



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ – SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS (PPGEL)**

AELLI GULLITI ALESI DA ROCHA

**PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA DA FUNÇÃO
SINTÁTICA DE SUJEITO**

CHAPECÓ

2021

ATELLI GULLITI ALESI DA ROCHA

**PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA DA FUNÇÃO
SINTÁTICA DE SUJEITO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ani Carla Marchesan.

CHAPECÓ

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rocha, Atelli Gulliti Alesi da

Para além do livro didático de Língua Portuguesa:
uma proposta para a aprendizagem linguística ativa da
função sintática de sujeito / Atelli Gulliti Alesi da
Rocha. -- 2021.

177 f.

Orientadora: Doutora Ani Carla Marchesan

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2021.

1. Gramática. 2. Sujeito. 3. Sintaxe. 4. Livro
Didático. 5. Gramática Gerativa. I. Marchesan, Ani
Carla, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

ATELLI GULLITI ALESI DA ROCHA

**PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA DA FUNÇÃO
SINTÁTICA DE SUJEITO**

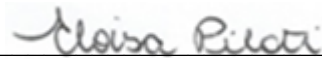
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 13/07/2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ani Carla Marchesan – UFFS
Presidente da banca/orientadora



Profa. Dra. Eloisa Pilati – UnB
Membro titular externo



Profa. Dra. Aline Peixoto Gravina – UFFS
Membro titular interno

Profa. Dra. Simone Lúcia Guesser – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, julho de 2021.

AGRADECIMENTOS

Meu muitíssimo obrigado:

A Deus, primeiramente, por ser meu refúgio e fortaleza, socorro bem presente nos momentos de angústia.

Ao meu pai, Eloisi da Rocha, e à minha mãe, Nelci Mink da Rocha, pelo carinho de sempre e pelo incentivo constante em prosseguir com os estudos.

À minha orientadora, Ani Carla Marchesan, pelas diversas indicações de leitura, comentários e explicações que, sem dúvida, nortearam todo o processo de escrita.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Aline Gravina e Eloisa Pilati, pelas críticas, apontamentos e elogios a esta dissertação. Seus comentários preciosos enriqueceram bastante a versão final deste texto.

A todos os professores do PPGEL da UFFS, que contribuíram com mais uma etapa da minha vida acadêmica.

À direção das escolas EBM FEDELINO MACHADO DOS SANTOS e EPC CYRO SOSNOSKY, pelas liberações e ajustes de horário, sobretudo no primeiro ano do Mestrado.

Aos amigos e colegas de turma, que prontamente me auxiliavam quando surgiam dúvidas e não tinha a quem recorrer.

À minha amiga, Drieli Laiza Matozo, pelos textos compartilhados, perguntas respondidas e pela sólida amizade que já dura mais de dez anos.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU/Pós-Graduação), pelo financiamento da pesquisa durante todo esse período.

A todos aqueles que, mesmo que eu tenha esquecido, contribuíram para que esse projeto se concretizasse. Meu muitíssimo obrigado mais que especial.

RESUMO

Este trabalho objetiva explorar, sob enfoque gerativista, a função sintática de sujeito de sentenças finitas do português brasileiro, com um olhar voltado para a sala de aula. O interesse por essa pesquisa se justifica pelo fato de que muitos pesquisadores também são (ou podem ser) professores de escola pública e enfrentam dificuldades em abordar esse conteúdo na sala de aula de forma adequada e alinhada aos estudos linguísticos mais recentes. O tema desta dissertação tem sido objeto de investigação de diversos pesquisadores no Brasil desde o final da década de 1980, quando Chomsky apresentou a Teoria dos Princípios e Parâmetros. No Brasil, são notórias as contribuições de Pontes (1987), Duarte (2018 [1993], 1995, 2020), Gravina (2008), Berlick, Duarte e Oliveira (2009), Cyrino, Nunes e Pagotto (2009) e Duarte e Silva (2019), que estudaram as propriedades do sujeito. Também não poderíamos deixar de mencionar os trabalhos pioneiros de Lobato (2015 [1976]) e Franchi (2006 [1988, 1991]) e, mais recentemente, Kenedy (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017), que problematizam o trabalho com a gramática nas escolas e propõem novas formas de abordagem. Para entender como a função sintática de sujeito é apresentada para o aluno da Educação Básica, analisamos capítulos e seções que abordam esse tópico gramatical em três coleções de livros didáticos aprovadas pelo MEC para o PNLD 2020/2023. As coleções que escolhemos foram definidas com base no critério de maior número de exemplares de livros do aluno comercializados no país por editora. As coleções mais vendidas e, portanto, tomadas como objeto de análise, correspondem a 50% das coleções aprovadas pelo MEC, são elas: *Singular e Plural* (Moderna), *Tecendo Linguagens* (IBEP) e *Geração Alpha* (SM). Como resultado das análises, constatamos a diversidade de definições de sujeito, a adesão hegemônica dos autores à classificação tradicional do sujeito, proposta pela Norma Gramatical Brasileira, a ausência de conhecimento linguístico atualizado incorporado ao livro do aluno e a abordagem dos termos da oração de forma isolada. Para suprir as lacunas encontradas nos livros didáticos e complementar o trabalho do professor sobre a função sintática de sujeito, propomos, ao final deste trabalho, cinco oficinas, formuladas com base na “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa” (cf. PILATI, 2017), subdividas em quatro etapas, que versam sobre o conceito de constituinte, os termos da oração, a concordância verbal, os tipos de sujeito e também sobre o sujeito nulo e lexical anafórico.

Palavras-chave: Gramática. Sujeito. Sintaxe. Livro Didático. Gramática Gerativa.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo explorar, bajo una perspectiva generativa, la función sintáctica de sujeto de oraciones finitas en portugués brasileño, con miras al aula. El interés por esta investigación se justifica por el hecho de que muchos investigadores también son (o pueden ser) profesores de escuelas públicas y enfrentan dificultades para abordar estos contenidos en el aula de forma adecuada y alineado con los estudios lingüísticos más recientes. El tema de esta disertación ha sido objeto de investigación por varios investigadores en Brasil desde finales de la década de 1980, cuando Chomsky presentó el modelo de Principios y Parámetros. En Brasil, son notorias las contribuciones de Pontes (1987), Duarte (2018 [1993], 1995, 2020), Gravina (2008), Berlick, Duarte y Oliveira (2009), Cyrino, Nunes y Pagotto (2009) y Duarte y Silva (2019), quienes estudiaron las propiedades del sujeto. Tampoco podemos dejar de mencionar los trabajos pioneros de Lobato (2015 [1976]) y Franchi (2006 [1988, 1991]) y, más recientemente, Kenedy (2013), Pires de Oliveira y Quarezemin (2016) y Pilati (2017), que problematizan el trabajo con la gramática en las escuelas y proponen nuevos enfoques. Para comprender cómo se presenta la función sintáctica de sujeto al alumno de Educación Básica, analizamos capítulos y secciones que abordan este tema gramatical en tres colecciones de libros de texto aprobadas por el MEC para el PNLD 2020/2023. Las colecciones que elegimos se definieron con base en el criterio del mayor número de ejemplares de libros de texto de estudiantes vendidos en el país por editorial. Las colecciones más vendidas y, por lo tanto, tomadas como objeto de análisis, corresponden al 50% de las colecciones aprobadas por el MEC, son: *Singular e Plural* (Moderna), *Tecendo Linguagens* (IBEP) y *Geração Alpha* (SM). Como resultado de los análisis, encontramos la diversidad de definiciones de sujeto, la adherencia hegemónica de los autores a la clasificación tradicional de sujeto, propuesta por la Nomenclatura Gramatical Brasileña, la ausencia de conocimientos lingüísticos actualizados incorporados en el libro de texto del alumno y el trabajo con los constituyentes básicos de la oración de una manera aislada. Para suplir las omisiones que se encuentran en los libros de texto y complementar el trabajo del docente sobre la función sintáctica de sujeto, se proponen, al final de este trabajo, cinco talleres, elaborados a partir del “Enfoque de Aprendizaje Lingüístico Activo” (cf. PILATI, 2017), subdivididos en cuatro etapas, que abordan el concepto de constituyente, los constituyentes básicos de la oración, la concordancia verbal, los tipos de sujeto y también sobre el sujeto tácito y el sujeto léxico anafórico.

Palabras clave: Gramática. Sujeto. Sintaxis. Libro de texto. Gramática Generativa.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Evolução nos paradigmas flexionais do PB | 67 |
| Quadro 2 – Classificação do sujeito segundo a proposta de Duarte..... | 76 |
| Quadro 3 – Diferenças entre tópico e sujeito | 80 |
| Quadro 4 – Tiragem de livros de LP do aluno por editora no PNLD 2020/2023 | 87 |
| Quadro 5 – Síntese das análises dos LD..... | 112 |
| Quadro 6 – Resumo da primeira oficina..... | 124 |
| Quadro 7 – Resumo da segunda oficina | 132 |
| Quadro 8 – Resumo da terceira oficina | 140 |
| Quadro 9 – Comparativo das propostas de classificação | 141 |
| Quadro 10 – Resumo da quarta oficina | 147 |
| Quadro 11 – Resumo da quinta oficina | 153 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Coleção Singular & Plural | 88 |
| Figura 2 – Texto de abertura do tópico I: sujeito e predicado | 89 |
| Figura 3 – Exercícios: conceito de sujeito | 90 |
| Figura 4 – Exercícios: o verbo e a concordância com o núcleo do sujeito..... | 92 |
| Figura 5 – Exercícios: sujeito desinencial e indeterminado | 94 |
| Figura 6 – Exercícios: posição do sujeito na oração | 96 |
| Figura 7 – Coleção Tecendo Linguagens | 99 |
| Figura 8 – Exercícios sobre a tirinha | 100 |
| Figura 9 – Exercícios sobre a tirinha | 101 |
| Figura 10 – Explicação: conceito de sujeito | 103 |
| Figura 11 – Explicação: tipos de sujeito..... | 104 |
| Figura 12 – Coleção Geração Alpha | 106 |
| Figura 13 – Explicação: níveis de análise gramatical..... | 107 |
| Figura 14 – Exercícios: identificação do sujeito | 108 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 O LUGAR DAS GRAMÁTICAS NA ESCOLA | 17 |
| 1.1 O QUE É GRAMÁTICA?..... | 18 |
| 1.2 QUE GRAMÁTICA(S) TRABALHAR NA ESCOLA? | 21 |
| 1.3 PROPOSTAS PARA A APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICAS..... | 26 |
| 1.3.1 Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas | 26 |
| 1.3.2 Uma nomenclatura atualizada e enxuta | 28 |
| 1.3.3 A construção de minigramáticas | 30 |
| 1.3.4 O uso de material concreto | 31 |
| 1.4 O QUE O PROFESSOR PRECISA SABER?..... | 33 |
| 1.4.1 A noção de sujeito nas gramáticas normativas e descritivas | 34 |
| 1.4.2 Os principais problemas encontrados nessas definições | 37 |
| 1.4.2.1 Equívocos de ordem discursiva | 37 |
| 1.4.2.2 Equívocos de ordem semântica | 38 |
| 1.4.2.3 Equívocos de ordem sintática..... | 41 |
| 1.5 RESUMO DO CAPÍTULO | 43 |
| 2 CONHECENDO NOSSO OBJETO DE ESTUDO: A VISÃO GERATIVISTA | 46 |
| 2.1 O QUADRO TEÓRICO: A GRAMÁTICA UNIVERSAL | 46 |
| 2.1.1 A Teoria dos Princípios e Parâmetros | 47 |
| 2.1.2 A noção de constituintes | 48 |
| 2.1.2.1 O predicado verbal..... | 51 |
| 2.1.2.2 O verbo inacusativo | 58 |
| 2.2 ESTUDOS SOBRE O SUJEITO NO PB | 64 |
| 2.2.1 A noção de sujeito | 64 |
| 2.2.2 O sujeito preenchido e o sujeito nulo | 66 |
| 2.2.3 Sentença sem sujeito | 70 |
| 2.2.4 O Sujeito determinado e o sujeito indeterminado | 71 |
| 2.2.5 Uma nova proposta de classificação para o sujeito | 76 |
| 2.2.6 As posições do sujeito: a ordem SV e VS | 77 |
| 2.2.7 O fenômeno do deslocamento à esquerda | 79 |
| 2.2.8 A concordância | 81 |
| 2.3 RESUMO DO CAPÍTULO | 83 |

| | |
|---|------------|
| 3 A FUNÇÃO SINTÁTICA DE SUJEITO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA | 86 |
| 3.1 COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL | 88 |
| 3.2 COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS | 99 |
| 3.3 COLEÇÃO GERAÇÃO ALPHA..... | 106 |
| 3.4 RESUMO DO CAPÍTULO | 111 |
| 4 NOSSA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM DA FUNÇÃO SINTÁTICA DE SUJEITO | 114 |
| 4.1 UMA TENTATIVA DE DEFINIÇÃO | 115 |
| 4.2 PRIMEIRA OFICINA: REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE CONSTITUINTE | 116 |
| 4.2.1 Avaliação do conhecimento prévio..... | 117 |
| 4.2.2 Experiências de descoberta e reflexão linguística..... | 119 |
| 4.2.3 Organização e apresentação das ideias..... | 120 |
| 4.2.4 Aplicação dos conhecimentos em textos | 122 |
| 4.2.5 Resumo das atividades da primeira oficina | 124 |
| 4.3 SEGUNDA OFICINA: CONHECENDO OS TERMOS DA ORAÇÃO | 125 |
| 4.3.1 Avaliação do conhecimento prévio..... | 125 |
| 4.3.2 Experiências de descoberta e reflexão linguística..... | 127 |
| 4.3.3 Apresentação e organização das ideias..... | 129 |
| 4.3.4 Aplicação do conhecimento em textos | 131 |
| 4.3.5 Resumo das atividades da segunda oficina | 132 |
| 4.4 TERCEIRA OFICINA: A CONCORDÂNCIA DO VERBO COM O SUJEITO | 133 |
| 4.4.1 Avaliando o conhecimento prévio do aluno | 133 |
| 4.4.2 Experimentação e reflexão linguística | 135 |
| 4.4.3 Organização e apresentação das ideias..... | 136 |
| 4.4.4 Aplicação do conhecimento em textos | 139 |
| 4.4.5 Resumo das atividades da terceira oficina | 140 |
| 4.5 QUARTA OFICINA: TIPOS DE SUJEITO | 141 |
| 4.5.1 Avaliação do conhecimento prévio..... | 142 |
| 4.5.2 Experiências de descoberta e reflexão linguística..... | 143 |
| 4.5.3 Organização e apresentação das ideias..... | 144 |
| 4.5.4 Aplicação do conhecimento em textos | 146 |
| 4.5.5 Resumo das atividades da quarta oficina | 147 |
| 4.6 QUINTA OFICINA: SUJEITO NULO E SUJEITO LEXICAL ANÁFORICO | 148 |

| | |
|--|------------|
| 4.6.1 Avaliação do conhecimento prévio..... | 148 |
| 4.6.2 Experiências de descoberta e reflexão linguística..... | 149 |
| 4.6.3 Organização e apresentação das ideias..... | 151 |
| 4.6.4 Aplicação do conhecimento em textos | 152 |
| 4.6.5 Resumo das atividades da quinta oficina | 153 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 154 |
| REFERÊNCIAS | 156 |
| APÊNDICE A – Material concreto para impressão oficina 1 | 162 |
| APÊNDICE B – Material concreto para impressão oficina 2 | 167 |
| APÊNDICE C – Material concreto para impressão oficina 4..... | 176 |

INTRODUÇÃO

Não faria sentido passarmos cerca de doze anos frequentando a escola se não fosse para aprender e sistematizar conteúdos que ainda não dominamos (PILATI, 2017). Vamos à escola, por exemplo, para aprender uma norma linguística que, muitas das vezes, não corresponde à variedade linguística que conhecemos e dominamos: a norma-padrão¹. O problema é: como essa norma é apresentada aos alunos?

Ao que se sabe, o livro didático (LD) de Língua Portuguesa ainda é a principal ferramenta de trabalho do professor na sala de aula e a principal fonte de letramento do aluno (BAGNO, 2013). É a partir dele que são abordados os conteúdos mínimos da disciplina e desenvolvidas as atividades cujo objetivo é garantir a aprendizagem de novos conteúdos a todos.

Por ser uma ferramenta tão importante, é necessário que o livro seja bem elaborado, que apresente os conteúdos e conceitos de forma clara e precisa, que incorpore com solidez as novas descobertas da linguística e que proponha atividades que agucem e despertem o interesse dos alunos por aprender. No entanto, muitos LD de Língua Portuguesa apresentam limitações em vários desses campos (BAGNO, 2013; ROCHA, 2013).

A primeira limitação está no uso de compêndios gramaticais como balizadores para a elaboração de definições e conceitos. Ao que sabemos, esses compêndios trazem exemplos e definições baseados num modelo ideal de língua, a norma-padrão, que toma como bom uso da língua o registro escrito formal colhido de textos literários do passado emergido “do esforço de preservação da língua dos estudiosos de Alexandria [séc. III e II a.C.]” (NEVES, 2011, p. 663), muito distante dos usos linguísticos reais e prestigiados da língua do presente. Diferentes autores de LD acabam “copiando” esses conceitos e definições e reproduzindo, sem nenhuma reflexão, crítica ou ressalva, os mesmos conceitos e definições em suas obras. Segundo Perini (2002 [1985]) e Cunha (2005), muitas definições que aparecem nesses manuais apresentam equívocos.

Tomemos como exemplo o caso do sujeito. Tradicionalmente, as gramáticas normativas têm definido o sujeito como “o ser sobre o qual se faz uma declaração” ou “o ser que pratica uma ação”. Definições semelhantes são encontradas em gramáticas normativas como a de Rocha Lima (2011 [1972]), Cunha e Cintra (2017 [1985]), Ali (1996) e Cegalla (2008), só para

¹ Neste trabalho, usaremos o termo *norma culta*, no singular, para nos referirmos às variedades linguísticas reais e de prestígio da língua, tanto da modalidade falada quanto escrita; e o termo *norma-padrão* para nos referirmos ao modelo ideal de língua apresentado pelas gramáticas normativas, conforme propõe Bagno (2007).

citar as mais representativas. Outros autores, de viés menos tradicional, como Bechara (2009), definem o sujeito como “a parte da frase que concorda com o verbo”.

Perini (2002 [1985])², Cunha (2005) e Duarte (2019 [2007]), de forma contundente, lançaram duras críticas a essas definições que misturam, sem reflexões e/ou explicações, critérios semânticos, discursivos e sintáticos. Com relação à definição semântica de sujeito como “ser que pratica uma ação”, a crítica está relacionada ao fato de que a definição não pode ser aplicada à análise de enunciados que trazem o sujeito com outro papel temático que não o de agente. Em relação à definição discursiva de sujeito como “ser sobre o qual se faz uma declaração”, uma das críticas diz respeito ao emprego da palavra *ser*, que tem origem na tradição filosófica grega, mas não tem seu significado explicado por nenhum gramático. Há também a confusão teórica da definição de sujeito e predicado com as definições de tópico e comentário. Por último, em relação à definição sintática de sujeito como “parte da sentença que concorda em número e pessoa com o verbo”, a crítica reside no fato de a definição não ser abrangente, pois muitas variedades linguísticas do português brasileiro, doravante PB, não exibem marcas formais de concordância em todos os itens lexicais do sujeito.

A segunda limitação dos LD está nos modelos de atividades de gramática que são propostas, muitas delas baseadas nas lições de gramática normativa e com o objetivo de ensinar uma nomenclatura gramatical ao aluno. Esse ensino tradicional, como ficou conhecido, baseado na memorização de nomes e estruturas, foi muito criticado, sobretudo a partir da década de 1980, quando as pesquisas na área da linguística ganharam fôlego no Brasil (BARBOSA, 2019).

Na literatura de viés mais formalista, Lobato (2015 [1976]) foi uma das primeiras pesquisadoras a tecer críticas ao ensino de gramática normativa. Em seu trabalho, a autora problematizou o ensino descontextualizado de gramática, pautado na análise de frases soltas, e defendeu uma “gramática do texto e do discurso, que apresente as relações entre frases num texto e trate do uso real de frases em diferentes situações de comunicação” (LOBATO, 2015 [1976], p. 50).

Para Lobato, o fracasso no ensino de gramática normativa nas escolas tem repercutido inclusive nas universidades brasileiras, onde muitos acadêmicos apresentam sérias dificuldades de expressar suas ideias e fazer uso adequado do registro mais formal da língua. Segundo a autora, uma das soluções para esse problema passaria por uma mudança nas concepções de ensino, com consequente abandono do prescritivismo/normativismo.

² O número entre colchetes indica o ano de publicação da primeira edição da obra.

Nessa mesma direção, muitos pesquisadores, de correntes teóricas distintas, chegaram a sugerir o abandono das aulas de gramática nas escolas – pelo menos da forma como vinha acontecendo (GERALDI, 2001 [1984]; PERINI, 2002 [1985]; POSSENTI, 2012 [1996]; LUFT, 1998).

Todas essas discussões, com relação a ensinar ou não ensinar gramática na escola, se materializaram, em 1998, na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que criticaram duramente o ensino de gramática normativa e defenderam uma abordagem articulada entre gramática e texto, sem explicitar de que forma isso deveria ocorrer nem que gramática deveria ser ensinada em substituição ao modelo tradicional.

Essa grave lacuna nos documentos oficiais fez com que muitos professores abandonassem completamente o ensino de gramática na sala de aula em prol de um trabalho voltado unicamente para o texto. Contudo, esse novo olhar para a gramática e para o texto não resultou numa melhora nas habilidades de leitura na Educação Básica, pelo menos é o que sugerem os resultados das avaliações em nível nacional, que medem o desempenho dos estudantes em leitura.

