolver nos estudantes a autonomia e a capacidade de reflexão crítica sobre o próprio aprendizado e proporcionar uma aprendizagem visível, propôs-se, nesta última atividade de intervenção, que os estudantes fizessem a elaboração de um mapa conceitual sobre o conteúdo

⁴ A fonte citada é um livro em versão Kindle que não possui numeração de páginas, assim, a localização das citações diretas é indicada com base na posição da citação no e-book.

aprendido, expondo, por meio desse recurso, o que compreenderam sobre o modo subjuntivo, com exemplos e organização própria.

Para tanto, os estudantes foram apresentados primeiramente ao gênero textual mapa conceitual, que é, de acordo com Andrade (2021), uma Rotina de Pensamento, isto é, uma estratégia capaz de gerar engajamento, compreensão e autonomia sobre o próprio aprendizado. Em momento posterior, puderam observar exemplos de mapas conceituais por meio de uma apresentação de slides, para terem ideias de como organizá-los. Dessa forma, iniciaram a elaboração dos seus mapas conceituais, que começou em sala, com o auxílio da docente, e foi entregue pela maior parte dos estudantes na aula seguinte.

Nesta atividade, os estudantes puderam exercitar sua capacidade de produção textual e de síntese, além de aprender a produzir um gênero que pode ser útil para o estudo de diversos outros conteúdos. Além disso, a atividade escolhida se encaixou no perfil dos alunos participantes da pesquisa, uma vez que esses estudantes mostravam interesse por formas diferentes e artísticas de fazer anotações de aula, com formatos variados e fontes diversas, consistindo, assim, em uma atividade que também despertou o engajamento dos estudantes.

RESULTADOS

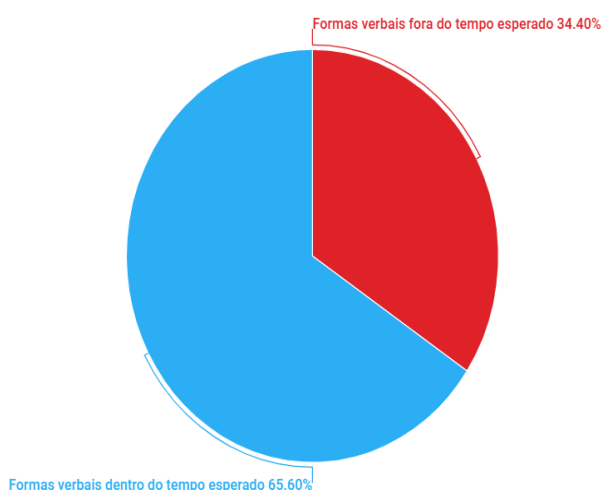
Atividade de mapeamento da aprendizagem inicial

Como dito anteriormente, a atividade de mapeamento inicial, de ler e completar lacunas em textos do gênero diário pessoal, foi aplicada antes que o trabalho com a classe gramatical dos verbos fosse iniciada. Os estudantes, ao receber a atividade, foram instruídos com exemplos simples no quadro sobre como preencher as lacunas. Além disso, foram tranquilizados quanto ao caráter avaliativo da atividade, isto é, foi explicitado para eles que a atividade tinha como finalidade perceber o que sabiam ou não sobre um conteúdo que ainda iriam estudar e que isso não seria avaliado por pontos. Dessa forma, puderam realizar a atividade com calma e sem se sentirem pressionados.

A atividade ocupou cerca de uma hora-aula (45 minutos), pois, embora à primeira vista parecesse fácil aos olhos dos estudantes, em lacunas específicas eles ficaram mais pensativos e demoraram mais para responder. Ainda que a docente estivesse presente durante todo o processo, esclarecendo dúvidas, é importante ressaltar que não houve qualquer tipo de confirmação de resposta, para que o resultado fosse o mais fidedigno possível, também não foi permitido o diálogo entre estudantes, para que isso não influenciasse no resultado.

Essa primeira atividade tinha, ao todo, 11 lacunas para serem preenchidas, sendo apresentados entre parênteses cinco verbos irregulares – *querer, ter, ir, ver e fazer* – e seis verbos regulares – *perdoar, morar, alugar, mostrar, encontrar e permitir*. Tendo em vista que 74 estudantes realizaram a atividade, 814 respostas foram avaliadas ao todo. Dessas 814 respostas avaliadas, 534 (65,6%) estavam dentro do tempo verbal esperado e 280 (34,4%) estavam fora do tempo verbal esperado, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1



Fonte: Santos (2025)

Os resultados referentes a cada lacuna foram analisados de três formas: a porcentagem de formas verbais dentro e fora do esperado; a porcentagem de

emprego de cada forma verbal fora do esperado; e a porcentagem de acertos e erros ortográficos na escrita das formas verbais dentro do esperado⁵.