Dados recentes da edição 2018 do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), por exemplo, divulgados em dezembro de 2019, indicam que cerca de 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade ainda não alcançam o nível mínimo exigido nas habilidades de leitura (BRASIL, 2019a). Ou seja, embora o trabalho com o texto tenha sido apontado como a solução para os problemas do ensino, os números revelam que pouca coisa mudou nos últimos vinte anos.

Sem dúvida, outros fatores interferem na aprendizagem do aluno e é inegável o compromisso da escola com o trabalho com texto em sala de aula nos mais diferentes gêneros. Contudo, o que advogaremos aqui é que “a integração do trabalho gramatical com o texto é desejável e deve ser perseguida” (VIEIRA, 2019, p. 88) para que o aluno compreenda como um texto e o sistema linguístico do PB se estruturam.

Nesse sentido, o trabalho com a gramática na sala de aula não pode ser negligenciado, pois é o conhecimento acerca da gramática da língua que fornece as bases para que aluno aprenda a produzir textos claros e coerentes, a realizar a concordância verbal e nominal, segundo a modalidade culta da língua, e a pontuar corretamente os textos escritos, melhorando, conseqüentemente, suas habilidades de leitura e escrita (DUARTE, 2019 [2007]; KENEDY, 2013; PILATI, 2017; MEDEIROS JÚNIOR, 2020).

Por isso, é de extrema importância que os LD de Língua Portuguesa acompanhem as discussões teóricas e incorporem as contribuições de linguistas e pesquisadores ao ensino de

Língua Portuguesa nas escolas. Como já apontamos, o LD é um material importante tanto para professores quanto para alunos e precisa ser bem elaborado para que os resultados esperados possam ser alcançados.

Nesta pesquisa, objetivamos explorar a função sintática de sujeito de sentenças finitas do PB, com um olhar voltado para a sala de aula. Essa escolha se justifica pelo fato de o pesquisador deste trabalho ser também professor de escola pública e compartilhar com outros professores de Língua Portuguesa as angústias e dificuldades em abordar o conteúdo “sujeito e predicado” de forma adequada e coerente na sala de aula, incorporando às práticas de ensino tradicionais as descobertas e inovações trazidas por outros pesquisadores que estudam o tema há mais tempo.

Para alcançar esse objetivo maior, o dividimos em quatro objetivos específicos, que serão desenvolvidos ao longo dos capítulos desta dissertação: (i) revisar as principais propostas, na perspectiva gerativista, para o trabalho com a gramática na sala de aula; (ii) elencar as propriedades do sujeito de sentenças finitas já descritas na perspectiva gerativista; (iii) analisar como o conceito de sujeito é apresentado para o aluno, em LD de Língua Portuguesa disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020/2023, observando as atividades propostas; e (iv) propor atividades que abordem a função sintática de sujeito em sentenças finitas (atividades que podem ser complementares ao que estiver proposto nos LD analisados). Em relação à organização do trabalho, esta dissertação está dividida em quatro partes fundamentais, que passamos a descrever a seguir.

No primeiro capítulo, “O lugar das gramáticas na escola”, buscamos responder às seguintes questões: (1) *O que é gramática?* (2) *Que gramática(s) ensinar?* (3) *Como trabalhar com a(s) gramática(s)?* e (4) *O que o professor precisa saber para trabalhar com a(s) gramática(s)?* Para responder à primeira pergunta, recorreremos, inicialmente, aos estudos de Bagno (2007) e Vieira (2018), que mostram como as primeiras reflexões sobre a linguagem humana influenciaram a construção do saber gramatical no ocidente. Na sequência, a partir das contribuições de Franchi (2006 [1991]) e Possenti (2012 [1996]), apresentamos as três principais concepções de gramática. Em seguida, para responder à pergunta (2), elencamos os benefícios de um ensino gramatical na Educação Básica, bem como apontamos que gramática(s) ensinar. Para responder à pergunta (3), apresentamos quatro propostas concretas para trabalhar com a(s) gramática(s) na escola, pautadas nos trabalhos de Franchi (2006 [1991]), Kenedy (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017). Por fim, para responder à última pergunta, limitamo-nos à função sintática de sujeito, nosso objeto de estudo, apresentando a definição e a classificação tradicionais da função sintática do sujeito, refletindo

sobre os principais problemas, de ordem semântica, discursiva e sintática, encontrados nesses textos. Para tanto, seguimos os trabalhos de Perini (2002 [1985]), Cunha (2005) e Duarte (2019 [2007]).

No segundo capítulo, “Conhecendo nosso objeto de estudo: a visão gerativista”, retomamos o conceito de gramática internalizada para apresentar o quadro teórico no qual se insere esta pesquisa. Ainda neste capítulo, abordamos o conceito de constituinte, que será importante para a proposta de atividades que será apresentada no capítulo 4. Por fim, descrevemos as principais propriedades do sujeito de sentenças finitas, a partir de uma perspectiva gerativista, sempre com um olhar voltado para o contexto de ensino-aprendizagem.

No capítulo três, “A função sintática de sujeito em livros didáticos de Língua Portuguesa”, apresentamos a metodologia e iniciamos as análises dos LD que tomamos como *corpus* de pesquisa. O *corpus*, de natureza documental, é constituído de seções e/ou capítulos que abordam o conceito de sujeito em três coleções de LD de Língua Portuguesa aprovados para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020/2023: *Singular & Plural* (Moderna), *Tecendo Linguagens* (IBEP) e *Geração Alpha* (SM). O capítulo está organizado em três seções, e cada uma delas apresenta a descrição e a análise de um LD.

No último capítulo, “Nossa proposta para a aprendizagem da função sintática de sujeito”, apresentamos uma proposta de trabalho alternativa, voltada à aprendizagem da função sintática de sujeito na sala de aula, fundamentada nos estudos apresentados anteriormente e nas análises dos LD. Por fim, tecemos as considerações finais, apresentando as principais contribuições e limitações deste estudo.

1 O LUGAR DAS GRAMÁTICAS NA ESCOLA

As primeiras reflexões sobre a linguagem humana no ocidente³ tiveram origem na Grécia Antiga por volta do século VI a.C. Ao longo de milênios, a tradição gramatical grega influenciou teóricos do mundo todo e inspirou a construção dos manuais de gramática. Embora nenhuma obra tenha sido criada com objetivos pedagógicos (NEVES, 2011), o conhecimento gramatical ali exposto passou a ser objeto de ensino nas salas de aula. A principal consequência dessa apropriação foi o modo de ensinar a língua nas escolas, que passou a priorizar a análise de orações, a identificação de estruturas e a memorização de nomenclatura, ou seja, o trabalho com a leitura e a produção de textos ficou em segundo plano (BAGNO, 2007; VIEIRA, 2018).

A partir da década de 1980, com os avanços linguísticos, muitos pesquisadores, de diferentes correntes teóricas, passaram a criticar a gramática e o modelo tradicional de ensino (GERALDI, 2001 [1984]; PERINI, 2002 [1985]; POSSENTI, 2012 [1996]). Dentre eles, destacamos os trabalhos de Lobato (2015 [1976]) e Franchi (2006 [1988]) que, apesar de não terem total adesão com a perspectiva gerativista⁴, seguem esses pressupostos. Lobato e Franchi criticaram o ensino excessivo de terminologia e defenderam a contextualização dos conceitos gramaticais a partir de um viés científico pautado, prioritariamente, no conhecimento inato do aluno e nos usos reais da língua. Ancorados nesses estudos pioneiros, e trazendo novas contribuições, alguns gerativistas apresentaram propostas para o trabalho com a(s) gramática(s) na escola (cf. KENEDY, 2013; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017).

Nessa esteira, o objetivo deste capítulo é revisitar as principais propostas, na perspectiva gerativista, para o trabalho com a(s) gramática(s) na sala de aula. Para tanto, iniciaremos a seção 1.1 discutindo a origem do termo *gramática* e os diferentes significados que a palavra comporta. Na sequência, na seção 1.2, discutiremos que gramática(s) devem ser trabalhadas na sala de aula. Em seguida, na seção 1.3, descreveremos quatro propostas para o trabalho com a(s) gramática(s) na escola, a partir de um viés gerativista para, na seção 1.4, apresentar o conceito de sujeito nos principais compêndios gramaticais normativos, seguido dos principais equívocos dessas definições. Por fim, na seção 1.5, apresentaremos o resumo com os principais apontamentos deste capítulo.

³ No oriente, Panini é apontado como um dos primeiros teóricos a elaborar, com extraordinária qualidade, uma gramática completa do sânscrito há cerca de dois mil anos a.C. (VIEIRA, 2018).

⁴ Pires de Oliveira e Miotto (2004) explicam que tanto Lobato quanto Franchi, quando questionados sobre como se deu a sua adesão ao gerativismo, rejeitam definir a sua posição como de adesão a essa corrente teórica, se valendo apenas do modelo gerativista para repensar a linguística brasileira de uma maneira mais criativa e original.

1.1 O QUE É GRAMÁTICA?

Antes de respondermos à pergunta que dá título a esta seção, é importante compreendermos a origem das primeiras reflexões sobre a linguagem humana e de que modo elas influenciaram a construção do saber gramatical no ocidente. Vieira (2018), ao abordar a história da gramática tradicional, propõe a divisão dos estudos linguísticos em dois grandes campos: o campo teórico e o campo doutrinário.

O primeiro campo, o teórico, abriga, segundo o autor, as primeiras reflexões sobre a linguagem, a língua e a gramática, que tiveram origem na Grécia Antiga por volta do século VI a.C. Naquela época, filósofos como Aristóteles e Platão formulavam hipóteses para tentar entender os fenômenos linguísticos, conseguir explicar o funcionamento da língua grega e descrever suas propriedades. Esses estudos teriam embasado, de acordo com Vieira (2018), muitos séculos depois, as discussões dos gramáticos especulativos medievais e pós-renascentistas e dos linguistas histórico-comparativos e contemporâneos.

Já o segundo campo, o doutrinário, teria surgido bem mais tarde, por volta do século III a.C., na cidade de Alexandria, no Egito. Segundo Neves (2011) e Bagno (2007), os gramáticos alexandrinos, com o objetivo de “preservar” a língua grega para a posteridade e para evitar as mudanças linguísticas, que para eles eram vistas como algo negativo, apropriaram-se do conhecimento especulativo dos primeiros filósofos e passaram a prescrever um conjunto fechado e limitado de normas. Essas normas, elaboradas, sobretudo, a partir dos escritos de Homero, passaram a ser transmitidas como uma espécie de doutrina, de geração em geração, e teriam “fornecido todo o arcabouço taxionômico, conceitual, metodológico e ideológico para a elaboração das primeiras gramáticas das línguas modernas europeias no Renascimento e perdurado até hoje” (VIEIRA, 2018, p. 21).

Bagno (2007) explica que os gramáticos alexandrinos, ao comparar a língua escrita dos escritores do passado com a língua falada grega corrente naquela época, constataram a mudança linguística, mas concluíram, precipitadamente, que “a língua falada era caótica, sem regras, ilógica, e que somente a língua escrita literária merecia ser estudada” (p. 68). A principal consequência desse entendimento foi a construção de uma espécie de muro que, ainda hoje, procura separar a fala da escrita, como se fossem campos antagônicos.

Com o surgimento dos primeiros Estados Centralizados, entre o final do século XIV e início do século XVII, muitos países decidiram investir na elaboração de manuais de gramática com o objetivo de preservar a língua de prestígio e criar uma identidade nacional que passasse

um efeito de homogeneidade (BAGNO, 2007). Os estudos linguísticos, antes limitados à descrição das línguas grega e latina, foram expandidos para outros idiomas. Datam desse período, segundo Vieira (2018), a produção de diferentes gramáticas de línguas indo-europeias, semíticas e até ameríndias.

Com a língua portuguesa não foi diferente. De acordo com Vieira (2018), a primeira gramática conhecida, *Grammatica da ligoagem portuguesa*, do padre Fernão de Oliveira, lançada no ano de 1536, analisa, descreve e registra os usos linguísticos prestigiados daquela época. Em PB, ainda segundo o autor, a primeira obra de que se tem registro foi escrita em 1829 pelo padre Antônio da Costa Duarte, intitulada *Compêndio da Grammatica Portuguesa*.

Todas essas obras, segundo Vieira (2018, p. 10), compartilhavam princípios em comum com as reflexões dos gramáticos alexandrinos, pois buscavam, por meio da análise e descrição da escrita literária de prestígio, prescrever um padrão linguístico ideal e homogêneo a serviço da expressão do pensamento. Tudo aquilo que “violasse” as normas apresentadas e prescritas nesses manuais passou a ser considerado “erro”. Vieira (2018) explica que passaram a ser comuns, nos prefácios da maioria das gramáticas, expressões como “certo” e “errado”, “uso correto da língua”, “arte do bem falar e escrever”, “regras do bom uso” etc.

Nesse viés, o termo *gramática* (hoje denominada *gramática normativa*) passou a ser entendido como “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos *especialistas*, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006 [1991], p. 16, grifo do autor). Nessa visão de gramática, a língua passou a ser entendida como um produto pronto e acabado, homogêneo, e cabia ao usuário da língua se apropriar da chamada *norma-padrão*, empregada apenas por escritores consagrados e registrada nesses manuais de gramática. Essa concepção normativista, segundo Franchi (2006 [1991]), está presente na prática de muitos professores na sala de aula quando analisam o texto do aluno à procura de erros de grafia, de acentuação, de concordância etc., tomando como base as leis da gramática normativa. Também aparece, segundo Possenti (2012 [1996]), no ensino explícito de normas gramaticais, quando o livro, ou o professor, defende, por exemplo, que

existe uma forma determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo: a forma de “pôr” que concorda com “eles” no pretérito perfeito do indicativo é “puseram”, e não “pusero”, “pôs”, “ponharam”, “ponharo” ou “ponhou”. Gramáticas desse tipo são conhecidas como normativas ou prescritivas (POSSENTI, 2012 [1996], p. 65).

Com a consolidação da Linguística como Ciência, sobretudo a partir de Saussure (2012 [1916]), a língua se tornou objeto científico e passou a ser estudada de forma criteriosa sem os

juízos de valor e preconceitos elitistas presentes nas gramáticas de cunho normativo. Ganharam força, nessa época, os estudos estruturalistas e de gramáticos histórico-comparativos que procuravam tão somente descrever o funcionamento das línguas sem atribuir juízos de valor às formas linguísticas analisadas (VIEIRA, 2018).

Assim, o termo *gramática* (atualmente chamada de *gramática descritiva*) passou a ser entendido como “um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso” (FRANCHI, 2006 [1991], p. 22). Gramáticas e manuais elaborados a partir dessa concepção, mais descritiva, entendem a língua como um conjunto bastante heterogêneo de variedades e propõem um estudo centrado na forma e na estrutura da língua.

Segundo Franchi (2006 [1991]), na sala de aula, essa concepção de gramática aparece nos momentos em que o professor usa a terminologia gramatical para descrever e/ou explicar os fenômenos linguísticos em análise. Para Possenti (2012 [1996], p. 68),

O que caracteriza uma gramática puramente descritiva é que ela não tem *nenhuma* pretensão prescritiva. Numa perspectiva descritiva, constata-se, por exemplo, que, no português de hoje, existem pelo menos três maneiras de dizer “eles puseram”: *eles puseram*, *eles pusero* e *eles pôs*. [...] No contraste entre “eles puseram”, “eles pusero” e “eles pôs”, o gramático descritivista não está preocupado em apontar erros, mas pode ir além da constatação de que essas formas existem, verificando, por exemplo, que elas são utilizadas por pessoas de diferentes grupos sociais ou, eventualmente, pelas mesmas pessoas em situações diferentes; constatará ainda que há uma resistência ou prevenção em relação a “eles pusero” e “eles pôs” porque não são formas utilizadas pelas pessoas cultas; percebe-se, assim, imediatamente, que o critério de correção não é linguístico, mas social (grifo do autor).

Nesse sentido, enquanto a gramática normativa taxa como “erro” tudo aquilo que foge ao padrão prescritivista, a gramática descritiva adota uma postura científica diante dos fenômenos linguísticos em variação, sempre relativizando a noção de “erro” como uso considerado adequado e inadequado em determinado contexto. Assim, por exemplo, para um gramático descritivo, é considerado “adequado” não realizar todas as marcações de plural redundante em uma conversa informal com amigos. Todavia, a ausência das mesmas marcas de concordância é considerada “inadequada” na elaboração de um texto escrito formal. Dessa forma, uma gramática descritiva irá considerar o contexto das produções linguísticas, tentando entender e explicar quais são as diferenças e por que elas existem; o que a aproxima, segundo Vieira (2018), dos primeiros estudos filosóficos gregos, cujo objetivo era compreender o funcionamento da língua sem propagar uma ideologia do “certo” e do “errado”.

Um outro sentido⁵ para o termo gramática foi cunhado a partir dos estudos gerativistas no final da década de 1950. A gramática entendida sob esse prisma, batizada de *gramática internalizada*, considera a existência de uma gramática universal de base inata presente no cérebro de todas as pessoas, capaz de apreender regras a partir da exposição a um conjunto limitado e, muitas vezes, caótico de dados linguísticos. Nessa concepção, o termo gramática é entendido como o “saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana” (FRANCHI, 2006 [1991], p. 24) e a noção de “erro”, que aparece sob o rótulo de “agramatical”, diz respeito às “sequências de palavras que violam regras ou princípios sintáticos e provavelmente não seriam aceitas como exemplares de frases por nenhum falante nativo da língua⁶” (KENEDY, 2018, p. 23).

Nessa óptica, a gramática não é vista como um conhecimento abstrato que está presente apenas em livros e manuais gramaticais, e sim como uma faculdade, ou seja, uma dotação genética que permite ao indivíduo adquirir a língua a que estiver exposto, independente de escolarização prévia. Caso não seja exposto a nenhuma língua, o indivíduo não adquirirá nenhuma língua e, portanto, nenhuma gramática (CHOMSKY, 2015, [1957]).

Em resumo, por gramática não devemos entender apenas a concepção normativista. A descritiva e a internalizada são outras concepções que também devem ser observadas. É importante ressaltar que as três concepções de gramática não se sobrepõem. Elas podem estar presentes, por exemplo, em diferentes momentos da aula. Por isso, a seguir, discutiremos qual é o espaço dessas gramáticas na sala de aula.

1.2 QUE GRAMÁTICA(S) TRABALHAR NA ESCOLA?

Muitos autores defendem abertamente o ensino de gramática (no singular) nas escolas, destacando não apenas sua importância para a aprendizagem da leitura e da escrita como também para o desenvolvimento do chamado raciocínio lógico-linguístico (MEDEIROS JUNIOR, 2020). No entanto, poucos pesquisadores citam, explicitamente, em seus textos, qual concepção ou qual tipo de gramática deve nortear a prática pedagógica, se a normativa, a descritiva, a internalizada ou outra.

⁵ Neste trabalho, apresentamos três concepções de gramática: normativa, descritiva e internalizada. Estamos cientes de que há outros tipos de gramática, como a gramática histórica e a gramática comparada.

⁶ Na teoria gerativa, as sequências julgadas agramaticais são precedidas por um asterisco e as sentenças estranhas por um ponto interrogatório ou dois, e quem determina o “grau de aceitabilidade” de determinada sequência de palavras é o próprio falante.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao elencarem os objetivos do ensino de gramática na escola, não citam nenhum tipo de gramática. Aliás, a própria palavra “gramática” é suprimida em vários momentos do texto e substituída pela expressão “análise linguística”, que também aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, nesta seção, responderemos a uma das perguntas mais polêmicas sobre o ensino de gramática: *Que gramática(s) trabalhar na escola?*

Bagno (2001), conhecido defensor da tese do preconceito linguístico e crítico fervoroso do ensino de gramática na escola, oferece uma resposta curta e direta para essa pergunta: “A função do professor [...] é ensinar as regras da norma-padrão [prescritas nas *gramáticas normativas*], já que elas não fazem parte da língua materna de seus alunos, não pertencem à gramática do português do Brasil” (BAGNO, 2001, p. 157). A gramática normativa, na visão do autor, apresenta uma série de regras que não fazem parte de nenhuma variedade linguística empiricamente observável, é quase como se fosse uma segunda língua nas palavras de Kato (2005), que precisa ser aprendida para que o aluno possa compreender e produzir determinados gêneros de texto que circulam nas esferas de maior monitoramento.

Segundo Bagno (2001, p.157),

[...] As regras prescritas pela gramática normativa *ainda* ocorrem com maior frequência nos textos literários (mas não em todos), em obras científicas, em textos que usam fórmulas mais ou menos consagradas (os jurídicos, por exemplo), etc. Por isso, é preciso ensiná-las aos alunos, para que eles se *apoderem de ferramentas linguísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade* [...] (grifos do autor)

Bagno (2001) pondera, no entanto, que o ensino das regras da gramática normativa não pode vir acompanhado de uma atitude negacionista em relação às regras das variedades não padrão da língua. O autor salienta que o objetivo de ensinar a norma-padrão na escola deve ser aumentar o repertório linguístico do aluno e não eliminar as variedades linguísticas que ele já domina, graças a sua gramática internalizada. Nesse sentido, o autor defende um ensino crítico e transparente da norma-padrão:

Esse ensino crítico obriga necessariamente a um *questionamento da legitimidade da norma-padrão*, a uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon linguístico. No plano estritamente linguístico, implica mostrar, cientificamente, de que modo a norma-padrão é uma tentativa de conservação de formas linguísticas ultrapassadas, que não são nem melhores, nem mais bonitas, nem mais lógicas que as formas presentes nas variedades reais, mas apenas consagradas pelo uso de segmentos privilegiados da sociedade [...] (BAGNO, 2001, p. 60, grifo do autor)

Nessa direção, Borges Neto (2013) defende que se faça iniciação científica na escola partindo dos conceitos e definições da gramática normativa, mas sempre com um olhar crítico para os conceitos, definições e regras estabelecidas. Segundo o autor,

[...] o ensino de gramática (como iniciação científica) pode ser entendido como uma investigação que, por um lado, parte da gramática tradicional [normativa] e nela tem suporte teórico inicial (em harmonia com a iniciação científica “informal” corrente e com os materiais de apoio) e, por outro lado, se caracteriza como uma grande revisão crítica do que os gramáticos vêm dizendo sobre as línguas humanas há mais de vinte séculos [...] (BORGES NETO, 2013, p. 76)

Outros pesquisadores concordam com essa visão, e acrescentam a importância sócio-histórica da norma-padrão como construto social e destacam o papel do Estado em democratizar o acesso a ela. De acordo com Santos (2016), como muitos textos ainda se estruturam a partir das regras da norma-padrão, “a gramática [...] normativa, em função de sua importância sociopolítica, deve ser a principal referência nas práticas de ensino de língua portuguesa.” (SANTOS, 2016, p. 218)

Na mesma direção, Vieira (2018) sustenta que, embora apresente muitas fragilidades e careça de atualizações, todo o arcabouço conceitual, utilizado pelos próprios linguistas, tem origem nas gramáticas normativas. Além disso, apesar das inúmeras críticas, é a gramática normativa que circula no espaço escolar que, para o autor, é um espaço de transição entre práticas linguísticas inovadoras e práticas linguísticas mais tradicionais.