Tendo em vista os resultados específicos e o resultado geral dessa primeira análise, portanto, fica evidente que, embora os estudantes tenham feito mais empregos dentro do modo verbal esperado do que fora do esperado, as 280 respostas fora do esperado (34,4% do total) denunciaram que havia dúvidas expressivas quanto ao uso desse modo verbal. Também foi possível perceber uma clara dificuldade com a ortografia das formas verbais no modo subjuntivo, sobretudo as formas no pretérito imperfeito que possuem o fonema /s/ que causa muitas dúvidas no momento da escrita. Além disso, vale destacar a tendência à regularização dos verbos irregulares, que também ocorreu.

Atividade de intervenção 1 – Pesquisa de exemplos do uso do subjuntivo pelo aplicativo *WhatsApp*

A dinâmica se desenvolveu conforme o esperado nas três turmas. Os alunos se sentiram estimulados a participar, competindo para ver quem achava um período com a forma verbal primeiro e interessados nos períodos encontrados pelos colegas, pois muitas vezes a conversa citava algum colega ou situação que aconteceu na escola, gerando também momentos de leveza e descontração. Além disso, também se sentiram confortáveis, ao longo da dinâmica, para sugerir formas verbais no subjuntivo, já que nem sempre a sugerida pela docente era encontrada em algum contexto.

Dessa forma, a prática em questão corroborou Soares (2021, posição 523), pois, segundo a autora,

o engajamento dos estudantes acontece por meio de uma educação democrática, quando eles participam das escolhas e dos caminhos a percorrer para alcançar os objetivos. Essa postura lhes permite estabelecerem outra relação com o aprender, fazendo sentido para os alunos.

⁵ Esses resultados detalhados por lacuna podem ser conferidos em Santos (2025) no capítulo 3.

Assim, a atividade, além de trabalhar o emprego do modo verbal subjuntivo, mostrando como os estudantes já o utilizam e, promovendo a análise desses contextos, exercitou sua autonomia e trabalho em equipe, já que a atividade partiu de uma construção coletiva.

Outro aspecto é que os estudantes também puderam ver sua variedade linguística como objeto de pesquisa e análise da aula de língua portuguesa, desmistificando a ideia comum de que as variedades estudadas em sala de aula são apenas aquelas mais formais e próximas à norma gramatical. Dessa forma, analisaram o subjuntivo em contextos reais e próximos do seu cotidiano, percebendo em que momentos o modo verbal era mais utilizado e com que finalidade, percebendo padrões de uso, inclusive em mensagens mais ou menos formais, por exemplo.

Atividade de intervenção 2 - Varal do modo verbal subjuntivo

A segunda atividade de intervenção também ocorreu como o esperado nas turmas participantes. Os grupos souberam analisar bem as dicas e organizar de forma adequada os períodos, completando com uma forma verbal no subjuntivo compatível com a situação enunciada. Além disso, a atividade proporcionou a discussão em equipe sobre organização sintática dos sintagmas e das orações dentro de um período, bem como sobre as formas verbais no subjuntivo, sua ortografia, como conjugá-las e a que tempo pertenciam. Em suma, foi uma atividade extremamente proveitosa, que trabalhou diretamente com o modo subjuntivo, mas indiretamente com outros aspectos gramaticais da língua portuguesa, além da interpretação textual⁶.

Atividade de intervenção 3 - Síntese teórica por meio de mapas conceituais

⁶ Os resultados detalhados dessa atividade estão relatados no capítulo seis da dissertação de Santos (2025).

A proposta de produção dos mapas conceituais, última atividade de intervenção, foi bem recebida pelos estudantes, tal como as outras atividades. Os alunos, sobretudo aqueles que gostam de testar decorações e formas diversas de organização das anotações de aula, se dedicaram à produção dos mapas, tentando sintetizar o conteúdo com suas palavras, elaborar exemplos e organizar tudo de forma visualmente harmônica.