Para Vieira (2018, p. 13),

Mais do que um material que prescreve as “normas de bom uso da língua”, a consulta a gramáticas [normativas], se mediada por um bom trabalho docente, pode servir para a ampliação imediata na vida profissional dos alunos e para a formação de suas habilidades de observação e raciocínio sobre a língua, além de, em última instância, ampliar suas práticas orais e escritas.

Dessa forma, entendemos que o trabalho com a gramática normativa não pode estar centrado na apresentação de uma lista de regras e definições que precisam ser memorizadas a todo custo pelo aluno. Compreendemos, assim como Bagno (2001), Santos (2016), Vieira (2018), dentre outros pesquisadores, que os manuais de gramática normativa podem (e devem) ser usados como fonte de pesquisa, de discussão, de comparação das regras prescritas ali com as variedades linguísticas reais da língua (assim como fazemos com o dicionário).

Para fomentar essas discussões na sala de aula, podemos recorrer, ainda, a um outro tipo de gramática: a *gramática descritiva*. As gramáticas descritivas são manuais escritos pelos próprios linguistas que trazem uma visão mais científica da linguagem, mostrando como a

variedade culta da língua é usada pelos falantes na contemporaneidade. Como exemplo de gramáticas descritivas, que podem ser consultadas pelo professor, temos a *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2019 [2010]), de Ataliba Teixeira de Castilho; a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (2012), de Marcos Bagno; e a *Gramática Descritiva do Português Brasileiro* (2016), de Mário Alberto Perini. Além dessas, indicamos um livro em perspectiva mais formal (leia-se gerativista) *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*, organizado por Mary Kato e Milton Nascimento (2009), que se constitui um riquíssimo material, repleto de exemplos do banco de dados da Norma Urbana Culta (Nurc) e que se destina a “um leitor não-especialista em linguística formal, mas aberto a inovações conceituais, terminológicas e técnicas” (p. 8).

Todos esses manuais compartilham entre si uma preocupação dos autores em descrever o português culto contemporâneo falado e escrito no Brasil. Ficam de fora desses compêndios todas as regras normativas presentes no imaginário popular e prescritas nas gramáticas normativas como uso ideal da língua e que guiam o processo de escrita, sobretudo dos textos mais conservadores que circulam na sociedade. Por isso, esses manuais também não podem ser tomados como única fonte de ensino, mas podem (e devem) ser trabalhados de forma conjunta com a gramática normativa, sempre mostrando ao aluno as regras da norma-padrão e verificando nos textos que circulam na sociedade se esta norma é seguida pelos escritores ou não.

Sabemos que muitas regras da gramática normativa, como a colocação pronominal, por exemplo, são arcaicas e antiquadas, até mesmo para um texto acadêmico, como demonstram diversas pesquisas recentes (VILELA, 2005). Contudo, como já explicamos, é papel da escola ensinar ao aluno aquilo que ele ainda não sabe e, é dever da escola também, respeitar as escolhas linguísticas individuais do aluno que, munido de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, adequará seus textos (orais ou escritos) a cada situação de produção, com respeito às variedades linguísticas, como preconiza a BNCC. Nesse sentido, diante de normas linguísticas concorrentes, caberá ao aluno decidir qual das regras será seguida na elaboração do seu texto, sempre levando em conta a adequação ao gênero e aos objetivos do texto, como defende Bagno (2001):

[...] é ao usuário da língua, ao falante/escrivente, bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer a *sua* escolha, eleger as *suas* opções, mesmo que elas sejam menos aceitáveis por parte de membros de outras camadas sociais diferentes da dele. O que não podemos é negar a ele o conhecimento de *todas* as opções possíveis. (BAGNO, 2001, p. 159, grifo do autor)

Por fim, cabe refletir ainda sobre qual gramática tomar como ponto de partida nas aulas de língua portuguesa. Como vimos, tanto os manuais normativos quanto os descritivos trazem conjuntos de regras da estrutura da língua que podem ser conhecidas ou não pelos alunos. No entanto, nenhum aluno chega à escola sem saber gramática. Afinal, para organizarmos nossos pensamentos e nos comunicarmos com as pessoas, utilizamos um conhecimento gramatical que adquirimos muito antes de saber ler e escrever, e esse conhecimento não pode ser ensinado nem desconsiderado pelo professor, pois é um conhecimento inato.

Nessa direção, e na esteira de Pilati (2017), Medeiros Junior (2020), entre outros gerativistas, acreditamos que o ponto de partida para o trabalho com as gramáticas na escola deva ser a *gramática internalizada* do aluno, justamente por ser uma gramática de base inata que permite ao ser humano adquirir uma determinada língua e também construir hipóteses sobre como essa língua funciona (FRANCHI, 2006 [1991]). Por meio dessa gramática internalizada, será possível verificar o quanto o aluno já sabe sobre determinado conteúdo e que habilidades e competências ainda precisam ser desenvolvidas, contribuindo de modo significativo para a melhoria na qualidade da aprendizagem.

No livro *Como as pessoas aprendem*⁷, Bransford, Brown e Cocking (2007) explicam que a aprendizagem é um processo complexo e que envolve uma série de questões, dentre elas o conhecimento prévio do aluno. Segundo eles, diversos estudos comprovam que as aulas expositivas, em que o aluno é visto como uma *tábula rasa* e o professor como o *detentor do conhecimento*, por si só, não funcionam. Para os autores, a aprendizagem melhora quando os professores “utilizam [o] [...] conhecimento [prévio] como ponto de partida para a nova instrução e quando monitoram as mudanças de concepção dos alunos à medida que a instrução evolui” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 29).

Bransford, Brown e Cocking (2007) explicam que, se o conhecimento prévio dos alunos com relação ao conteúdo que for trabalhado em aula não for levado em conta, é muito provável que os alunos tenham dificuldades para aprender novos conceitos e informações ou que apenas memorizem esses novos aprendizados para “ir bem” em uma prova. Ainda, segundo os autores, os professores precisam considerar o conhecimento prévio para ajudar o aluno a amadurecer o seu conhecimento sobre determinado tema e a desconstruir preconceitos. Nesse sentido, considerar a gramática inata do aluno se torna extremamente importante.

Voltando à pergunta título desta seção – *Que gramática(s) trabalhar na escola?* – defendemos, como propõem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), o uso da palavra

⁷ Título original *How people learn: brain, mind, experience, and school*.

gramáticas (no plural) quando nos referirmos ao ensino de gramática na escola, já que todos os tipos de gramática são importantes e devem ser considerados pelo professor no trabalho com a leitura e com a escrita.

Essas reflexões nos conduzem à última pergunta: *Como trabalhar com a(s) gramática(s)?* Dentre as propostas mais recentes, na teoria gerativista, estão as que descreveremos a seguir: (i) aprendizagem pautada em três tipos de atividades (linguística, epilinguística e metalinguística), (ii) simplificação da terminologia gramatical, (iii) construção de minigramáticas e (iv) adoção de uma metodologia ativa que faz uso de material concreto para tornar a aprendizagem de gramática menos abstrata e mais significativa.

1.3 PROPOSTAS PARA A APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICAS

Nesta seção, apresentaremos a resposta à pergunta: *Como trabalhar com a(s) gramática(s)?* a partir das propostas de Franchi (2006 [1988], [1991]), Kenedy (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017).

1.3.1 Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas

Para Franchi (2006 [1988]), o trabalho com a gramática precisa levar em conta a gramática internalizada do aluno, privilegiando o aspecto criativo da linguagem. De acordo com o autor, a produção de textos na escola sempre levou em conta a questão da criatividade, por que, então, não estender o conceito também para as questões gramaticais? Nesse sentido, o autor propõe que as aulas de gramática sejam organizadas em torno de três atividades básicas: linguística, epilinguística e metalinguística, com destaque para as atividades epilinguísticas⁸.

Franchi (2006 [1988]) explica que as atividades linguísticas são aquelas nas quais o aluno faz uso intencional da língua em suas interações cotidianas desde o momento em que aprende as primeiras palavras. Na escola, as atividades linguísticas são ampliadas por meio do contato com gêneros textuais diversificados e da prática constante da leitura e da escrita. Além disso, segundo o autor, para consolidar o desenvolvimento dessas habilidades, a sala de aula precisa ser um ambiente de diálogo e interação que propicie “o exercício do ‘saber linguístico’

⁸ A proposta de Franchi (2006 [1988]) foi considerada tão inovadora na época que acabou incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998.

das crianças, dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas” (FRANCHI, 2006 [1988], p. 95).

As atividades epilinguísticas, por sua vez, são as atividades de reflexão sobre a língua. De acordo com Franchi (2006 [1988]), esse tipo de atividade tem por objetivo comparar estruturas, analisar diferentes fenômenos linguísticos e entender por que e como eles ocorrem.

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. [...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos [...]

Mas, por outro lado, essa atividade é a que abre portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical (FRANCHI, 2006 [1988], p. 97-98).

Por último, Franchi (2006 [1988]) explica que as atividades metalinguísticas são aquelas que fazem uso de uma terminologia específica para “falar sobre a língua”. O autor defende que o foco do ensino de Língua Portuguesa não deve ser a metalinguagem, e sim a produção de textos. No entanto, ele ressalta que, para atingir esse objetivo, os professores devem conhecer e dominar muito bem a gramática normativa: “Não, necessariamente, para ensiná-la a todo custo aos seus alunos infantis. Mas para usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos” (FRANCHI, 2006 [1991], p. 32).

Sobre essa questão, Medeiros Junior (2020) vai ao encontro das ideias de Franchi, criticando a prática de análise metalinguística baseada apenas na memorização e identificação de nomes e estruturas, e defendendo a prática de reflexão metalinguística para o desenvolvimento de um raciocínio lógico-linguístico que permita ao aluno a tomada de consciência de como se estrutura a sintaxe da sua língua. De acordo com ele,

uma prática de reflexão metalinguística que leve o estudante a cogitar sobre os aspectos fonológicos, morfológicos e morfossintáticos que dão origem às estruturas da língua certamente o instrumentalizará com aquilo que chamo aqui de raciocínio lógico-linguístico, ou seja, a capacidade de relacionar conhecimentos obtidos por meio da construção de uma consciência sintática [...], que vai conduzir a uma competência sólida quando da produção ou interpretação de textos escritos (MEDEIROS JUNIOR, 2020, p. 45).

Nesse sentido, utilizar a metalinguagem na sala de aula como um instrumento de apoio em prol da análise e explicação dos fenômenos linguísticos pode contribuir para que os alunos tomem consciência do funcionamento da língua. No entanto, é preciso cautela para que a terminologia gramatical adotada seja coerente e reduzida, do contrário estaríamos regredindo

no tempo e voltando a ensinar nomenclatura gramatical como um fim em si mesma em detrimento de um trabalho mais efetivo com o texto.

1.3.2 Uma nomenclatura atualizada e enxuta

Na mesma direção de Franchi (2006 [1988]), Kenedy (2013) defende uma abordagem científica da gramática na escola, pautada em uma renovação gramatical. Citando os PCN (BRASIL, 1998), Kenedy (2013) reconhece a importância do texto e afirma que o ensino de Língua Portuguesa pautado apenas na metalinguagem é ineficiente. Contudo, o pesquisador lembra que muitos fenômenos linguísticos, dentre eles a pronominalização, a regência e a concordância, dispensam o uso de textos longos e necessitam de um olhar mais atento para a unidade mínima de estudo da sintaxe: a frase⁹. Segundo o autor, “Isso significa que, muito embora as frases ocorram dentro de textos, [...] uma descrição sintática dificilmente poderá estender-se para além das fronteiras de uma frase” (KENEDY, 2013, p. 74).

À primeira vista, a proposta de Kenedy (2013) parece ser contraditória com o que defende Franchi (2006 [1988]), que critica o uso de frases descontextualizadas. No entanto, Kenedy (2013) explica que o papel da escola é garantir que o aluno produza textos orais e escritos cada vez mais adequados às exigências das variedades de maior prestígio da língua por meio da exploração do eixo de reflexão linguística e da utilização de gramáticas de viés descritivo, que possibilitem ao aluno o estudo consciente e reflexivo das regras da norma-padrão. Para atingir esses objetivos, o autor sustenta que existe uma série de fenômenos morfossintáticos que precisam ser abordados na escola e não é possível tratar desses fenômenos sem recorrer à análise da frase.

Nesse sentido, a ideia de Kenedy (2013) é oferecer aos estudantes os alicerces para a construção de textos escritos cada vez melhores. O autor explica que a ausência de uma descrição científica adequada e o excesso de nomenclatura são os principais responsáveis pelo insucesso no trabalho com a sintaxe nas escolas. Para solucionar esses problemas, o autor apresenta duas propostas que se complementam.

A primeira delas defende o trabalho com a sintaxe na Educação Básica a partir da noção de sintagma/constituente (cf. seção 2.1.2). Segundo o autor, o sintagma é um conceito essencial para as aulas de gramática e nada mais é do que uma palavra ou conjunto de palavras que

⁹ Nesta dissertação, não faremos distinção entre os termos frase, oração e sentença, que serão empregados como sinônimos.

formam uma unidade estrutural dentro da frase e apresenta uma certa mobilidade. A ausência desse conceito prejudica o entendimento de muitos fenômenos linguísticos importantes para a produção de um texto escrito claro e coerente, como o emprego correto da vírgula e a realização adequada da concordância, conforme as variedades de prestígio da língua.

A proposta de Kenedy (2013) encontra respaldo na BNCC, que prevê, como uma das habilidades a serem desenvolvidas no sexto ano do Ensino Fundamental, a identificação dos sintagmas de uma oração: “(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração” (BRASIL, 2017, p. 173).

A segunda proposta do autor sugere a adoção de uma “nomenclatura gramatical minimalista”, tanto pelas gramáticas e LD quanto pelo professor nas aulas expositivas em sala de aula. Segundo o autor, essa nomenclatura “enxuta” levaria em conta apenas quatro funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento e adjunto. Para o autor, essa escolha se justifica porque todas as línguas humanas organizam as suas frases “em torno de duas unidades fundamentais: sujeito e predicado” (KENEDY, 2013, p. 77) e é dentro dessas unidades maiores que todos os outros sintagmas menores são encontrados.

Essa simplificação na terminologia gramatical também parece encontrar amparo nos documentos oficiais, já que a BNCC apresenta como aprendizagem essencial a ser desenvolvida com os alunos do sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental as seguintes habilidades: “(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: *sujeito, predicado, complemento* (objetos direto e indireto) [...]” (BRASIL, 2017, p. 171, grifo nosso); e “(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (*sujeito* e seus modificadores, verbo e *seus complementos* e modificadores)” (BRASIL, 2017, p. 189, grifo nosso).

Nessas habilidades, e em outras apresentadas no documento, constatamos a ausência de diversas terminologias tradicionais, como as subclassificações do sujeito, dos adjuntos adverbiais e das orações subordinadas e coordenadas. Nesse sentido, as duas propostas de Kenedy (2013) são muito interessantes, pois, além de estarem alinhadas ao conjunto de aprendizagens mínimas que todo estudante precisa desenvolver ao longo dos anos escolares, como prevê a BNCC, também revelam uma preocupação do autor com a aprendizagem de gramáticas na escola, que deve ocorrer de forma reflexiva.

Dessa forma, podemos afirmar, assim como Barbosa (2019, p. 27), que o principal objetivo de Kenedy (2013) “é conciliar a defesa de renovação gramatical no ensino de português aos desenvolvimentos da Gramática Gerativa, mais especificamente sugerindo o uso da noção de sintagma e uma simplificação da terminologia utilizada no ensino de gramática”.

1.3.3 A construção de minigramáticas

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) também apresentam uma proposta concreta para o trabalho com as gramáticas na escola: a construção de minigramáticas por meio de um método científico. O objetivo dessa proposta, segundo as autoras, é oferecer uma alternativa frente ao ensino tradicional de gramática, pautado apenas na nomenclatura e “decoreba” de regras, e garantir ao aluno a compreensão do funcionamento da sua língua.

De acordo com as autoras, o trabalho com as gramáticas (no plural) nas escolas precisa ser investigativo, baseado na intuição linguística do falante e fazendo uso da metodologia científica, isto é, colhendo dados, formulando e reformulando hipóteses, para deduzir o funcionamento da língua. Esse olhar sobre a gramática aproxima a proposta das autoras das reflexões de Lobato (2015 [1976]), Franchi (2006 [1988]) e Borges Neto (2013) sobre a urgente necessidade de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais científico.

Além disso, ao privilegiar um olhar curioso sobre a estrutura da língua, mostrando a beleza e a criatividade inerente ao sistema, um pouco afastado do caráter utilitarista voltado apenas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, as autoras também se aproximam de um dos objetivos elencados por Lobato (2015 [1976]) para o ensino de Língua Portuguesa: fornecer ao falante o conhecimento sobre sua língua ou variedade linguística. Nesse sentido, a proposta de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) é transformar o aluno em um pesquisador. Despertar sua curiosidade e auxiliá-lo a construir gramáticas. A ideia das autoras, professoras da UFSC, também vai ao encontro do que sugere a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) no que tange ao trabalho com a gramática:

Deduzir microgramáticas [...] é um trabalho que pode ser realizado pelo menos por alunos do nível médio, e isso é produtivo porque ajuda a desenvolver o raciocínio abstrato. Trata-se de generalizar, propondo hipóteses de funcionamento da língua ou descrevendo porções dela. É mais fácil tentar o raciocínio do que esforçar-se por guardar na memória a explicação do professor, a qual às vezes é também uma explicação memorizada (SANTA CATARINA, 1998, p. 77).

Segundo Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 22), baseadas nas leituras de Chomsky *et al.* (1985), Carey *et al.* (1989) e O’Neil *et al.* (2004, 2010), “a reflexão sobre uma língua natural ensina o método científico, auxilia no ensino de ciências e matemática e desenvolve as capacidades de leitura e escrita.” As autoras explicam que a adoção do método

científico permite a inclusão de diferentes variedades do PB e até de outras línguas na sala de aula, além de promover uma interface com outros componentes curriculares.

Para que isso aconteça, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) propõem uma série de atividades para desenvolver essa capacidade investigativa no aluno, como: gravar conversas, transcrever os dados e analisar determinados fenômenos linguísticos; elaborar textos e traduzir em diferentes línguas para comparar estruturas; investigar a história das línguas; fazer mapas dos dialetos falados na cidade ou na escola; construir o conceito das classes de palavras e até criar o vocabulário e a sintaxe de uma língua imaginária.

Todas essas atividades são um passo importante para o trabalho reflexivo com as gramáticas na sala de aula. Contudo, Barbosa (2019) pondera que, apesar de promoverem o trabalho com a gramática internalizada do falante, algumas das atividades propostas pelas autoras apresentam um grau de complexidade incompatível com o nível dos alunos da Educação Básica brasileira. De acordo com o autor,

O livro de Quarezemin & Pires de Oliveira é, definitivamente, um marco nas propostas de ensino de gramática no Brasil, já que se volta à formação do aluno, e promove, em sua essência, a realização de atividades que trabalham o conhecimento linguístico internalizado pelo falante. Todavia, o grau de sofisticação dos exercícios e o conhecimento exigido para trabalhar certas questões pode assustar o leitor menos versado na corrente teórica gerativista, especialmente por conta da terminologia específica e menos amigável para professores leigos no assunto. Outro fator que pode ser um eventual complicador é que grande parte das atividades sugeridas acaba se voltando para atividades de teoria linguística que poderiam ser até vistas no ensino superior, dado seu grau de complexidade (BARBOSA, 2019, p. 41).

Dessa forma, embora consideremos a proposta de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), de construir gramáticas, uma referência dentre os estudos que se propõem a apresentar formas alternativas de trabalhar gramáticas na escola, devido ao elevado “grau de sofisticação dos exercícios e o conhecimento exigido para trabalhar certas questões” (BARBOSA, 2019, p. 41), muitas dessas atividades, como a que propõe a criação de uma língua ou a que propõe a comparação de estruturas do PB com a estrutura de línguas desconhecidas, precisariam ser revistas antes de serem aplicadas na Educação Básica.

1.3.4 O uso de material concreto

Outra proposta inovadora para o trabalho com as gramáticas na sala de aula, seguindo a abordagem gerativista, é apresentada por Pilati (2017). A autora propõe uma metodologia ativa que faz uso de materiais concretos para assegurar a aprendizagem ao aluno. Assim como Lobato

(2015 [1976]), Franchi (2006 [1988]), Kenedy (2013) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), a autora critica o ensino de gramática normativa, pautado apenas na memorização de nomes e estruturas, e defende a importância de valorizar o conhecimento prévio e a gramática internalizada do aluno.

Segundo a autora (2017, p. 8), “O ensino de gramática, da forma como vem sendo praticado, não tem contribuído nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical”. Para a pesquisadora, o trabalho com as gramáticas precisa ser reflexivo e promover o conhecimento do sistema linguístico. Para esclarecer essa nova abordagem, a autora discute, ancorada nos estudos de Cagliari (2009), o conceito de método e explica a diferença entre os métodos de ensino e de aprendizagem.

O método de ensino, apresentado e, posteriormente, criticado por Pilati (2017), é o que tem prevalecido nas escolas brasileiras desde a década de 1970 e parte do pressuposto de que só o professor detém o conhecimento e cabe ao aluno se apropriar desse saber por meio da memorização e repetição de modelos. Já o método da aprendizagem, defendido pela autora, parte do pressuposto de que o aluno, ao chegar à escola, traz consigo uma série de conhecimentos prévios, como a competência linguística, que podem ser identificados pelo professor por meio de avaliações diagnósticas e devem ser levados em conta durante o processo de aprendizagem (cf. BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

A partir dessas reflexões, Pilati (2017, p. 101) propõe uma metodologia para a aprendizagem ativa de gramáticas na sala de aula fundamentada em três princípios: “i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; iii) promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas”.

O primeiro princípio, segundo a autora, parte dos fundamentos da gramática gerativa, que ilustramos nas seções anteriores, e considera que “o conhecimento prévio dos alunos é um conhecimento muito complexo e profundo, pois, ao chegarem à Educação Básica, todos os alunos já dominam sua língua com perfeição, portanto, já possuem um conhecimento linguístico vasto” (PILATI, 2017, p. 102). Desse modo, cabe ao professor promover a explicitação desse saber internalizado, desconstruindo preconceitos e auxiliando o aluno a aperfeiçoar os conhecimentos que já possui.

O segundo princípio, segundo Pilati (2017), procura organizar os fenômenos linguísticos em um nível crescente de complexidade com o objetivo de atingir o conhecimento profundo sobre as estruturas da língua. De acordo com a autora, esse objetivo pode ser atingido

por meio da realização de três tipos de atividades: (i) identificar padrões; (ii) compreender de forma profunda um assunto; e (iii) aprender a fazer uso adequado desse conhecimento.

O primeiro tipo de atividade, *identificar padrões*, segundo Pilati (2017), deve levar os alunos a entender e manipular as estruturas básicas da língua no que se refere à ordem e combinação das palavras, critérios de seleção de argumentos e adjuntos e concordância. O segundo tipo de atividade, *compreender de forma profunda um assunto*, propõe a apresentação dos fenômenos linguísticos em um nível crescente de complexidade, utilizando conceitos adequados e de uma metodologia pautada na reflexão. Por fim, o terceiro tipo de atividade, *aprender a fazer uso adequado desse conhecimento*, leva os alunos a usar de forma consciente os conhecimentos gramaticais adquiridos, nas atividades anteriores, nos momentos de produção, revisão e reescrita de seus textos.

Para desenvolver todas essas atividades, a autora apresenta o terceiro e último princípio, que ela chama de aprendizagem linguística ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, um método de aprendizagem que procura fazer uso de diferentes recursos didáticos para promover a compreensão dos fenômenos linguísticos. Uma das formas mais inovadoras, apresentada pela autora, para tornar a aprendizagem de gramáticas mais atrativa e facilitar o entendimento do aluno, é o uso de materiais concretos que possam ser manipulados pelos alunos.

Pilati (2017) sustenta que o uso desse tipo de material, que pode ser construído com caixas de leite, bandejas de isopor, caixas de papelão etc., permite ao aluno o contato com as estruturas gramaticais da língua e promove a compreensão, a autoavaliação e a reflexão. A autora acrescenta, ainda, o uso de tabelas sintáticas e as práticas de produção, análise e revisão de textos como importantes recursos didáticos nesse processo, pois permitem ao aluno refletir sobre o conhecimento linguístico adquirido e fazer uso adequado nas mais diferentes situações de interação. Nesta dissertação, seguiremos esses pressupostos teóricos para elaboração da proposta didática que será apresentada no capítulo 4.

1.4 O QUE O PROFESSOR PRECISA SABER?

Apenas apresentar propostas de *como trabalhar com a(s) gramática(s)* é um tanto quanto simplista. Sabemos que a maioria dos LD utiliza a gramática normativa como fonte de pesquisa (ver cap. 3). Então, para adotar qualquer uma das propostas apresentadas na seção 1.3, é fundamental que o professor conheça definições, regras e problemas dos compêndios gramaticais. Por isso, nesta seção, faremos um percurso para melhor entender a noção de sujeito

no PB, apresentando, na seção 1.4.1, como esse conceito aparece nas gramáticas normativas e descritivas, como as de Cunha e Cintra (2017 [1985]) e Bechara (2009), que são as balizadoras de muitos LD utilizados na Educação Básica, e elencando, nas seções seguintes, os principais equívocos dessas definições, baseando-nos fortemente no trabalho de Cunha (2005). Assim, responderemos a nossa última pergunta: *o que o professor precisa saber (para trabalhar com as gramáticas na sala de aula)?*

1.4.1 A noção de sujeito nas gramáticas normativas e descritivas

A noção de sujeito gramatical como conhecemos hoje é antiga. Remonta à tradição gramatical grega e às primeiras reflexões filosóficas sobre “as partes do discurso”. De acordo com Vieira (2018), Platão, por volta do século V a.C., em seu diálogo *O Sofista*, propôs a divisão da oração em duas partes fundamentais: uma parte nominal (*ónoma*) e outra verbal (*rhêma*). Essa divisão teria inspirado o gramático alexandrino Apolônio Díscolo, no século II d.C., a desenvolver as primeiras descrições sintáticas da língua grega, prenunciando o surgimento do conceito de sujeito e de outras estruturas sintáticas, que acabaram incorporados pelos primeiros manuais de gramática e permanecem até hoje.

Esse conceito de sujeito é apresentado, na gramática normativa de Ali (1996, p. 105), como aquele que “denota o ser a propósito do qual se declara alguma coisa”. Segundo o autor, o sujeito pode ser expresso por um nome ou um pronome e ser de dois tipos: *definido*¹⁰ ou *indeterminado*. Para ele, o sujeito indeterminado “é o que indica ente humano que não podemos ou não queremos especificar” e ocorre com verbos na 3ª pessoa do plural, como se observa em (1a); com verbos na 3ª pessoa do singular, em (1b); 3ª do plural acompanhados da partícula *se*, em (1c); e com pronomes indefinidos, como em (1d):

- (1) a. [Ø] Assassinaram o ministro¹¹.
 b. [Ø] Morre-se de frio.
 c. [Ø] Alugam-se cadeiras.
 d. Alguém está batendo.

(ALI, 1996, p. 106, grifo nosso)

¹⁰ O autor não explica o que seria um sujeito definido, apenas apresenta exemplos.

¹¹ Para facilitar o entendimento, optamos por padronizar a formatação dos exemplos. Assim, os verbos em análise serão destacados com sublinhado, os sujeitos serão marcados com negrito, e os acréscimos serão feitos dentro dos colchetes. Somente as frases de nossa autoria não serão colocadas em itálico.

Além disso, o autor também explica que algumas construções com verbos impessoais ou com verbos meteorológicos, como *chover* e *trovejar*, não apresentam sujeito, pois não fazem referência a nenhum ser. Por isso, devem ser chamadas de *oração sem sujeito*.

Na mesma direção, Cunha e Cintra (2017 [1985], p. 136) definem o sujeito como “o ser sobre o qual se faz uma declaração” e explicam que o sujeito é um termo essencial da oração, mas nem sempre aparece materialmente expresso. Diferente de Ali (1996), Cunha e Cintra (2017 [1985]) classificam o sujeito em cinco tipos: *simples*, *composto*, *oculto*, *indeterminado* e *inexistente*.

Segundo os autores, o sujeito será *simples* quando apresentar apenas um núcleo no sintagma nominal, que pode ser um pronome, um substantivo, um numeral, uma palavra ou expressão substantivada ou uma oração substantiva subjetiva, como em (2). Caso apresente mais de um núcleo, será chamado de *composto*, como se constata nos exemplos em (3):

(2) a. **Matilde** entendia disso.

b. **Isto** não lhe arrefece o ânimo?

(3) a. Não vivo sem a sua sombra, **você** e **eu** sabemos.

b. Era melhor esquecer o nó e pensar numa cama igual à de seu Tomás da bolandeira.

(CUNHA; CINTRA, 2017 [1985], p. 140-141, grifo nosso)

Cunha e Cintra (2017 [1985]) afirmam, ainda, que o sujeito será *oculto* quando não aparecer expresso na oração, mas puder ser identificado pela desinência verbal ou pela presença do sujeito em outra oração, o que se constata nos exemplos em (4). Será considerado *indeterminado* se o verbo estiver na 3ª pessoa do plural ou na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, nos exemplos em (5); e *inexistente* com verbos ou expressões que denotam fenômenos da natureza, com o verbo *haver* com sentido de *existir*, com os verbos *haver*, *fazer* e *ir*, quando indicam tempo decorrido e com o verbo *ser* indicando tempo em geral, em (6).

(4) a. [Nós] Ficamos um bocado sem falar.

b. **Soropita** ali viera, na véspera, lá dormira; e agora [Soropita] retornava a casa.

(5) a. [Ø] Reputavam-no o maior comilão da cidade.

b. Ainda [Ø] se vivia num mundo de certezas.

- (6) a. [Ø] Anoitecia e tinham acabado de jantar.
 b. Na sala [Ø] havia ainda três quadros do pintor.
 c. [Ø] Era inverno na certa no alto sertão.

(CUNHA; CINTRA, 2017 [1985], p. 141-144, grifo nosso)

Para Cegalla (2008, p. 324), o sujeito é definido como “o ser do qual se diz alguma coisa” e, assim como os gramáticos anteriores, ele explica que o sujeito pode ser constituído por um substantivo ou pronome, ou por uma palavra ou expressão substantivada. O autor emprega as mesmas classificações que Cunha e Cintra (2017 [1985]), mas discorda de Ali (1996) em três pontos na classificação do sujeito indeterminado.

O primeiro ponto de discordância é com relação às construções com pronomes indefinidos ocupando a posição de sujeito (cf. 1d), que Ali (1996) considera como indicativo de indeterminação do sujeito, mas Cegalla (2008) considera como *sujeito simples*. O segundo ponto de divergência é com relação às construções com pronome apassivador. Enquanto Ali (1996) não vê diferença entre construções como de (1b, c), Cegalla (2008) sustenta que quando apassivado, o verbo não só apresentará sujeito como este deverá concordar com o verbo, como em (7). Por fim, o último ponto de dissonância entre os autores é que Cegalla (2008) acrescenta o emprego de verbos no infinitivo impessoal, em (8), como forma de marcar a indeterminação do sujeito, o que não acontece na gramática de Ali (1996):

- (7) a. Vende-se a casa e compram-se dois apartamentos.
 b. Gastaram-se milhões, sem que se vissem resultados concretos.

(CEGALLA, 2008, p. 461, grifo nosso)

- (8) a. Era penoso [Ø] carregar aqueles fardos enormes.
 b. É triste [Ø] assistir a estas cenas repulsivas.

(CEGALLA, 2008, p. 325, grifo nosso)

Bechara (2009), por sua vez, define o sujeito de forma diferente dos autores anteriores e não apresenta nenhum tipo de classificação para o sujeito. De acordo com ele, “Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração.” O autor acrescenta ainda que “A característica fundamental do sujeito explícito é estar em consonância com o sujeito gramatical do verbo do predicado,

isto é, se adapte (isto é, *concorde*) a seu número, pessoa e gênero (neste caso quando há participio no predicado)” (BECHARA, 2009, p. 410, grifo do autor).

1.4.2 Os principais problemas encontrados nessas definições

Com base na seção anterior, vamos apresentar os principais problemas encontrados nas gramáticas normativas e descritivas com relação à definição e à classificação de sujeito. Para isso, iremos nos ancorar nos trabalhos de Perini (2002 [1985]), Cunha (2005) e Duarte (2019 [2007]), utilizando a estrutura do texto de Cunha (2005) como modelo.

1.4.2.1 Equívocos de ordem discursiva

Os equívocos discursivos são dois. O primeiro diz respeito à definição de *ser*. Tradicionalmente, os compêndios gramaticais apresentam o sujeito como “o ser de quem se diz algo” (ROCHA LIMA, 2011 [1972], p. 288), “o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA; CINTRA, 2017 [1985], p. 136), “o ser a propósito do qual se declara alguma coisa” (ALI, 1996, p. 105) ou “o ser do qual se diz alguma coisa” (CEGALLA, 2008, p. 324), como mostramos anteriormente (seção 1.4.1).

Perini (2002 [1985]) foi um dos primeiros pesquisadores a tecer críticas com relação a esse tipo de definição. Segundo o autor, a própria definição de sujeito como “ser” é problemática, já que as gramáticas não explicam o que essa palavra significa. De acordo com Bagno (2007), a definição de sujeito como “ser” é antiga e remonta à tradição filosófica grega, que lançou as bases para a construção de uma gramática do ocidente. Na Antiguidade Clássica, por volta do século V a.C., a terminologia “ser” era muito empregada em trabalhos filosóficos que procuravam entender o funcionamento da mente e do universo. Esse conceito, que aparece originalmente na obra *O Sofista* de Platão, é entendido, na Filosofia, como “Tudo aquilo que existe e que tem a possibilidade de existir” (SER..., 2020, *on-line*). No entanto, essa explicação não aparece nas gramáticas normativas.

Para Perini (2002 [1985], p. 53), a definição é, ainda, incoerente dentro dos próprios compêndios, já que, em muitos exemplos, “a própria gramática não respeita a definição. Em outras passagens, os autores chamam de ‘sujeito’ outra coisa, que não é aquilo que foi definido com esse nome”. Voltemos aos exemplos apresentados anteriormente.

Em (2a), *Matilde é o ser sobre o qual está sendo feita a declaração entedia disso e*, portanto, é o sujeito da sentença. No entanto, em (2b), quem é o sujeito? O aluno,

intuitivamente, responderá que não há sujeito na sentença, já que o sintagma *isto* não se encaixa na definição de “ser” apresentada na maioria dos dicionários e presente no conhecimento internalizado de todos nós como algo [+animado]. Além disso, o predicado da sentença, *não lhe arrefece o ânimo?*, não faz uma declaração sobre o sujeito, e sim uma pergunta. Portanto, a definição de sujeito como o “ser sobre o qual se faz uma declaração” não nos ajuda na identificação do sujeito da oração em (2b).

O segundo problema de ordem discursiva, elencado por Cunha (2005, 2010) e Duarte (2019 [2007]), é confundir o conceito de sujeito (sujeito gramatical) com o conceito de tópico e o conceito de predicado com o de comentário. Sendo o PB uma língua com proeminência de sujeito e de tópico (PONTES, 1987), é preciso que haja um refinamento na definição de sujeito.

De acordo com Cunha (2010), “a estrutura tópico comentário é uma construção com diversas facetas, mas cuja característica principal é a de ser uma construção marcada, em que se coloca em evidência um elemento, chamado de tópico, e faz-se sobre esse tópico um comentário” (CUNHA, 2010, p. 53). Ainda segundo o autor, as gramáticas normativas, de modo geral, não costumam abordar as construções de tópico-comentário e, quando abordam, elas são estudadas como uma figura de sintaxe conhecida como anacoluto e associadas à língua falada (essa questão será retomada no capítulo 2, seção 2.2.7).

1.4.2.2 Equívocos de ordem semântica

Os equívocos de ordem semântica também são dois. O primeiro, apontado por Perini (2002 [1985]), é a definição semântica de sujeito como “o ser que pratica uma ação”¹² (o agente), que aparece, ainda que de forma indireta, em gramáticas como a de Cunha e Cintra (2017 [1985]), ao tratar do sujeito indeterminado. Segundo Perini, essa definição é problemática por confundir o conceito de sujeito com o conceito de papel temático.

De acordo com Cançado (2012), o papel temático corresponde à função semântica atribuída a cada um dos argumentos do verbo para expressar as relações de sentido estabelecidas entre o verbo, seu sujeito e seu(s) complemento(s). No PB, por ser uma língua sem marcação

¹² Nenhuma gramática normativa que consultamos traz essa definição de forma explícita. Perini (2002 [1985]) sustenta que a definição de sujeito como “ser que pratica uma ação” pode ser encontrada, de forma implícita, em outras partes da gramática, como, por exemplo, na parte em que os manuais apresentam a definição de sujeito indeterminado: “algumas vezes o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem *executa a ação*, ou por não haver interesse no seu conhecimento.” (CUNHA; CINTRA, 2017 [1985], p. 142, grifo nosso). Segundo Perini (2002 [1985], p. 53), “deveríamos ter sujeito indeterminado quando não se sabe, ou não se quer dizer sobre quem se faz a declaração”, isso, claro, seguindo a lógica da definição apresentada por Cunha e Cintra (2017 [1985]) poucas páginas antes.

de caso nas palavras, a ordem em que os constituintes aparecem na sentença será fundamental para definir o papel temático de cada constituinte.

Cançado (2012, p. 114) apresenta uma proposta de hierarquia temática para a função sintática de sujeito. Segundo a autora, “os papéis localizados mais à esquerda do diagrama são os que têm maior preferência para a posição de sujeito; ou seja, o agente, o experienciador e o beneficiário têm a preferência para serem sujeitos”.

Nesse sentido, fica evidente que, na maioria dos contextos, o sujeito da ação expressa pelo verbo é também o seu agente, isto é, o ser que executa/pratica/desencadeia a ação verbal e é “capaz de agir com controle” (CANÇADO, 2012, p. 107). Esse entendimento é bastante útil para explicar o conceito de sujeito para os alunos do Ensino Fundamental, como aponta Cunha (2005), especialmente quando se escolhem frases prototípicas para se “encaixar” com a definição:

- (9) a. ***Vossa Excelência*** agiu com imparcialidade.
 b. ***O burro e o cavalo*** nadavam ao lado da canoa.
 c. ***Eu*** viajarei amanhã.

(CEGALLA, 2008, p. 324-325, grifo nosso)

Os sujeitos (que estão negritados) são os agentes¹³ da ação expressa pelos verbos *agir* (9a), *nadar* (9b) e *viajar* (9c) e podem ser identificados nas três sentenças por meio da definição criticada por Perini (2002 [1985]). No entanto, há sentenças em que o agente da ação expressa pelo verbo não corresponde ao sujeito da sentença, como em (10), em que há, conforme classificação e definição de papéis temáticos feitas por Cançado (2012, p. 115)¹⁴, sujeitos com outros papéis temáticos: paciente (10a, 10b), experienciador (10c), beneficiário (10d), tema (10e) e instrumento (10f).

- (10) a. ***Suspeito de matar pastor evangélico*** é procurado pela polícia (G1, 01/12/2020)
 b. ***Mulher*** apanha do marido em Franca, SP (G1, 13/04/2020)

¹³ Jackendoff (1972), citado por Cançado (2012), apresenta dois testes para identificar o agente de uma oração. O primeiro deles consiste no uso das expressões *deliberadamente* e/ou *com a intenção de*. Essas expressões só poderão ser empregadas na frase se o sujeito apresentar as características típicas de um agente: animacidade e vontade. No caso do nosso exemplo em (9a), teríamos: *Vossa Excelência agiu deliberadamente com imparcialidade*, comprovando, assim, que *Vossa Excelência* é o agente da oração. O outro teste consiste na aplicação da fórmula “O que X fez foi...”, que resultaria em *O que Vossa Excelência fez foi agir com imparcialidade*.

¹⁴ Segundo Cançado (2012), as definições de papéis temáticos não são consensuais entre os autores.

- c. **Homens** adoram cosméticos, só preferem manter isso em segredo (G1, 20/08/2017)
- d. **Idosa** ganha nova casa com a ajuda de voluntários (G1, 29/01/2021)
- e. **Raio** atinge repórter chinês que fazia matéria sobre o clima (G1, 25/04/2017)
- f. **Armadilha com grampos** fura pneus de sete carros na BR-101 [...] (G1, 24/12/2014)

Nos seis exemplos¹⁵, o sujeito (negritado) não é “o ser que pratica uma ação”. Em (10a), uma sentença passiva, o sujeito da frase não corresponde ao agente (*polícia*) do verbo de ação *procurar*, mas ao paciente desse verbo (*suspeito de matar pastor evangélico*). Do mesmo modo, em (10b), *Mulher* é o paciente da ação de *apanhar*, pois é “a entidade que sofre o efeito de alguma ação, havendo mudança de estado” (CANÇADO, 2012, p. 108), e o sintagma *o marido* é o agente. Em (10c), *Homens* “é o ser animado que mudou ou está em determinado estado mental, perceptual ou psicológico” (CANÇADO, 2012, p. 108) e recebe o papel temático de experienciador. Em (10d), podemos inferir que o sujeito é o beneficiário da ação expressa pelo verbo *ganhar*. Em (10e), o sujeito assume o papel temático de tema, isto é, “a entidade deslocada por uma ação” (CANÇADO, 2012, p. 108). Por fim, em (10f), o sujeito *Armadilha com grampos* é o instrumento que desencadeia a ação verbal, e não o agente.

Os exemplos em (10) explicitam o fato de que temos outros verbos além dos verbos de ação, como os psicológicos (*gostar, agradecer, alegrar* etc.), os estativos (*passar, permanecer, morar* etc.) dentre outros que, por sua natureza, não selecionam um argumento agentivo.

Além disso, dependendo do complemento verbal da sentença, o papel temático do sujeito poderá ser alterado, como mostra o contraste entre as sentenças de (11), em que os sujeitos (negritados) assumem o papel temático de agente, e as sentenças de (12) em que os sujeitos assumem outro papel temático (essa discussão será retomada no capítulo 2). Observe:

- (11) a. **Turistas** pegam peixes com as mãos em praias de Cabo Frio, RJ (G1, 14/01/2014)
- b. **Dupla** pega peixe 'monstro' de 2,02 metros na Bélgica (G1, 22/08/2011)
- (12) a. **Cinco casas** pegam fogo no bairro da Cremação, em Belém (G1, 07/02/2021)
- b. **Mulher** pega coronavírus pela 2ª vez no Japão (G1, 27/02/2020)
- c. **Torturadores da ditadura argentina** pegam prisão perpétua (G1, 21/12/2010)

¹⁵ Para melhor ilustrar os fenômenos em estudo, optamos por utilizar, além de exemplos de autores, manchetes de notícias e reportagens, evitando, assim, a criação de frases descontextualizadas e estereotipadas do tipo: *João comeu o bolo*. Todas as manchetes apresentadas neste trabalho foram extraídas do Portal G1 e podem ser facilmente encontradas digitando a manchete no campo de busca: <http://g1.globo.com/busca/>.