Entretanto, é importante ressaltar que, nessa atividade, houve alguns contratempos. O primeiro deles é o tempo: as duas horas-aula reservadas para a produção não foram suficientes, demandando que alguns estudantes finalizassem a atividade posteriormente, sem a supervisão da docente. Ainda, os alunos de inclusão (com TEA, TDAH e/ou outros diagnósticos) sentiram mais dificuldade para realizar a atividade do que o esperado. Com esses estudantes a atividade teve que ser realizada com acompanhamento total da docente, ajudando na síntese e seleção das informações que iriam compor o mapa, bem como em sua organização, que despertou muitas dúvidas nesses estudantes em específico.

Apesar desses entraves, pode-se dizer que a dinâmica foi bem-sucedida uma vez que os estudantes, mesmo aqueles que sentiram mais dificuldade, conseguiram finalizar a atividade. Além do mais, por meio da análise dos mapas recebidos, foi possível perceber que muitos alunos já conseguiam descrever os conceitos de subjuntivo, de presente do subjuntivo, de pretérito imperfeito do subjuntivo e de futuro do subjuntivo com suas próprias palavras, revelando sua compreensão do conteúdo e sua capacidade de síntese.

Atividade de mapeamento da aprendizagem final e comparação com os resultados iniciais

Nessa segunda atividade de mapeamento da aprendizagem, após o estudo do conteúdo e todas as intervenções pretendidas, havia 12 lacunas ao longo do texto para serem completadas, entre elas sete tinham verbos

irregulares – *querer, ser* (duas vezes), *saber, conseguir, fazer* e *dar* – e cinco lacunas tinham verbos regulares – *perdoar, entender, dançar, ajudar* e *gostar*.

A aplicação da atividade foi feita como da primeira vez, com a explicação e demonstração de um exemplo antes, sem qualquer interferência ou confirmação de resposta e sem ressaltar que a atividade era centrada em um modo verbal específico. No entanto, dessa vez os estudantes já estavam mais preparados, tanto por terem feito uma atividade semelhante antes, quanto por terem estudado a classe gramatical dos verbos. Isso tornou a execução da atividade mais rápida, gastando, em média, menos da metade de uma hora-aula para completar todas as lacunas.

Dessa vez, também 74 estudantes realizaram a atividade. Foram avaliadas, portanto, 888 respostas. Das 888 respostas avaliadas, 612 (76,29%) estavam dentro do tempo e do modo verbal esperado e 276 (23,71%) estavam fora do esperado, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 2



Fonte: Santos (2025)

As respostas de cada lacuna também foram analisadas individualmente, como na primeira atividade de mapeamento. A partir dessas análises e do resultado geral de cada uma das atividades de mapeamento empreendidas, foi

possível atestar um melhor rendimento dos estudantes em alguns aspectos, sinalizados na tabela a seguir.

Quadro 2 - Síntese de resultados

	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA FINAL
RESPOSTAS FORA DO ESPERADO	34,4%	23,71%
ERROS NA ESCRITA DAS FORMAS VERBAIS DO PIS	47,13%	15,76%
RESPOSTAS FORA DO ESPERADO	MAIS ALEATÓRIAS	A MAIORIA TENTOU EXPRESSAR A NOÇÃO DE INCERTEZA
NO MOMENTO DA ATIVIDADE	DEMORARAM MAIS	DEMORARAM MENOS

Fonte: Santos (2025)

O primeiro aspecto que apresentou melhora, ao compararmos as análises, foi o percentual de respostas fora do esperado. Enquanto na atividade de mapeamento inicial 34,4% das respostas estavam fora do esperado, na atividade de mapeamento final essa porcentagem reduziu para 23,71%, isto é, mais de 10% em comparação à primeira atividade, antes da apresentação do conteúdo e das intervenções empreendidas.

Um segundo aspecto no qual foi possível observar melhora foi na ortografia das formas verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo. Na atividade inicial, considerando o emprego dentro do esperado das formas verbais “quisesse”, “morasse”, “alugasse” e “visse”, que juntas totalizaram 87 ocorrências, houve 41 erros (47,13%) ortográficos e 46 acertos (52,87%). Já na atividade final, considerando o emprego dentro do esperado das formas verbais “quisesse”, “fosse”, “soubesse” e “dançassemos”, que juntas totalizaram 165 ocorrências, houve apenas 26 (15,76%) erros ortográficos em relação à escrita do fonema /s/, enquanto 139 (84,24%) formas verbais foram escritas corretamente.