O segundo equívoco de ordem semântica é a classificação do sujeito como oculto e indeterminado (como vimos nos exemplos de (5) a (8) na seção 1.4.1). Segundo Duarte (2019 [2007], p. 195), “Classificar um sujeito como ‘oculto’ (ou ‘subentendido’, ‘desinencial’, entre outros tantos nomes) só faz sentido se a ele se opuser o sujeito ‘expresso’ [...]”. Da mesma forma, só faz sentido classificar um sujeito como *indeterminado* se a ele se opuser um sujeito *determinado*, o que não acontece na maioria das gramáticas. Uma das soluções para esse problema será apresentada mais adiante na seção 2.2.5.

1.4.2.3 Equívocos de ordem sintática

Os equívocos de ordem sintática são três. O primeiro está relacionado à definição de sujeito como “a parte da sentença que concorda com o verbo em número e pessoa¹⁶”. Assim, se o sujeito aparecer no singular, o verbo também deverá aparecer no singular; se o sujeito estiver no plural, o verbo deverá ficar no plural. Por essa definição, subentende-se que o verbo concordará com o sujeito em todos os contextos, independente da variedade linguística ou do nível de formalidade da situação comunicativa, sugerindo que sentenças sem marcas de concordância não teriam sujeito, o que não é verdade, observe:

- (13) a. *e agora o menino quer judô.* (D2 SP)
 b. *Seria muito importante para o Brasil que o Nordeste crescesse.* (D2 REC)
 c. *Então, dava aquele cheiro, então era as balaca_i que_i tava_i queimando.* (DID POA)
 d. *Elas se atrofiam porque não existe aqueles elementos.* (EF SSA)
- (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 112-116, grifo das autoras)

Em (13a, b), não é difícil aplicar a definição, já que o sujeito singular sempre traz um verbo no singular em todas as variedades linguísticas do PB. No entanto, em muitas variedades linguísticas, inclusive nas variedades de maior prestígio social, a concordância do verbo com o sujeito nem sempre acontece, em especial quando o sujeito aparece posposto ao verbo, isto é, depois do verbo, como é o caso de (13d), mesmo assim a sentença apresenta um sujeito gramatical.

¹⁶ Definições semelhantes a essa não costumam aparecer em gramáticas normativas mais tradicionais, mas são encontradas em gramáticas descritivas mais recentes (como a de BECHARA, 2009) e reproduzidas em muitos LD. Atualmente, essa definição é considerada a mais adequada.

No caso específico de (13d), o falante interpreta o sujeito como se fosse um complemento verbal e, intuitivamente, não realiza a concordância, já que, o complemento não precisa concordar com o sujeito (cf. seção 2.1.2.2). Já em (13c), por uma questão de economia linguística, a concordância do verbo com o sujeito não acontece, pois o plural já está marcado no determinante (cf. seção 2.2.8). A ausência de marcas de concordância ocorre, principalmente, na oralidade, mas pode ser observada, também, na escrita, como atestam pesquisas recentes (a exemplo do trabalho de PEREIRA, 2020).

O equívoco dessa definição de sujeito é, portanto, levar em conta apenas a norma-padrão e desconsiderar todas as outras variedades linguísticas, nas modalidades faladas e escritas, do PB contemporâneo. De acordo com Bagno (2007), nunca é demais lembrar que a norma-padrão é um construto social baseada num ideal de língua, empregado sobretudo em textos literários do passado, e, embora tenha servido de inspiração para a construção das primeiras gramáticas normativas – e faça parte do imaginário coletivo das pessoas –, ninguém escreve ou fala a norma-padrão nos dias de hoje. O que existem são, na verdade, variedades linguísticas de maior ou menor prestígio social e, normalmente, nas variedades linguísticas de maior prestígio, por terem a norma-padrão como modelo idealizado de língua, ocorrem mais casos de concordância, tanto verbal quanto nominal, o que não significa que eles ocorram sempre (BAGNO, 2007).

O segundo equívoco de ordem sintática está relacionado à classificação do sujeito. A maioria das gramáticas que consultamos (ROCHA LIMA, 2011 [1972]; CUNHA; CINTRA, 2017 [1985]; CEGALLA, 2008) propõe a classificação do sujeito em simples e composto, considerando a forma da sentença, isto é, sua estrutura. Pela proposta, o sujeito será classificado como simples se apresentar apenas um núcleo, expresso por um substantivo, pronome ou palavra substantivada; e como composto se apresentar dois ou mais núcleos, também expressos por substantivo, pronome ou palavra substantivada, como atestam os exemplos apresentados anteriormente em (2) e (3), respectivamente com sujeito simples e composto.

Ao criticar as classificações do sujeito como oculto e indeterminado (cf. seção 1.4.2.2), Duarte (2019 [2007]) também questiona a necessidade de classificar o sujeito quanto ao número de núcleos. Para a autora, uma classificação desse tipo seria coerente se os complementos verbais também fossem classificados dessa forma, como em (14):

- (14) a. *Bazar vende **roupas** com preço único de R\$ 1,00 (G1, 07/03/2020)*
 b. *Bazar solidário vende **roupas** e **produtos** para o Natal Sem Fome (G1, 12/12/2020)*

em que, pela lógica normativa, teríamos um objeto direto simples, por apresentar apenas um núcleo – *roupas* (14a); e um objeto direto composto, por apresentar dois núcleos – *roupas* e *produtos* (14b). O mesmo raciocínio deveria ser estendido ao objeto indireto e ao complemento relativo.

Angelici (2018, p. 513), contudo, pondera essa crítica lembrando que a “diferenciação feita entre sujeito ‘simples’ e ‘composto’ justifica-se pela intenção didática de marcação de concordância entre o argumento externo e o verbo, o que não é necessário, por exemplo, na coordenação entre sintagmas que exerçam a função de objeto”. Essa divisão entre sujeito simples e composto se torna desnecessária ao inserirmos, na Educação Básica, a noção de constituinte, conforme defendido por Kenedy (2013). Dessa forma, assim como Duarte (2019 [2007]), não vemos motivo para classificar o sujeito em simples e composto. É preferível utilizarmos uma simplificação terminológica, como advogam Kenedy (2013) e a BNCC (cf. seção 1.3.2).

Por último, o terceiro equívoco está em considerar o PB como uma língua de sujeito (com a ordem *sujeito + verbo + objeto*) quando, diferentes estudos têm indicado que a nossa língua além de sentenças do tipo sujeito + predicado, tem uma proeminência de casos no formato tópico + comentário (ORSINI; VASCO, 2007; BOTELHO, 2010), como veremos mais adiante (cf. seção 2.2.7).

1.5 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, discorremos sobre *O lugar das gramáticas na escola*. Para tanto, elencamos e respondemos algumas perguntas-chave. Para responder à pergunta *O que é gramática?*, fizemos um percurso histórico, a partir de Bagno (2007) e Vieira (2018), mostrando a história da gramática tradicional, que pode ser dividida em dois grandes campos: o campo teórico e o campo doutrinário. O campo teórico abrigaria as primeiras reflexões sobre a linguagem, a língua e a gramática, que tiveram origem na Grécia Antiga por volta do século VI a.C. Já o campo doutrinário teria surgido bem mais tarde, por volta do século III a.C., na cidade de Alexandria, e teria inspirado a construção das gramáticas normativas muitos séculos depois.

Em seguida, refletimos, ainda que brevemente, sobre as três principais concepções de gramática: normativa, descritiva e internalizada. De acordo com Franchi (2006 [1991]) e Possenti (2012 [1996]), a gramática normativa pode ser entendida como o *conjunto de regras que devem ser seguidas* para atingir o bem falar, ler e escrever. A gramática descritiva

corresponde ao *conjunto de regras que descrevem uma determinada variedade da língua*, ou seja, são as regras que são utilizadas/seguidas por um determinado grupo de falantes. Por fim, a gramática internalizada é entendida como o *conjunto de regras que o falante (analfabeto ou escolarizado) domina* quando faz uso da língua.

Na sequência, apontamos qual é o papel de cada uma das gramáticas na sala de aula, em resposta à pergunta *Que gramática(s) trabalhar na escola?*, advogando em defesa de um trabalho que integre os três tipos de gramática, iniciando pela gramática internalizada, que não deve ser ensinada, pois é uma gramática de base inata que permite ao aluno pensar hipóteses sobre o funcionamento da sua língua, antes mesmo de o professor apresentar os conteúdos, o que vai ao encontro dos estudos de Kato (2005); para, então, *ensinar* a gramática normativa, sempre contrastando com as regras da gramática descritiva, que apresenta um olhar mais científico para os fenômenos da língua em uso.

Para responder à pergunta *Como trabalhar com a(s) gramática(s)?*, mostramos como diversos linguistas têm buscado alternativas, tentando aliar, muitas vezes, teoria e prática, o que não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, iniciamos a seção com a proposta de Franchi (2006 [1988], [1991]), que defende o trabalho com as gramáticas pautado em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, com predomínio das atividades de cunho reflexivo. Em seguida, apresentamos a proposta de Kenedy (2013), que sugere a simplificação da terminologia gramatical e a adoção do conceito de constituinte. Na sequência, mostramos a proposição de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), que advogam por um trabalho mais científico da linguagem no qual o aluno adote uma postura de pesquisador e use o seu conhecimento internalizado sobre a língua para, junto com o professor, construir minigramáticas. Por último, mostramos a proposta de Pilati (2017), que defende o uso de uma metodologia linguística ativa fundamentada em três princípios: (i) conhecimento prévio, (ii) conhecimento profundo dos fenômenos estudados e (iii) desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Todos esses estudos contribuíram para as propostas de atividades didáticas que serão apresentadas no capítulo quatro desta dissertação.

Por fim, em *O que o professor precisa saber?*, delimitamos à resposta ao objeto de estudo desta dissertação, o sujeito, a partir de um olhar voltado, inicialmente, aos compêndios gramaticais. Primeiramente, mostramos como o conceito de sujeito está apresentado em gramáticas normativas e descritivas, como as de Cunha e Cintra (2017 [1985]) e Bechara (2009), e, depois, elencamos os principais equívocos dessas definições, com base, principalmente, nos estudos de Cunha (2005) e Duarte (2019 [2007]). Advogamos que esse conhecimento precisa ser compreendido pelo professor de Língua Portuguesa para que ele

consiga ter segurança e clareza sobre o funcionamento de sua língua e para que ele consiga ter uma visão crítica dos LD que são utilizados nas escolas.

No capítulo seguinte, faremos um breve percurso de conceitos basilares da Gramática Gerativa para, na esteira dos trabalhos de Pontes (1987), Duarte (2018 [1993], 1995, 2020), Gravina (2008), Berlick, Duarte e Oliveira (2009), Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), Kato e Mito (2009), Duarte e Silva (2019) dentre outros, elencarmos as propriedades do sujeito de frases finitas na perspectiva gerativista.

2 CONHECENDO NOSSO OBJETO DE ESTUDO: A VISÃO GERATIVISTA

Neste capítulo, faremos um breve percurso de conceitos basilares da Gramática Gerativa que são importantes para a compreensão deste trabalho. Em seguida, elencaremos as propriedades do sujeito de frases finitas já descritas na perspectiva gerativista, a partir dos estudos de Pontes (1987), Duarte (2018 [1993], 1995, 2020), Gravina (2008), Berlick, Duarte e Oliveira (2009), Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), Duarte e Silva (2019) dentre outros.

Este capítulo será importante, pois constituirá, junto com o capítulo anterior, a fundamentação teórica para as análises dos LD (cf. cap. 3) e também para a proposta de sequência didática para o trabalho com a função sintática de sujeito (cf. cap. 4).

2.1 O QUADRO TEÓRICO: A GRAMÁTICA UNIVERSAL

Em 1957, o linguista norte-americano Avram Noam Chomsky publicou o livro *Syntactic Structures*, no qual apresentou as bases para o que viria a ser conhecido como a Teoria Gerativa. O livro foi uma resposta à Teoria Comportamentalista de Skinner, que associava o comportamento verbal do sujeito ao ambiente no qual estava inserido, e contribuiu significativamente para o desenvolvimento do chamado período cognitivista (BANDINI; ROSE, 2010).

Na obra, Chomsky afirmou que todo ser humano nasce “programado” biologicamente para adquirir linguagem e que, em nosso cérebro, há uma estrutura mental inata, conhecida como “faculdade da linguagem”, responsável por garantir que essa aquisição ocorra de forma natural, inconsciente, rápida e espontânea. Assim, basta uma criança ser exposta (até por volta dos 7 anos) a uma variedade linguística que desencadeará o processo de aquisição da linguagem. A linguagem é, portanto, uma dotação genética, e é isso que diferencia o homem dos demais animais.

Essa predisposição biológica para adquirir linguagem (a faculdade da linguagem) é também chamada, em seu estágio inicial, de Gramática Universal (GU), pois ela é a mesma em todas as pessoas e seria o dispositivo responsável pela aquisição da linguagem a que cada indivíduo está exposto nos primeiros anos de vida. Assim, um bebê nascido no Japão e exposto a dados linguísticos do português aprenderia português e não japonês, por exemplo. De acordo com Chomsky, a quantidade e a qualidade desses dados não importariam muito, já que a GU seria capaz de filtrar os dados e apreender deles as regras de funcionamento dessa língua.

Segundo Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Chomsky conseguiu demonstrar, por meio da sua teoria, que as línguas não são aprendidas de forma mecânica, por mera repetição de estruturas. Com isso, Chomsky desafiou as correntes teóricas vigentes até então, como o comportamentalismo/behaviorismo, e mostrou que todas as línguas naturais são constituídas por um conjunto finito de regras e/ou elementos que possibilitam a criação diversificada e infinita de sentenças.

2.1.1 A Teoria dos Princípios e Parâmetros

Em 1981, para melhor explicar como a gramática universal possibilita a aquisição de uma determinada língua, Chomsky aperfeiçoou a sua própria tese e introduziu dois conceitos fundamentais para a Teoria Gerativa: os princípios e os parâmetros. Os princípios corresponderiam a regras universais, comuns a todas as línguas naturais, e que não podem ser alteradas, pois já estão presentes na mente/cérebro de toda criança. Já os parâmetros seriam as particularidades de cada língua, que vão sendo definidas a partir da exposição da criança aos dados linguísticos do meio em que vive.

Para ilustrar esses conceitos, Kenedy (2016) explica, por meio de analogia, que podemos comparar a linguagem na mente humana a um conjunto de interruptores de luz, que podem estar ligados ou desligados. Quando uma criança nasce, alguns desses interruptores já vêm “ligados ou desligados de fábrica”, independentemente de onde essa criança nasceu, e não podem ser modificados. Aos poucos, conforme a criança vai sendo exposta a determinada variedade linguística (o *input*), alguns interruptores podem ser marcados como “ligado” ou “desligado”, e, assim, com o passar do tempo, a criança vai construindo, inconscientemente, a gramática internalizada da sua língua.

Kenedy (2016) explica, ainda, que os parâmetros são sempre binários e, para exemplificar, apresenta o princípio do sujeito, segundo o qual todas as línguas naturais são constituídas pelo par sujeito e predicado. Esse princípio é parametrizado de duas formas entre as línguas: algumas podem omitir o sujeito; outras, não.

- (15) a. *Coronavírus: qual vacina eu devo tomar?* (G1, 05/01/2021)
 b. *Coronavírus: qual vacina ___ devo tomar?*
- (16) a. *Coronavirus: which vaccine should I get?*
 b. **Coronavirus: which vaccine should ___ get?*

As sentenças de (15) são bem formadas no PB seja com sujeito expresso pelo pronome de primeira pessoa do singular *eu* em (15a), seja com sujeito não expresso, mas recuperado pela desinência verbal de primeira pessoa *-o* em (15b). Já em (16), tradução para o inglês das sentenças de (15), por apresentar um sistema de flexões verbais pobre, não é possível “ocultar” o sujeito da sentença, o que torna (16b) agramatical. Às línguas que permitem que o sujeito seja nulo, dá-se o nome de *língua [+pro drop]* e àquelas que não permitem sentenças sem sujeitos, chamamos de *línguas [-pro drop]*. Esse seria, então, o *parâmetro do sujeito nulo*.

Os motivos que levam uma determinada língua a permitir a omissão do sujeito e outra não ainda são discutidos, como veremos mais adiante (cf. seção 2.2.2). No entanto, o que podemos concluir é que, apesar de ambas as línguas apresentarem o par sujeito e predicado, assim como todas as línguas naturais, os parâmetros de cada uma delas podem ser positivos (+) ou negativos (-)¹⁷. Retomando a analogia de Kenedy (2016), é como se, em português, o interruptor do sujeito nulo estivesse “ligado”, permitindo a construção de sentenças como a do exemplo em (15b); já em inglês, o interruptor para esse parâmetro estaria “desligado”, tornando as omissões de sujeito, como em (16b), agramaticais.

2.1.2 A noção de constituintes

Antes de formular a famosa Teoria de Princípios e Parâmetros, Chomsky (1981) discorreu também sobre as regras que permitem a construção de sentenças em determinada língua. Ao analisar uma série de sentenças ambíguas na língua inglesa, Chomsky constatou que, ao produzir sentenças, o falante não apenas escolhe palavras e as coloca uma ao lado da outra de forma linear; mas faz “combinações”, de forma hierárquica e organizada, entre diferentes palavras que se juntam a outras “combinações” que, por sua vez, irão desempenhar funções sintáticas diferentes dependendo de como estão organizadas na frase. Essas combinações de grupos de palavras são chamadas de “constituintes” ou “sintagmas”. Observe:

(17) *Papa Francisco beija filha de brasileiros no Vaticano [...]* (G1, 26/10/2018)

¹⁷ Estudos linguísticos recentes sobre o sujeito nulo têm demonstrado que os parâmetros não são sempre binários. É o caso do PB que apresenta *Sujeito Nulo Diferente* (GRAVINA, 2008).

Na esteira de Eduardo Paiva Raposo (1979), diremos que (17) é uma frase composta por oito palavras dispostas lado a lado (sequência linear) e tem um determinado significado que “resulta, em grande parte, não só do sentido próprio de cada uma dessas palavras, mas também da ‘composição’ global entre esses vários significados” (RAPOSO, 1979, p. 17). Essa divisão é mais ou menos intuitiva:

(18)

| | | | | | | | | |
|----|---|-----------|--|----------------------|----|-------------|-------------|----------|
| a. | Papa Francisco beija filha de brasileiros no Vaticano | | | | | | | |
| b. | Papa Francisco | | beija filha de brasileiros no Vaticano | | | | | |
| c. | Papa Francisco | | beija filha de brasileiros | | | | no Vaticano | |
| d. | Papa Francisco | | beija | filha de brasileiros | | | no Vaticano | |
| e. | Papa | Francisco | beija | filha | de | brasileiros | no | Vaticano |

As divisões acima revelam a estrutura interna da frase (17), ou seja, apresenta “*grupos naturais* articulados entre si em níveis diferentes e hierarquizados” (RAPOSO, 1979, p. 21, grifo do autor). (18a) é, intuitivamente, dividida em dois grandes blocos (*sujeito e predicado* da gramática normativa), como mostra (18b), e essas duas partes vão passando por subdivisões, de forma organizada e hierárquica, até chegar ao nível das palavras (18e). Em (18d), temos grupos de palavras que funcionam como uma unidade: os constituintes/sintagmas.

Além disso, é importante perceber que essa divisão e organização das palavras, em PB, não é aleatória e, de certa forma, não é arbitrária (cf. a seção 2.1.2.1). A frase (19), abaixo, tem as mesmas palavras da frase (17), mas com significado diferente:

(19) Filha de brasileiros beija Papa Francisco no Vaticano.

Em (19), *Filha de brasileiros* é o agente da ação de *beijar*. Como o PB não tem caso morfológico, o que altera o significado das sequências (17) e (19) é a ordem em que as palavras estão dispostas, por isso, é dito que a ordem das palavras não é aleatória. No entanto, também não é, de certa forma, arbitrária, porque ainda que se possa organizar as palavras de maneiras diferentes, como em (17) e (19), não se pode dispô-las em qualquer ordem:

(20) *Papa de brasileiros Vaticano no beija filha Francisco

(20) não é uma sequência possível no PB, ainda que todas as oito palavras tenham um significado individual. Isso é dessa forma, pois as frases são formadas a partir de *grupos de palavras* que formam uma unidade (cf. 18), seguindo alguns critérios sintáticos e semânticos. Esses grupos de palavras compõem os constituintes, ou termos da oração numa terminologia mais tradicional, e são facilmente reconhecíveis porque podem ser deslocados de uma posição para outra na sentença (TESCARI NETO, 2017). Em (17), por exemplo, a sequência [no Vaticano] é um constituinte e, como tal, deve permanecer concatenada (21a, 21b) sob pena de agramaticalizar a sentença (21c):

- (21) a. [No Vaticano], Papa Francisco beija filha de brasileiros
 b. Papa Francisco beija, [no Vaticano], filha de brasileiros
 c. * Papa Francisco beija [no] filha de brasileiros [Vaticano]

A identificação de constituintes é uma noção básica em Teoria Gerativa e se revela fundamental para a identificação do conjunto de palavras que funciona como sujeito da sentença, por exemplo. E, para não ser apenas intuitiva, Raposo (1979) propôs a realização de testes sintagmáticos. O objetivo dos testes é determinar a extensão dos constituintes, isto é, demarcar as fronteiras entre cada um deles. Um desses testes, denominado *teste da pronominalização*, “consiste na possibilidade de substituição [de um constituinte] por um pronome pessoal [...] resultando em todos os casos em uma frase gramatical” (RAPOSO, 1979, p. 36):

- (22) a. **Ele** beija filha de brasileiros no Vaticano
 b. Papa Francisco beija **ela** no Vaticano / Papa Francisco **a** beija no Vaticano
 c. *Papa **ele** beija filha de brasileiros no Vaticano

Em (22a), o pronome pessoal *ele* substitui todo o conjunto de palavras [Papa Francisco], marcando a fronteira desse constituinte, do contrário teremos uma sequência agramatical (22c). O mesmo ocorre com o pronome *ela* ou o oblíquo *a*, que precisa substituir todo o grupo de palavras [filha de brasileiros], em (22b), e não apenas uma das palavras.

Outro teste, conhecido como *clivagem*, consiste em “colocar em *posição de contraste* determinados elementos de uma frase [...] quando se quer contrastar esses elementos com outros elementos do mesmo tipo que *não ocorrem* na frase em questão” (RAPOSO, 1979, p. 37, grifo do autor). Para isso, basta “ensanduichar” esses elementos entre uma forma flexionada do verbo

ser e o complementizador *que*, deixando um traço para marcar o lugar de onde o constituinte clivado foi movido, como em (23):

- (23) a. *É Papa Francisco* **que** ___ beija filha de brasileiros no Vaticano.
 b. *É filha de brasileiros* **que** Papa Francisco beija ___ no Vaticano.
 c. **É Papa* **que** ___ Francisco beija filha de brasileiros no Vaticano.

Um último teste, denominado *formação de perguntas*, consiste em substituir grupos de palavras por expressões interrogativas como *o quê? quem? quando? onde? como? e por quê?* O grupo de palavras que sofre a substituição pelo pronome interrogativo (e que vai responder à pergunta) será o constituinte.

- (24) a. **Quem** Papa Francisco beija?
 a'. **Filha de brasileiros.**
 b. **Quem** beija filha de brasileiros?
 b'. **Papa Francisco.**
 c. **Onde** Papa Francisco beija filha de brasileiros?
 c'. **No Vaticano.**

Além desses testes, existe, na literatura gerativista, várias outras formas de identificar constituintes em uma sentença, como o teste do movimento, o teste da interpolação, o teste da coordenação e o teste da proibição da inserção (TESCARI NETO, 2017). Todos esses testes são importantes, no contexto de aprendizagem, no trabalho com os termos da oração. Cada termo da oração corresponde, na verdade, a um constituinte dentro da sentença, e a utilização de testes sintagmáticos torna o processo de identificação das unidades mínimas da sentença mais fácil e reflexivo (KENEDY, 2013).

Essa noção de constituência, ora apresentada, tem estreita relação com os predicadores, como vemos na próxima seção.

2.1.2.1 O predicado verbal

De acordo com Kato e Miotto (2009), foi a partir dos estudos estruturalistas que a oração passou a ser dividida em dois grandes blocos: sintagma nominal (o sujeito) e sintagma verbal (o predicado) (cf. 18b acima). Com os avanços linguísticos, Frege (*apud* KATO; MIOTO,

2009) postulou que essa divisão era dispensável e, no lugar, propôs que a oração se organizasse em torno de predicados, também chamados de núcleos lexicais¹⁸, que, por sua vez, selecionam (s-selecionam e c-selecionam) argumentos para completar a grade temática.

O verbo é um dos principais predicadores, responsável por “organizar a cena discursiva” e determinar quantos e quais argumentos são obrigatórios e quais são opcionais para que a sua grade argumental esteja completa. Os verbos, então, são classificados segundo a quantidade de argumentos exigidos por ele (de zero a três):

- (25) a. Predicados sem argumentos: chover; nevar; trovejar.
 b. Predicados de 1 argumento: acabar __; tossir __; sair __; sorrir __.
 c. Predicados de 2 argumentos: beber __, __; comer __, __; gostar __, __.
 d. Predicados de 3 argumentos: enviar __, __, __; colocar __, __, __.

Em (25a), o verbo *chover*, assim como outros verbos meteorológicos, não exige nenhum argumento para a cena de *chover* ser considerada bem formada. Já em (25b), os verbos *acabar*, *tossir*, *sair* e *sorrir* exigem a presença de pelo menos um argumento que irá desempenhar a ação expressa por eles. Verbos como *beber*, *comer* e *gostar* (25c), chamados pela tradição gramatical de transitivos (in)diretos, exigem dois argumentos: *quem bebe* e *a coisa bebida* para o verbo *beber*, por exemplo. Um verbo como *enviar*, em (25d), conhecido como bitransitivo ou transitivo direto e indireto pela tradição, exige três argumentos: *quem envia*, *a coisa enviada* e *para quem essa coisa é enviada*.

Além do número de argumentos, o predicado verbal determina os traços semânticos, ou seja, seleciona semanticamente (s-seleção) os seus argumentos e determina a classe gramatical, ou seja, seleciona categorialmente (c-seleção) cada um desses argumentos. A seleção semântica se refere às propriedades semânticas que cada verbo exige de seus argumentos. *Beber*, por exemplo, é um predicado de 2 lugares (25c) que exige que um argumento tenha traço [+animado] (que tenha a propriedade de ser *o bebedor*) e outro argumento que tenha traço [+líquido] (que tenha a propriedade de ser *bebível*). Opcionalmente, como em (26a) e (27a), o verbo pode aparecer acompanhado de adjuntos, o que não interfere nos processos de seleção:

¹⁸ Kato e Miotto (2009) lembram que, além do verbo, também são núcleos lexicais: os nomes, os adjetivos, alguns advérbios e algumas preposições.

- (26) **beber** ___ [+animado], ___ [+líquido]
- a. [Ladrões]_[+animado] bebem [cerveja]_[+líquido] [durante furto].
- b. *[Pedras]_[-animado] bebem [cerveja]_[+líquido] [durante furto].
- c. *[Ladrões]_[+animado] bebem [pedras]_[-animado] [durante furto].

Em (26b) e (26c), a agramaticalidade das sentenças é explicada pela incompatibilidade entre as exigências semânticas do predicado verbal *beber* e os traços semânticos dos argumentos.

O predicado verbal também seleciona a categoria (c-seleção) dos seus argumentos:

- (27) **beber** ___ [SN], ___ [SN]¹⁹
- a. [_{SN} Ladrões] bebem [_{SN} cerveja] [_{SAdv} durante furto].
- b. *_{SPrep} [De ladrões] bebem [_{SN} cerveja] [_{SAdv} durante furto].

Diremos que o verbo *beber* exige dois sintagmas nominais como argumento, diferente de um verbo como *gostar* que exige um sintagma nominal e um sintagma preposicional. Em (27b), a agramaticalidade ocorre porque o sintagma preposicional [de ladrões] não satisfaz as exigências categoriais do predicado verbal.

Por fim, no PB, o predicado verbal requer que seus argumentos estejam dispostos em uma ordem determinada, ou seja, a ordem dos constituintes não é aleatória (cf. 2.1.2):

- (28) a. *Ladrões bebem cerveja durante furto* (G1, 12/04/2019)
- b. **Cerveja bebe* ladrões durante furto

Isso é assim, porque a ordem irá determinar as funções gramaticais: sujeito, complemento (objetos direto e indireto) e adjunto. Segundo Kato e Miotto (2009, p. 30), “As línguas naturais têm essencialmente duas formas de codificar funções gramaticais: através da morfologia e através da ordem de constituintes”. O latim, por exemplo, tem caso marcado na morfologia e, por isso, a ordem dos constituintes nessa língua é relativamente livre:

¹⁹ Utilizaremos SN para abreviar *Sintagma Nominal*; SPrep para *Sintagma Preposicional*; SAdv para *Sintagma Adverbial*; SV para *Sintagma Verbal* e SFlex para abreviar *Sintagma Flexional*.

- (29) a. Magistra puellam docet.
Mestra-nom menina-acus ensina
- b. Puellam magistra docet.

Sabe-se que a função de sujeito é marcada pelo caso nominativo (nom) que, em latim, é representada pelo morfema [a]. No PB, não há marcação de caso visível na morfologia das palavras²⁰ e, por isso, a ordem dos constituintes é que irá determinar a sua função sintática (gramatical):

- (30) a. **Juiz Marcelo Bretas** cumprimenta *Papa Francisco no Vaticano* (G1, 27/12/2017)
- b. **Papa Francisco** cumprimenta Juiz Marcelo Bretas no Vaticano
- c. **Papa Francisco** conversa com Juiz Marcelo Bretas no Vaticano
- d. **Ladrões** bebem *cerveja durante furto* (G1, 12/04/2019)
- e. Cerveja, **ladrões** bebem durante furto __.

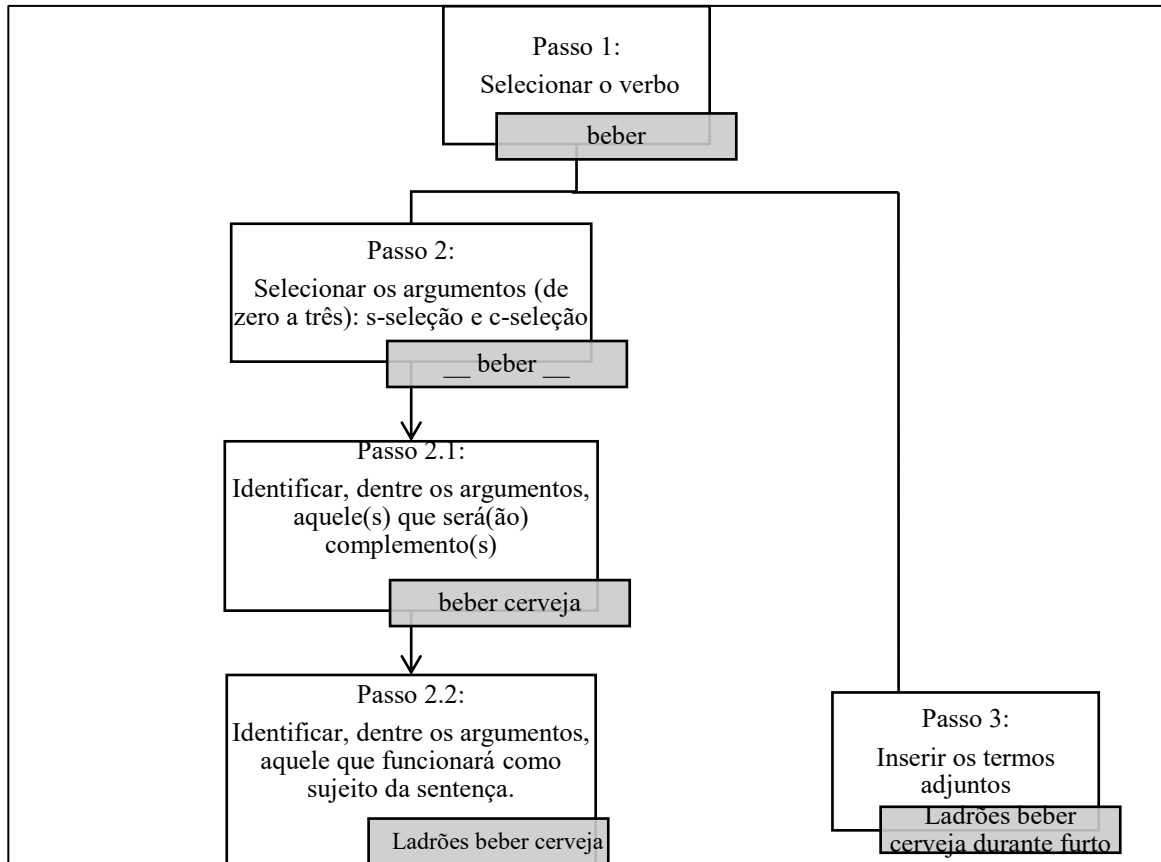
O constituinte *Juiz Marcelo Bretas* tem a mesma forma para o nominativo (30a), o acusativo (30b) e o oblíquo (30c)²¹. Sendo assim, é de se esperar que a ordem seja importante para a definição das funções sintáticas. Em (30d), pelo fato de o predicado verbal exigir argumentos com traços semânticos específicos (+ animado e + líquido), *ladrões* só poderá permanecer à esquerda do verbo, na posição de nominativo (função sintática de sujeito) e *cerveja*, à direita, na posição de acusativo (objeto direto). Claro que os constituintes poderão se mover da sua posição de origem, *in situ*, mantendo seus traços e função sintática (30e).

Em Teoria Gerativa, seguindo o fato de a sentença se organizar em torno de predicados, e pensando especificamente no predicado verbal, diremos que a formação das sentenças ocorre conforme os passos a seguir:

²⁰ No português culto, alguns pronomes ainda têm marcação visível de caso na morfologia. É o caso do *me*, *o(s)*, *a(s)*, *nos* – que têm caso acusativo (objeto direto); e do *mim*, *ti* e *si* com caso oblíquo (objeto indireto).

²¹ O caso oblíquo é tradicionalmente atribuído pela preposição; o caso acusativo é atribuído pelo radical do verbo e o caso nominativo é atribuído pela flexão do verbo.

(31)



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Sabemos, ainda que inconscientemente, que o verbo *beber*, já apresentado, é um predicado de 2 lugares (ou seja, precisa de 2 argumentos para estar saturado). Esses dois argumentos terão traços semânticos (s-seleção) específicos e serão de categorias sintáticas (c-seleção) específicas. Do contrário, geraremos sentenças mal formadas:

(32) Passo 1: beber

Passo 2: beber ____{s-seleção} [+animado/bebedor], [DP], ____{c-seleção} [+líquido/bebível], [DP]_{s-seleção} ____{c-seleção}

Passo 2.1: beber cerveja.

Passo 2.2: Ladrões beber cerveja.

Passo 3: Ladrões beber cerveja durante o furto.

Cabe destacar que, conscientemente, colocamos a seleção dos complementos (passo 2.1) precedendo a seleção do sujeito (passo 2.2.), conforme já demonstrado nas sentenças em (12), seção 1.4.2.2, e reforçada com as sentenças abaixo:

(33) 1: pegar

2: pegar __ [+animado], [DP], __ [+concreto, DP]

2.1: pegar a bola.

2.2: o cachorro pegar a bola.

(34) 1: pegar

2: pegar __ [+humano, DP], __ [+abstrato, DP]

2.1: pegar uma gripe.

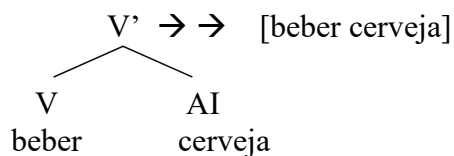
2.2: O ladrão pegar uma gripe.

Observe que, a depender do verbo + complemento, poderemos ter modificações nos traços semânticos do sujeito. As expressões idiomáticas são exemplos clássicos que confirmam essa relação primeira entre verbo e complemento para depois selecionar o sujeito. Em (35), as expressões idiomáticas “tomar todas” e “encher a cara” ficam, no mínimo, estranhas dependendo do constituinte que é colocado como sujeito da sentença, como em (35b, d):

- (35) a. Biden tomou todas no feriado.
 b. ??/*O cachorro tomou todas no feriado.
 c. Biden encheu a cara no feriado.
 d. ??/** O bebê encheu a cara no feriado.

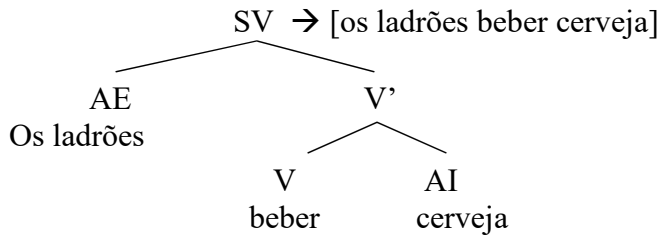
Em termos de formalização gerativista, segue-se o mesmo caminho descrito em (31). Tomando um verbo com 2 argumentos, primeiro unimos o verbo (V) com o complemento, que é chamado de argumento interno (AI) e, na união de V+AI, temos a projeção intermediária, o V':

(36)



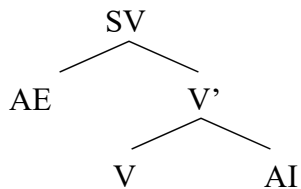
Depois, o V' se junta ao outro argumento, chamado de AE e forma a projeção SV (sintagma verbal):

(37)



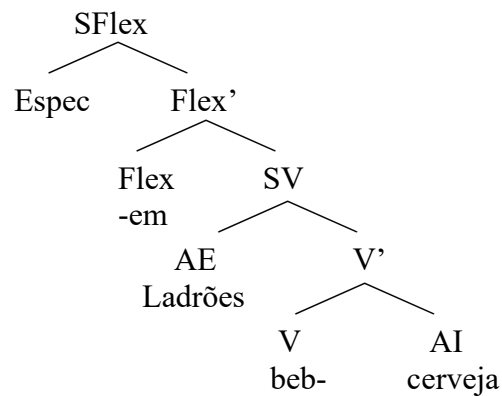
diz-se que o argumento à esquerda do verbo é o argumento externo (AE), e argumento interno (AI) é aquele que está à direita do verbo. Essa nomenclatura deve-se à posição que cada argumento ocupa na árvore em relação ao V': o AE está externo ao V'; o AI, interno ao V'.

(38)



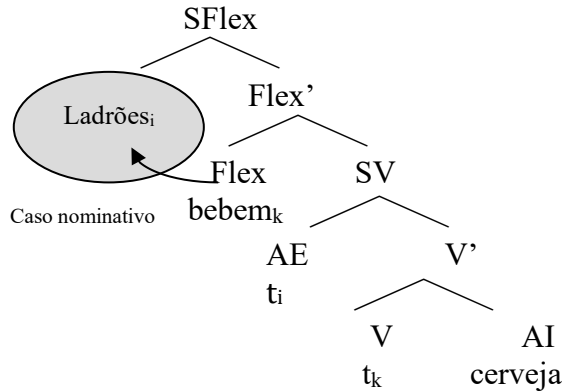
Por fim, os traços flexionais (tempo, modo, número e pessoa) do verbo são inseridos pelo SFlex (Sintagma Flexional):

(39) a.



É o núcleo de SFlex que atribui caso nominativo (função sintática de sujeito) ao argumento (AE ou AI) ao se movimentar para a posição do Especificador:

(40)

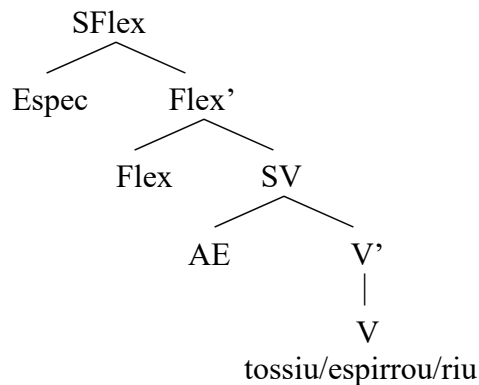


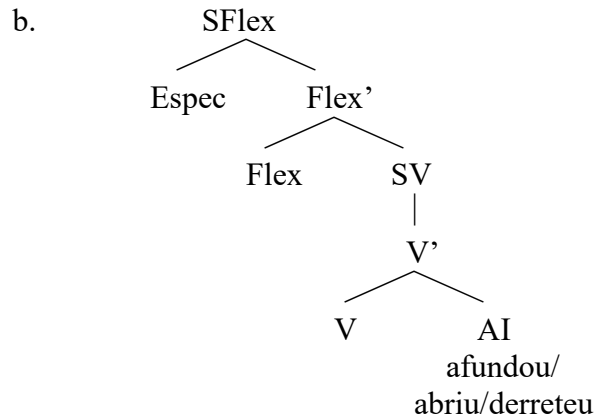
O que vimos até aqui é que o verbo ocupa o centro da construção das orações. Ele é um predicado e, como tal, seleciona semanticamente e categorialmente os seus argumentos. Além disso, por não ter morfologia casual rica, a ordem em que os constituintes/argumentos estão dispostos no PB é importante para a identificação da função gramatical deles: nos predicados verbais de 2 argumentos (e também nos de 3 argumentos), a função sintática de sujeito está relacionada ao que estiver do lado esquerdo do verbo (AE). No entanto, essa associação não pode ser feita aos predicados verbais de 1 argumento, com veremos na próxima seção.

2.1.2.2 O verbo inacusativo

Os predicados de um argumento são chamados de intransitivos pela tradição gramatical, mesma nomenclatura adotada para os verbos sem argumento. Contudo, a classe de verbos monoargumental não é homogênea e, em gramática gerativa, é subdividida em dois grupos (NASCIMENTO, 2002, 2014): verbos inergativos (41a) e verbos inacusativos (41b):

(41) a.





Essa divisão faz-se necessária, porque há propriedades diferentes em cada grupo de verbos de um argumento. Sem entrar nesse detalhamento, em (41a), o único argumento selecionado pelo verbo “nasce” na posição de argumento externo e, dali, move-se para o especificador de SFlex, posição marcada por caso nominativo (cf. 40), ou seja, ocupada pelo sujeito gramatical. Em (41b), o único argumento selecionado pelo verbo aparece na posição de argumento interno, onde tipicamente são selecionados os complementos verbais de verbos transitivos. Esse AI também se move para o especificador de SFlex para receber caso nominativo (já que, como o nome sugere, o verbo **in**acusativo é incapaz de atribuir caso acusativo ao AI e, portanto, esse AI precisa se mover para SFlex a fim de receber caso) e, portanto, exercer a função sintática de sujeito.