Esse dado explicita como a visualização das formas verbais no subjuntivo assim como a reflexão desenvolvida sobre elas impactou positivamente na escrita dos estudantes, além de dar mais segurança para a realização da atividade, fato que pôde ser observado pela redução no tempo de realização da atividade. Na primeira vez, a maior parte dos estudantes usou

quase todo o tempo da hora-aula reservada para a atividade (45 minutos), já na segunda vez os estudantes responderam mais rápido, sem ter que parar tanto tempo para pensar, mostrando segurança ao inserirem as respostas.

Por fim, também foi possível perceber que os estudantes passaram a compreender melhor o sentido de incerteza, dúvida e desejo nas orações com lacunas, pois, mesmo quando não inseriram a resposta esperada, a forma verbal que utilizavam para completar, de certa forma, exprimia esse sentido. São exemplos desses casos, as lacunas 3, 4, 5, 6 e 10, da atividade de diagnóstico final, em que as respostas fora do esperado mais colocadas eram com outro tempo do subjuntivo ou eram no futuro do pretérito do indicativo, tempo que também pode ser utilizado para a indicação de fatos incertos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que a pesquisa em questão explicitou a importância dos estudos gramaticais para a ampliação da capacidade comunicativa dos estudantes. Entretanto, é necessário ressaltar que, para que esse resultado fosse alcançado, foi de suma importância o empreendimento das atividades contextualizadas, que tornaram o processo de aprendizagem visível e os conceitos gramaticais mais concretos para os estudantes.

Nesse sentido, pode-se dizer que a principal finalidade do trabalho foi alcançada: de fato os estudantes passaram a fazer um uso mais corrente e adequado à norma culta do modo verbal subjuntivo, uso esse explicitado pelos resultados das atividades de mapeamento inicial e final. O exercício da autoaprendizagem e da capacidade de síntese e de retextualização, através da elaboração dos mapas conceituais, também foi um ponto positivo do processo. Além disso, as atividades interventivas também proporcionaram o trabalho em equipe e a reflexão coletiva sobre os próprios usos linguísticos, trazendo como material de análise as produções textuais informais dos estudantes – os diálogos em *chat*.

Contudo, com esta experiência também foi possível perceber que o uso de metodologias de aprendizagem linguística ativa demanda não só mais tempo,

como também mais planejamento, já que propõem atividades que fogem do convencional e, por isso, por vezes, as propostas demoram mais para serem compreendidas pelos estudantes. Talvez, inclusive, por estarem acostumados a uma postura passiva na maior parte do tempo que permanecem em sala de aula. Além disso, este estudo mostrou que é importante contar com o inesperado, pois pode ser que a proposta pensada pelo docente não seja a mais adequada para todos os estudantes, como ocorreu em relação aos mapas conceituais e a dificuldade que os alunos de inclusão sentiram com esse gênero.

Entretanto, seus impactos positivos evidenciam que essas metodologias podem ser grandes aliadas no processo de aprendizagem do conteúdo gramatical, ainda que sejam utilizadas em momentos pontuais, pois demonstram sua aplicabilidade, tornam o conteúdo mais palpável, e a aprendizagem, visível.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Júlia Pinheiro. Introdução. In: ANDRADE, Júlia Pinheiro (org.). **Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula**. 1.ed. São Paulo: Panda Educação, 2021. p. 8-36.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.
- COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de Souza; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. 800 p.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. **O estudo dos verbos na educação básica**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2017. 145 p.

PILATI, Eloisa. **Aprendizagem linguística ativa: da teoria à gramaticoteca**. Campinas: Editora Pontes, 2024.

SANTOS, Juliana Silva dos. **Ensino do modo verbal subjuntivo e aprendizagem linguística ativa: um estudo com o 6º ano do ensino fundamental**. 2025. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/24625>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Jocelma Boto; PEREIRA, Márcia Helena de Melo. Escrever a própria vida: aspectos estilísticos do gênero diário pessoal. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 295-312, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2663/1797>. Acesso em: 20 out. 2025.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2021. Edição Kindle.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47-60.

Sobre as autoras

Juliana Silva dos Santos

Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROFLETRAS/UERJ). É professora efetiva de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Casimiro de Abreu - RJ. Integra o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicolinguística Educacional (GIPPSIE-UERJ-CNPq). Na pesquisa, tem interesse em temas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa.

Kátia Nazareth Moura de Abreu

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Linguística pela mesma universidade. É Professora Associada do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), membro permanente do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN-UERJ). Coordena o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicolinguística Educacional (GIPPSIE-UERJ-CNPq) e é pesquisadora no Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX-UFRJ-CNPq) e no Laboratório de Línguas Orais e de Sinais (SOPA-UFRJ-CNPq).