Essa diferença de estrutura explica por que verbos intransitivos/inacusativos como *afundar*, *abrir*, *derreter* (e, também, *terminar*, *sair*, *entrar*, *nascer*, *morrer* etc.) permitem a inversão do sujeito (42) e verbos intransitivos/inergativos como *tossir*, *espirrar*, *rir* são mais resistentes a essas inversões (43)²²:

- (42) a. *Termina reunião entre partidos gregos* (G1, 08/11/2011)
 b. *Saem os privilégios, entra a cidadania* (G1, 30/10/2020)
 c. *Entra em vigor lei que libera cachorros nas praias do Rio* (G1, 25/09/2019)
 d. *Nasce menina filha de casal americano que já tinha 14 meninos* (G1, 09/11/2020)
 e. *Morre o ex-deputado cearense Roberto Mesquita* (G1, 17/01/2021)

²² Remetemos o leitor aos textos de Nascimento (2002, 2014), Marchesan (2005) e Cyrino, Nunes e Pagotto (2009) que apresentam testes e propriedades específicas para distinção dessas duas classes de verbos monoargumentais.

- (43) a. *Homem tosse e é agredido dentro de restaurante [...]* (G1, 10/12/2020)
 b. *Músico inglês espirra ao tocar tuba e vídeo vira sensação na web* (G1, 18/03/2014)
 c. *Ladrão ri ao ser preso após assaltar loja [...]* (G1, 24/01/2014)

Para a aprendizagem da função sintática de sujeito, conhecer essa classe de verbos auxilia sobremaneira o professor no preparo de atividades, como a que será apresentada na oficina 1 (cap. 4), nas quais as orações utilizadas na etapa de avaliação do conhecimento prévio permitem ao aluno movimentar os constituintes, inclusive, e principalmente, o sujeito, com maior facilidade, para diferentes posições. Além disso, conhecer os verbos inacusativos permite entender por que construções com o sujeito invertido podem ser encontradas sem concordância verbal, inclusive na norma culta:

- (44) *Elas se atrofiam porque não existe aqueles elementos.* (EF SSA)
 (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 116, grifo das autoras)

A explicação mais plausível para essa possibilidade de inversão do sujeito é que o usuário da língua interpreta o sujeito invertido (que está à direita do verbo) de construções com verbos inacusativos como um complemento verbal (objeto), e o complemento não entra em relação de concordância com o verbo em número e pessoa (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009).

Dentro da classe dos verbos inacusativos, estão também os verbos que, tradicionalmente, são chamados *verbos de ligação*. Esses verbos, como *ser*, *estar* e *parecer*, têm uma propriedade em comum: o sujeito de sentenças que os contém não são argumentos deles, mas do predicativo adjetival:

- (45) a. *Marília Mendonça está grávida.* (G1, 22/06/2019)
 b. **Mega-Sena está grávida.*

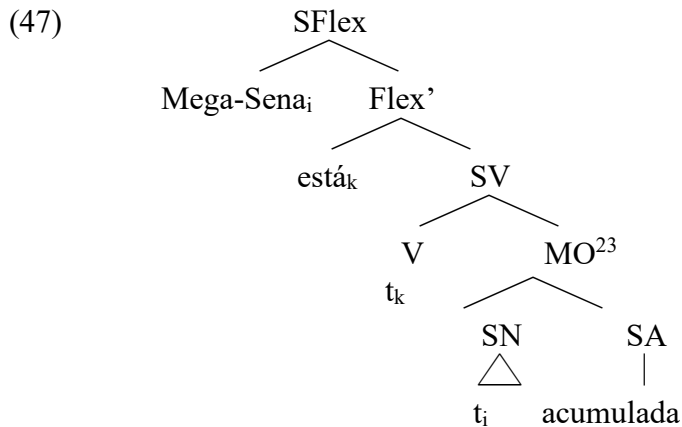
Em sentenças como (45), acima, o predicador *estar*, verbo de ligação (inacusativo), exige um argumento (interno, cf. 41b) e o adjetivo *grávida*, sendo um predicador (cf. nota 18) requer um argumento que tenha traço semântico [+humano]. É isso que explica a sentença (45b), que não é agramatical porque *Mega-Sena* não pode ocorrer com o verbo *estar*, mas, sim, porque, nesse caso, *Mega-Sena* é argumento do adjetivo (predicador) *grávida* e não é

compatível com as exigências semânticas desse predicador. A partir dessa análise, entende-se que é o adjetivo que seleciona o que virá a ser o sujeito da sentença:

- (46) a. *Mega-Sena* está *acumulada* (G1, 06/10/2010)
 b. [**Mega-Sena**] está [__ *acumulada*]

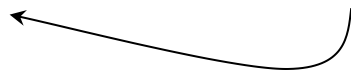


Observe que todo o constituinte [*Mega-Sena acumulada*] é o AI do verbo inacusativo *estar*. Desse AI, o SN *Mega-Sena* (selecionado pelo adjetivo *acumulada*) se move para especificador de SFlex para receber caso nominativo em (47):



Ao se combinar com o verbo de ligação, *Mega-Sena* “passa a ser o sujeito gramatical da sentença, movendo-se de sua posição de origem onde deixa uma lacuna [(cf. 46b) para o especificador de SFlex]. O verbo (assim como o predicativo, se for o caso) passa a concordar com ele.” (KATO; MIOTO, 2009, p. 32):

- (48) **Prêmios da Quina e Mega-Sena** estão *acumulados*



Nesse caso, importante perceber que o predicativo *acumulados* concorda com o sujeito em gênero e número (assim como o verbo inacusativo *estar*). Além disso, nesses casos, um elemento que não é argumento (mas faz parte do AI do verbo *estar*) está exercendo a função sintática de sujeito da sentença.

²³ MO é a abreviatura, em português, de *mini oração*, do inglês *small clause* (SC).

Por fim, precisamos escrever sobre as construções passivas, com em (49b), abaixo, que são um tipo de construção inacusativa:

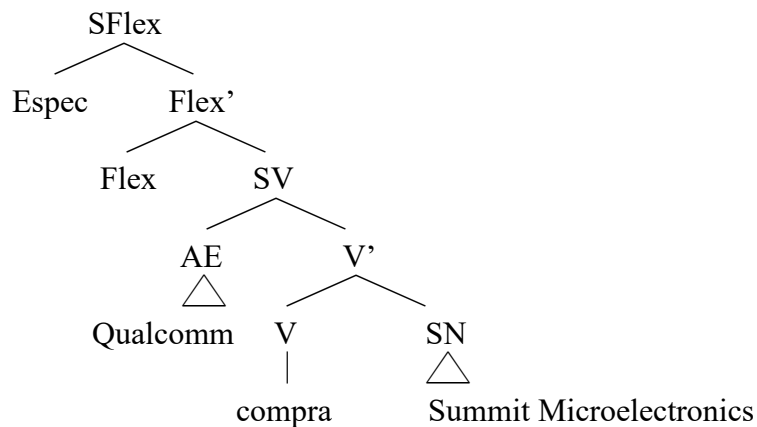
- (49) a. *Qualcomm compra Summit Microelectronics* (G1, 18/06/2012)
 b. *Summit Microelectronics é comprada pela Qualcomm*

Segundo Cyrino, Nunes e Pagotto (2009, p. 54),

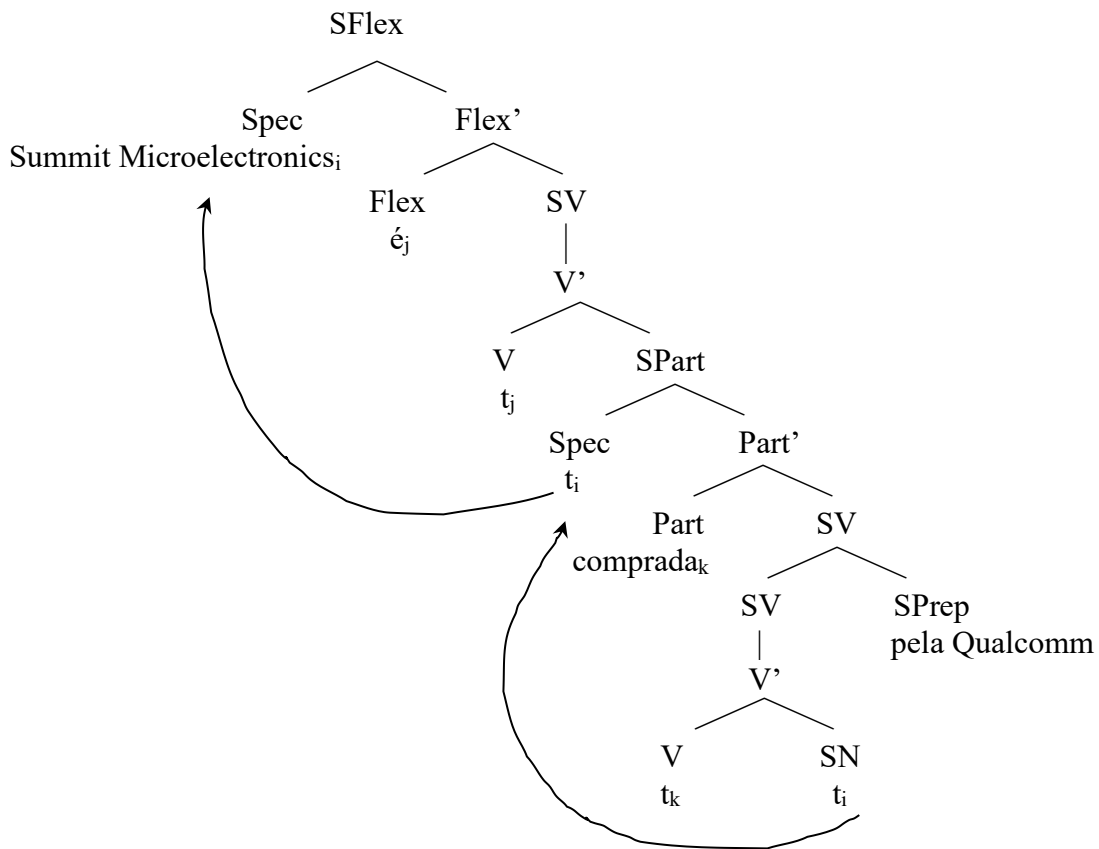
A distinção semântica mais fundamental entre ativas e passivas na verdade diz respeito ao argumento externo. Em construções ativas, o papel temático de agente é obrigatoriamente atribuído ao argumento externo; já em construções passivas, o papel temático de agente é opcional e, se presente, é realizado estruturalmente como um adjunto (o agente da passiva na terminologia tradicional).

As representações arbóreas abaixo ilustram a explicação dos autores:

- (50) a.



b.



Observe que, quando passivizado, o radical do verbo transitivo *comprar* acaba perdendo a sua capacidade de atribuir caso acusativo ao seu argumento. Isso é assim porque, em uma construção passiva, ocorre a formação do particípio e “somente o argumento interno pode ser preservado junto com o particípio” (NASCIMENTO, 2002, p. 92):

(51) a. Qualcomm compra Summit Microelectronics.

b. Comprada Summit Microelectronics, haverá melhor competitividade no mercado.

Por isso, em (50b), o AI *Summit Microelectronics* acaba se movendo, primeiro, para especificador de SPart. Essa posição não tem caso para atribuir, assim o AI se move, mais uma vez, em um movimento cíclico, para o especificador de SFlex cuja flexão tem caso nominativo e a atribui para *Summit Microelectronics*, tornando-o o sujeito da sentença. Nesse movimento, o argumento interno da passiva, ao se tornar sujeito da sentença, acaba estabelecendo relações de concordância com o verbo auxiliar (o que é esperado de um sujeito gramatical).

2.2 ESTUDOS SOBRE O SUJEITO NO PB

A partir da década de 1980, a função sintática de sujeito passou a ser estudada de forma mais aprofundada, em diversos países, já que o parâmetro do sujeito nulo foi um dos principais exemplos utilizados por Chomsky para fundamentar a Teoria dos Princípios e Parâmetros. No Brasil, são conhecidos os trabalhos pioneiros de Pontes (1987) sobre a relação tópico-sujeito, Duarte (2018 [1993], 1995, 2020) sobre o sujeito nulo, Figueiredo Silva (1996), Menuzzi (2004) e Duarte e Silva (2019) sobre a posição do sujeito, dentre outros.

Nesta seção, abordaremos, de forma mais detalhada, algumas propriedades da função sintática de sujeito de sentenças finitas, vislumbrando os conhecimentos que o professor deve ter para as aulas na Educação Básica²⁴.

2.2.1 A noção de sujeito

De acordo com Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), tradicionalmente, como já vimos no capítulo 1, os compêndios gramaticais têm pautado a distinção entre sujeito e complemento²⁵ em dois eixos: o semântico e o sintático. Por um lado, seguindo um viés semântico, alguns gramáticos definem o sujeito como “o ser que pratica uma ação”, o que deixa de fora inúmeras sentenças em que o sujeito assume outro papel temático que não o de agente. Por outro lado, em uma perspectiva sintática, o sujeito é definido como “a parte da frase que concorda com o verbo”. Essa última perspectiva faz uma distinção adequada entre sujeito e complemento em uma visão normativa da língua, contudo não é capaz de explicar por que, em construções com verbos de ação associados a um agente e um paciente, será sempre o agente o responsável por desencadear a concordância verbal e não o contrário.

Segundo os autores, o principal problema da noção de sujeito das gramáticas tradicionais está em tomar os eixos semântico e sintático como excludentes, ou seja, pautar a definição de sujeito seguindo um único critério. Para eles, os dois eixos são complementares e importantes para a correta definição do sujeito: “as generalizações semânticas serão determinadas pela estruturação da relação do verbo com seus argumentos e as questões

²⁴ Esclarecemos também que esta seção não tem a pretensão de apresentar todos os trabalhos já publicados sobre os tópicos que serão aqui tratados, já que cada um deles, por si só, renderia uma dissertação.

²⁵ A divisão da sentença em sujeito e predicado, como apontamos no capítulo 1, aconteceu no período aristotélico. Cyrino, Nunes e Pagotto (2009) seguirão a lógica fregeana, que propõe a divisão da sentença em predicado e argumentos.

pertinentes à concordância verbal estarão associadas à posição estrutural dos argumentos dentro da sentença” (CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2009, p. 50).

Para Berlinck, Duarte e Oliveira (2009, p. 170), “Ao nos concentrarmos na concordância verbal, abandonamos o campo semântico que determina o número de argumentos de um predicador e sua projeção na sintaxe para adentrarmos no campo ‘mais gramatical’, que envolve questões morfossintáticas.”

Cyrino, Nunes e Pagotto (2009) explicam que todo predicador verbal fornece pelo menos três informações sobre seus argumentos: (i) número de argumentos exigidos (de zero a três); (ii) papel temático de cada argumento (s-seleção); e (iii) relação sintática entre os argumentos (c-seleção). Por isso, a proposta dos autores é reconhecer o papel temático atribuído pelo verbo a cada um de seus argumentos para identificar qual argumento está desempenhando a função de argumento externo, na posição de especificador de SV, e argumento interno, que ocupa a posição de complemento. Dessa forma, “A noção de sujeito fica associada a uma posição estrutural externa ao SV [no Spec de SFlex] e, enquanto tal, é indiferente ao papel temático do sintagma que venha a ocupá-la, admitindo tanto argumentos externos [...] quanto internos” (CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2009, p. 57):

- (52) a. *Ladrões comem alimentos durante assalto [...]* (G1, 06/03/2017)
 b. *Criminosos colocam fogo em dois ônibus na Grande Vitória* (G1, 20/07/2020)
 c. *Homem tosse e é agredido dentro de restaurante [...]* (G1, 10/12/2020)
 d. *Enem 2020: gabarito oficial sai __ nesta quarta* (G1, 27/01/2021)
 e. *Pesquisa mostra que 94% dos moradores de favela são __ felizes* (G1, 23/02/2014)
 f. *Homem é __ atropelado por trem em Barra Mansa* (G1, 30/12/2020)
 g. *Chapecó tem doses da Coronavac e Oxford* (G1, 27/01/2021)
 h. *São Paulo chove forte e temperatura cai.* (G1, 20/11/2013, adaptado)

Se um verbo tem 2 ou 3 argumentos (52a, b), o AE acaba sendo o sujeito da sentença. Se um verbo tem um argumento, ele poderá ser o AE, como em (52c) e, portanto, este será o sujeito da sentença; ou poderá ser o AI, como em (52d, e, f). Nesses casos, ou o AI se move para o especificador de SFlex, tornando-se o sujeito da sentença (52d), ou parte do AI, como em (52e,

f) se move para especificador de SFlex para executar tal função. No limite, um adjunto – como *Chapecó* (52g) e *São Paulo* (52h) –, pode perder a preposição e se tornar o sujeito da sentença²⁶.

Assim, compreendemos que a função sintática de sujeito está bastante relacionada à predicação verbal. Segundo Kato e Mito (2009, p. 41), “O que pode acabar sendo sujeito de um predicado é a) o argumento externo, b) um argumento interno (dos verbos inacusativos) e c) no limite, um elemento que não é argumento [cf. 52g, h].” Além de estar associado a uma posição sintática externa ao VP (em especificador de Flexão), o sujeito está associado à “realização de caso nominativo e à especificação da concordância verbal” (CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2009, p. 56),

Dessa forma, Berlinck, Duarte e Oliveira (2009, p. 120) vão definir o sujeito, nessa perspectiva, como “o elemento que ocupa a posição de especificador de SFlex e exibe concordância com o verbo, além do caso nominativo, o que é visível quando representado por um pronome”.

2.2.2 O sujeito preenchido e o sujeito nulo

O parâmetro do sujeito nulo é uma das mais conhecidas contribuições de Chomsky (1981) em seu trabalho que defendia a existência dos “universais linguísticos”. O sujeito nulo, que aparece, nas gramáticas normativas, sob os rótulos de oculto (ou implícito, elíptico, desinencial), indeterminado e inexistente (cf. 53), pode ser definido como uma categoria vazia (*ec* – do inglês, *empty category*), representada por \emptyset nas sentenças abaixo, na qual um pronome ou um sintagma nominal não aparece realizado foneticamente (DUARTE, 1995).

- (53) a. [\emptyset] *Ficamos um bocado sem falar.*
 b. *Ainda* [\emptyset] *se vivia num mundo de certezas.*
 c. [\emptyset] *Anoitecia e tinham acabado de jantar.*

(CUNHA; CINTRA, 2017 [1985], p. 141-144, grifo nosso)

Na Teoria Gerativa, em todos os casos de (53), a posição em que deveria estar o sujeito está vazia. Por isso, essas construções são chamadas de sentenças com sujeito nulo. Ao sujeito

²⁶ Pontes (1987 apud KATO; DUARTE, 2017, p. 18-19) aponta que esses não são apenas casos de alçamento de um locativo que perdeu a preposição. Esse elemento pode concordar com o verbo, como no exemplo da autora: *Essas janelas ventam muito*. Por isso, estamos seguindo esses estudos e considerando esses “locativos” como sujeito da sentença.

nulo se opõe o sujeito preenchido (também chamado de pleno ou explícito), que aparece marcado foneticamente por um sintagma nominal (54a), pronome (54b) ou sintagma oracional (54c), conforme demonstram os exemplos abaixo:

- (54) a. *Homem é preso após morder cachorro nos EUA* (G1, 01/07/2019)
 b. *Sapos venenosos: eles fazem mal aos humanos?* (G1, 13/06/2019)
 c. *Homem que atropelou ciclistas faz avaliação psiquiátrica* (G1, 07/03/2011)

Em relação ao sujeito nulo ou preenchido, recorreremos à Maria Eugênia Duarte que pesquisa esse fenômeno no PB desde 1989 (cf. DUARTE, 2020). Em publicação de 1995, Duarte explica que, nos estudos de Chomsky (1981), a não realização do sujeito fonético foi associada às línguas com paradigma verbal rico, ou seja, línguas cujo sujeito poderia ser “recuperado” pela terminação verbal. Contudo, como apresenta a autora, estudos como os de Huang (1984), Rizzi (1986) e Jaeggli e Safir (1989) apontam que, em diversas línguas, “a relação entre flexão rica e sujeito nulo deixou de ter exclusividade nos processos de licenciamento e recuperação do conteúdo do sujeito nulo” (DUARTE, 1995, p. 2).

No caso específico do PB, em um trabalho que analisou diacronicamente textos de peças teatrais escritas entre os anos de 1845 e 1992, Duarte (2018 [1993]) constatou a diminuição no uso do sujeito nulo ao longo do tempo e atribuiu a não realização fonética do sujeito à simplificação no paradigma flexional o que acarretou numa preferência do usuário pelo uso da forma pronominal preenchida, em todas as pessoas gramaticais. Essa simplificação no quadro dos pronomes pessoais, apontada por Duarte (2018 [1993]), pode ser observada no quadro 1, elaborado pela autora a partir dos dados coletados:

Quadro 1 – Evolução nos paradigmas flexionais do PB

| Pessoa/ número | Pronomes | Paradigma 1 Século XIX | Paradigma 2 Século XX/1 | Paradigma 3 Século XX/2 |
|----------------|-----------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1ª singular | Eu | Canto | Canto | Canto |
| 2ª singular | Tu | Cantas | cantas | canta(s) |
| | Você | - | cantaø | cantaø |
| 3ª singular | Ele/ela | Cantaø | Cantaø | Cantaø |
| 1ª plural | Nós | Cantamos | cantamos | cantamos |
| | A gente | - | cantaø | cantaø |
| 2ª plural | Vós | Cantais | - | - |
| | Vocês | Cantam | Cantam | canta(m) |
| 3ª plural | Eles/elas | Cantam | Cantam | canta(m) |

Fonte: Duarte (1993 [2018]).

De acordo com os dados, podemos constatar que há, pelo menos, dois paradigmas flexionais concorrentes no PB contemporâneo e um terceiro em desuso. Este último, do século XIX, ainda utilizado no português europeu (PE), aparece nas gramáticas normativas de viés mais tradicional e corresponde à chamada *norma-padrão* do PB, na qual há uma terminação verbal diferente para cada uma das seis pessoas do quadro de pronomes pessoais. O segundo e terceiro paradigmas, que se consolidaram na língua a partir da primeira metade do século XX, correspondem à chamada *norma culta* do PB e já incluem os pronomes *você(s)* e *a gente*.

O que esses dados sugerem é que, com a introdução dos pronomes *você(s)* e *a gente* e o desaparecimento do pronome *vós*, a partir da primeira metade do século XX, houve uma gradativa simplificação no paradigma de flexões verbais para apenas quatro ou três formas e, em algumas variedades do PB, a redução foi ainda mais drástica. Já na segunda metade do século XX, apenas a forma pronominal de primeira pessoa continua marcada por uma terminação diferente – nas demais pessoas gramaticais não há qualquer marcação na terminação verbal. Essa alteração na configuração dos pronomes e dos paradigmas de conjugação é apontada por Duarte (2018 [1993]; 1995) como a principal responsável pela utilização, cada vez mais frequente, do sujeito pleno pronominal no conjunto de textos analisados.

Os resultados apresentados por Duarte (2018 [1993]) são corroborados no trabalho de doutoramento dela de 1995, em que a autora analisou sincronicamente amostras gravadas de fala espontânea e de entrevistas de programas de rádio e TV²⁷, indicando que o PB passa por um processo de mudança com a diminuição no uso de sujeitos nulos e um aumento significativo no número de sujeitos pronominais, sobretudo entre as gerações mais jovens e mulheres. Segundo a autora, à medida que a mudança progride, mais aumenta a distância entre a língua falada e a língua escrita, que ainda conserva, em grande parte, um paradigma flexional bastante rico e exige uma série de cuidados.

Nesse sentido, Gravina (2008), em um estudo também diacrônico, comparou textos mais monitorados da esfera jornalística de três periódicos que circularam na cidade mineira de Ouro Preto entre os anos de 1845 e 1950 e analisou quantitativamente o número de sujeitos nulos e preenchidos presentes nesses textos. Nessa pesquisa, a autora concluiu que a diminuição no uso do sujeito nulo, no PB, também se entende à escrita mais monitorada e descobriu que ele vem sendo substituído, gradativamente, não apenas por pronomes pessoais, como afirmou Duarte (2018 [1993]), mas também, e principalmente, por construções anafóricas e parafrásticas, como

²⁷ Para mais detalhes da pesquisa cf. Duarte (2018).

as do exemplo em (55), o que a autora denominou como fenômeno do *Sujeito Lexical Anafórico*:

(55) *Maria Eduarda é doutoranda do curso de lingüística na Universidade Estadual de Campinas. A pesquisadora trabalha essencialmente na área de morfologia. Esta é sempre solicitada nos mais diversos congressos de sua área.*

(GRAVINA, 2008, p. 2, grifo da autora)

Em (55), as expressões *A pesquisadora* e *Esta* são empregadas para não repetir o nome *Maria Eduarda*, que é o sujeito da primeira sentença. De acordo com a autora, ambas as expressões foram consideradas sujeitos lexicais anafóricos, pois podem ser substituídas por sujeitos nulos ou pronomes pessoais como *ela*.

Segundo Gravina (2008, p. 121),

Uma hipótese para o aumento da variante lexical anafórica seria o fato de ser textos formais. O PB, principalmente na primeira metade do século 20, apresentaria uma gramática com a tendência a preencher mais o sujeito; no entanto na modalidade escrita formal, o uso contínuo de pronomes pessoais não é bem aceita por causar uma certa redundância ou mesmo uma idéia de oralidade na escrita. Assim, para evitar tal construção, optou-se pelo sujeito lexical anafórico.

A conclusão a que chegamos, a partir dos estudos acima apresentados, é que, tanto em gêneros textuais menos monitorados quanto em gêneros textuais mais monitorados, no PB, o que se constata é um declínio no uso do sujeito nulo a partir do preenchimento dessa categoria com pronome pessoal e também pelo uso, cada vez mais frequente, de formas anafóricas.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, essas pesquisas teóricas auxiliam o professor em duas frentes. A primeira é no preparo de suas aulas em que ele poderá explorar textos mais antigos (que, provavelmente, terão mais frases com sujeito nulo) e textos mais recentes (cujo preenchimento do sujeito será maior). A segunda é a compreensão do porquê de os alunos preencherem tanto o sujeito e, por isso, acabarem repetindo os mesmos itens lexicais em um texto, por exemplo. Esse segundo ponto pode ser explorado pelo professor por meio de atividades que busquem mostrar ao aluno outras estratégias de preenchimento do sujeito, culminando na produção de textos mais claros e coesos.

2.2.3 Sentença sem sujeito

Outro caso de sujeito nulo ocorre com as chamadas orações sem sujeito ou de sujeito inexistente, termo bastante recorrente nos compêndios gramaticais e reproduzido na maioria dos LD. Como já mostramos, alguns verbos no PB não exigem nenhum argumento para que a sentença seja considerada bem formada (cf. seção 2.1.2.1), é o caso de verbos meteorológicos como *chover*, *trovejar* e *nevar*.

Todavia, Berlinck, Duarte e Oliveira (2009) apresentam indícios de que a posição à esquerda do verbo, em construções tradicionalmente tratadas como sem sujeito, tem sido preenchida com adjuntos adverbiais locativos ou temporais, com ou sem preposição, ou ainda com pronomes demonstrativos, como mostram os exemplos em (56):

- (56) a. *Lá/em São Paulo tem chovido demais.*
 b. *São Paulo chove. O Rio faz sol.* (Fala de rádio)
 c. *O Carnaval choveu?* (Fala espontânea)
 d. *Petrópolis é uma coisa! Aquilo chove demais!* (Fala espontânea)

(BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 143, grifo nosso)

Em (56a), como a sentença não apresenta sujeito, o sintagma adverbial/preposicional *Lá/Em São Paulo* foi deslocado de sua posição canônica, ao final da sentença, para a posição mais à esquerda do verbo, revelando indícios de que a posição ocupada pelo sujeito não pode ficar vazia e, neste caso, foi preenchida por um adjunto adverbial. Em (56b, c, d), a falta da preposição nos sintagmas em *São Paulo*, *o carnaval* e *Aquilo* já os torna sujeitos locativos e dêiticos e, ao que parece, sujeito das sentenças.

Além disso, quando verbos meteorológicos são empregados em construções com sentido figurado, em especial em textos escritos, a concordância do verbo com o sujeito passa a ser obrigatória e ocorre de modo bastante natural. Observe:

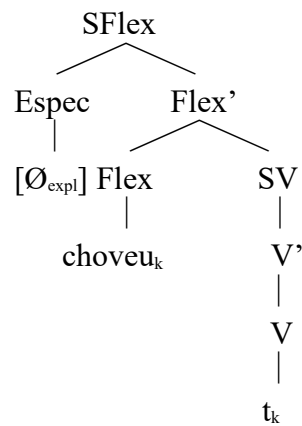
- (57) a. *'Linha de instabilidade' anoitece Curitiba às cinco da tarde* (G1, 01/04/2011)
 b. *Chovem propostas de casamento a Snowden, diz assessor [...]* (G1, 19/07/2013)
 c. *Aeroporto Santos Dumont amanhece fechado para pousos* (G1, 03/05/2013)

Essa tendência, de preencher a posição do sujeito, segundo as autoras, se deve a uma possível rejeição no PB a construções em que o verbo apareça na posição inicial da sentença,

deixando a categoria sujeito vazia. Em outras línguas, como o inglês, para que a categoria sujeito não fique vazia, são empregados os pronomes expletivos *it* ou *there* em construções com verbos sem argumento.

No PB, Berlick, Duarte e Oliveira (2009) explicam que não existe um pronome expletivo foneticamente realizado, contudo é possível postular a existência de um pronome foneticamente nulo. Esse pronome nulo, não reconhecido pela tradição gramatical, ocuparia a posição de sujeito em estruturas tradicionalmente denominadas de orações sem sujeito e receberia o nome de *nulo referencial*. Segundo as autoras, “A proposição de um pronome expletivo nulo na posição de especificador de Flexão está em consonância com a regra geral segundo a qual toda sentença tem sujeito” (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 111):

(58)



É preciso que o professor de português esteja ciente dessa possibilidade de alternância na grade argumental desses predicados verbais que passam de verbos sem argumento para verbos com um argumento, sobretudo quando o adjunto adverbial (prototipicamente preposicionado) perde a preposição para, então, tornar-se o que parece ser o sujeito da sentença, como em (56b), (56c) e (57c). Uma investigação linguística dos alunos acerca desse fenômeno poderá render muitas reflexões e indagações sobre a língua, a sua estrutura e as suas possibilidades de modificações ao longo dos anos.

2.2.4 O Sujeito determinado e o sujeito indeterminado

Dentre os tipos de sujeito nulo que, como vimos na seção 2.2.2, recebe diferentes nomenclaturas nos compêndios gramaticais de viés normativo, está o sujeito indeterminado. Estudos gerativistas têm buscado entender, de forma científica, o comportamento dessas construções e verificar sua relação com a partícula *se*, em construções como a de (59) e (60),

em que o verbo concorda em número com o sintagma à sua direita apenas no segundo grupo de sentenças:

- (59) a. [Ø] *Precisa-se de Papai Noel* (G1/MEIO DIA PARANÁ, 26/11/2012)
 b. [Ø] *Precisa-se de clientes: loja do DF usa criatividade para atrair consumidor* (G1, 12/03/2017)
- (60) a. *Vende-se uma rua inteira no litoral de Santa Catarina [...]* (G1, 17/05/2011)
 b. *Vendem-se 'beats': Como funciona o mercado online que levou Lil Nas X ao topo, mas divide músicos* (G1, 31/07/2019)

argumentando em favor de considerar o pronome *se* apenas como índice de indeterminação do sujeito e não mais como partícula apassivadora (MILANEZ, 1982).

Outro ponto discutido é a classificação de estruturas como sendo indeterminadas. Tradicionalmente, as gramáticas normativas reconhecem apenas dois tipos de construções como sujeito indeterminado: verbo na 3ª pessoa do plural sem sujeito expresso e verbo intransitivo ou transitivo indireto na 3ª pessoa do singular acompanhada da partícula *se* (visto em 59 e 60). Alguns gramáticos acrescentam à lista construções com pronomes indefinidos, como *alguém, ninguém, tudo, nada* e *qualquer*, em (61), mas isso não é um consenso (cf. ALI, 1996).

- (61) a. *'Qualquer pessoa pode surtar', alerta psiquiatra* (G1, 09/03/2012)
 b. *Candidatos reclamam que Enem digital foi 'mais fácil': entenda por que não há risco de alguém ser beneficiado* (G1, 02/02/2021)

No entanto, há, no PB, pelo menos uma dezena de outras formas de marcar a indeterminação do sujeito, extrapolando os critérios sintáticos e levando em conta a semântica e a pragmática (o contexto), como demonstram diversos estudos sobre o tema (MILANEZ, 1982; BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009).

De acordo com Milanez (1982), a indeterminação do sujeito pode ser caracterizada como a expressão de uma generalização por meio do uso de formas verbais que podem envolver qualquer uma das pessoas do discurso (*eu, você, ele, a gente, eles*) e até alguns tipos de sintagmas nominais, como *o indivíduo* e *o cara*. Para a autora,

A indeterminação é um processo da língua explicável essencialmente a nível semântico-pragmático; isto porque, [...] o reconhecimento de seus recursos não se fez exclusivamente pela forma lexical dos mesmos, mas sobretudo pelo *significado generalizador* abrangente às três pessoas do discurso, de que estes podem estar revestidos, numa determinada situação linguística. Neste sentido, a indeterminação se revela como um fenômeno *dependente do contexto* para sua interpretação (MILANEZ, 1982, p. 135, grifo da autora).

Ainda, segundo a autora, dentre os recursos utilizados para marcar a indeterminação com construções com o sujeito nulo, estão: (i) sujeito nulo + verbo na 3ª pessoa do singular (em 62a); (ii) sujeito nulo + verbo na 3ª pessoa do singular + se (em 62b); (iii) sujeito nulo + verbo no infinitivo (em 62c).

(62) a. Document. - *Você sabe fazer gemada? Como é que faz?*

Inform. 1 - *Põe só a gema e bate com o açúcar.*

Inform. 2 - *Bate até ficar bem branquinha a gema. (DZ 22)*

b. *Observa-se nas escolas, principalmente numa faixa de idade talvez dos quinze anos pra baixo, uma preguiça tremenda para ler.*

c. *Falar é fácil. Praticar é difícil.*

(MILANEZ, 1982, p. 25, grifo nosso)

Já em construções com o sujeito expresso, para marcar a indeterminação do sujeito, é comum o uso dos pronomes pessoais *a gente*, *você* e *eu* em contextos de fala espontânea, como atestam os dados do projeto NURC, em (63):

(63) a. *“Não sei, a única época marcada pra mim seria a... fim de ano mesmo, né? que **você tem** que parar um pouco, pensar nas coisas que **você tem** que fazer...” (DID 47)*

b. *“Mas se a gente está num nível de vida em que a preocupação principal é se manter vivo, qualquer atividade vai estar relacionada com esta preocupação. Então a arte surge não em função de uma necessidade de embelezar o ambiente em que **eu vivo**, uma necessidade estética de ver coisas bonitas. Mas unicamente em função d’**eu assegurar** a caça e continuar podendo comer e me manter vivo.” (EF 405).*

(MILANEZ, 1982, p. 27-28, grifo nosso)

Segundo Milanez (1982), os pronomes *você* e *eu*, em (63a, b), não se referem a uma pessoa em específico, mas fazem uma referência genérica a uma situação hipotética em que qualquer pessoa do discurso poderia estar envolvida. Desse modo, ambos os pronomes,

poderiam ser considerados indeterminados. Outros exemplos com pronomes pessoais, empregados de forma indeterminada, podem ser conferidos em (64)²⁸:

- (64) a. – *Professor, **eles** pegaram o meu estojo.*
 – *Quem pegou o seu estojo?*
 – *Não sei, só sei que pegaram... **Alguém** pegou.*
- b. – *Professor, por que você deu dez pro trabalho do Lucas?*
 – *Quando **você** estuda **você** tira dez.*
- c. – *Você viu que a Maria venceu o concurso de redação?*
 – *Pois é... quando **a gente** quer **a gente** consegue. Você também pode conseguir se se dedicar.*

Em (64a), em um diálogo entre aluno e professor, podemos perceber o emprego da forma pronominal *eles* na pergunta feita pelo aluno, sinalizando que ele não sabe quem pegou o seu estojo ou quer proteger a identidade de quem pegou. Em uma tentativa de identificar o autor do “furto”, o professor pede para o aluno determinar o sujeito da ação, contudo, novamente, o aluno faz uso do recurso de indeterminação, em sua resposta, para preservar o autor da ação (que pode ser seu amigo) ou porque ele realmente não sabe quem pegou o estojo.

Já em (64b), em mais um diálogo entre professor e aluno, o aluno emprega o pronome *você* de forma determinada em sua pergunta claramente dirigida ao professor. Contudo, em sua resposta, o professor emprega o mesmo pronome de forma genérica se referindo a qualquer aluno que estuda e não apenas ao aluno que fez a pergunta.

Por fim, em (64c), assim como no exemplo anterior, o pronome *a gente* é empregado pelo professor de forma indeterminada em sua resposta, não se referindo a ele e ao aluno em específico. A prova disso é que o professor complementa sua resposta utilizando um pronome pessoal de referência determinada para se referir especificamente ao aluno com quem está conversando.

Além dos pronomes pessoais, Milanez (1982) explica que certos sintagmas nominais também podem ser empregados de forma indeterminada em diversos contextos de fala, como: *o indivíduo, o cara, uma pessoa*, entre outros. Todas essas expressões teriam uma referência genérica, podendo se referir a um ou mais participantes do discurso, como demonstra o exemplo em (65):

²⁸ Exemplos colhidos da sala de aula.

- (65) “Bom, a vantagem em abrir uma conta bancária: primeiro, é um lugar onde **o indivíduo pode guardar o dinheiro dormindo sossegado** (...) Se você pede dez mil cruzeiros emprestado, o banco empresta por... 60 dias; você assina dez mas recebe 10 menos 5% em despesas, taxa não sei de quê, aquela conversa toda; depois, no fim, você paga os dez. Mas em todo caso, num momento de aperto, o indivíduo pode ter essa vantagem.” (DJD 250)

(MILANEZ, 1982, p. 29, grifo nosso)

Em sua pesquisa de Mestrado, a autora recorreu ao *corpus* do NURC (Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta) e selecionou cerca de vinte horas de gravação de vinte informantes da cidade de São Paulo. Nessa amostra, Milanez (1982) identificou diferentes recursos de indeterminação do sujeito em 1058 dados colhidos, sendo a maioria com o uso do pronome *a gente* (361), seguido pelo uso de *se* (205) e do pronome *você* (168). A autora também identificou o uso de algumas expressões nominais na amostra analisada, como *o indivíduo* (28), *o sujeito* (16) e *o cara* (07).

Em uma pesquisa mais recente, também a partir de dados do projeto NURC, Berlinck, Duarte e Oliveira (2009) identificaram estratégias semelhantes para marcar a indeterminação do sujeito em uma amostra de 405 sentenças finitas, como “o uso de *se*, o uso de formas pronominais nominativas, **nulas ou expressas**: *nós, a gente, você*, uma estrutura com o verbo na terceira pessoa do singular, [...] e, mais raramente, o uso de *eu* e uma única ocorrência de *tu* na fala de Porto Alegre”. (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 132).

Ambas as pesquisas comprovam que há um distanciamento entre o uso real da língua e o panorama linguístico prescrito pelos manuais de gramática e ensinado nas escolas. Além disso, esses dados vão ao encontro da discussão apresentada na seção 2.2.2, sobre a mudança paramétrica do PB na marcação do sujeito nulo, sinalizando que, tanto em contextos de referência determinada quanto indeterminada, a preferência do falante do PB é pelo emprego de sujeitos pronominais expressos.

Conhecer esses tipos de construções é importante para o professor, pois amplia o conjunto limitado de situações exposto pelas gramáticas normativas para marcar a indeterminação do sujeito e torna o conceito de indeterminação mais coerente e fácil de ser compreendido pelos alunos, já que se baseia nos usos reais da língua. Por isso a importância de um trabalho crítico com a norma-padrão na sala de aula.

2.2.5 Uma nova proposta de classificação para o sujeito

Como se sabe, a Norma Gramatical Brasileira (NGB) classifica o sujeito como: simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito (BRASIL, 1959). Muitos gramáticos tradicionais, dentre eles Cunha e Cintra (2017 [1985]), acrescentam a essa lista o sujeito oculto (cf. seção 1.4.1).

No entanto, diversos autores, como Kenedy (2013), defendem o abandono das subclassificações tradicionais “pelo fato de que tais termos não capturam nenhum valor sintático da função sujeito” (p. 77). Kenedy (2013) acredita ser importante realizar a distinção entre sujeito nulo e preenchido, embora, para ele, esses pormenores “não precisam ser sistematizados numa nomenclatura específica e devem ser explorados na prática de análise linguística, no caso, na interface entre sintaxe, semântica e pragmática” (p. 78).

Duarte (2019 [2007]), porém, numa tentativa de simplificar (e atualizar) a terminologia, apresentou uma proposta de classificação do sujeito que nos parece bastante apropriada para ser adotada no Ensino Fundamental em substituição à terminologia atual, que carece de atualizações.

Nessa proposta, a autora considera tanto aspectos da ordem sintática quanto aspectos da ordem semântica para classificar o sujeito. Segundo a autora, com relação à forma do sujeito, este pode aparecer expresso ou não expresso; e, com relação ao sentido, ele pode ter referência determinada, indeterminada ou não ter qualquer referência. Para ilustrar, a autora nos apresenta o seguinte quadro:

Quadro 2 – Classificação do sujeito segundo a proposta de Duarte

| Referência | Forma | |
|----------------|---|---|
| | Não expresso | Expresso |
| Definida | __ Fui/ __ Fomos/ __ Foram ao teatro ontem. | Eu/Nós/As meninas/Elas foram ao teatro ontem. |
| Indefinida | __ Roubar am as rosas do jardim. __ Precisa mos de ordem e progresso. __ Não usa mais máquina de escrever. __ Vende apartamento. | Eles estão assaltando nesse bairro. Nós precisamos de ordem e progresso. A gente precisa de ordem e progresso. Você vê muito comércio no centro. |
| Sem referência | __ Choveu muito. __ Fez frio. __ Houve confusão. | — — — |

Fonte: Duarte (2019 [2007], p. 196).

De acordo com a autora, uma classificação coerente dos tipos de sujeito precisa levar em conta, simultaneamente, dois critérios: o sintático e o semântico. Assim, pela proposta, com

relação à forma do sujeito, este poderá ser expresso ou não expresso, isto é, aparecer realizado foneticamente na oração ou não. Já com relação ao sentido, o sujeito pode ter referência definida ou indefinida e ainda não apresentar qualquer referência, no caso dos verbos meteorológicos, temporais e existenciais.

Conhecer essa proposta alternativa é interessante, pois permite ao professor abordar a classificação do sujeito na sala de aula de forma coerente, atualizada e sem os problemas que a classificação tradicional apresenta. Se houver necessidade, o professor pode, inicialmente, trabalhar a classificação tradicional, apresentar os equívocos e, em outro momento, apresentar essa nova proposta.

2.2.6 As posições do sujeito: a ordem SV e VS

Diferentemente de outras línguas, como o latim, o grego e o sânscrito, o PB não apresenta caso morfológico, com exceção de alguns pronomes oblíquos que exercem a função de complemento. Por isso, a ordem dos constituintes na sentença e a concordância verbal são importantes para definir qual argumento ocupará a posição de sujeito.

No PB contemporâneo, a ordem *sujeito + verbo* (SV) é, sem dúvidas, a mais recorrente e pode ocorrer com todas as classes de verbos. Com verbos transitivos e intransitivos, é comum que o AE seja o sujeito e apareça diante do verbo quando o sujeito é de natureza pronominal ou seja um sintagma nominal, e curto, como em (66):

- (66) a. *e agora o menino quer judô.* (D2 SP)
 b. *Os sindicatos devem levar adiante toda e qualquer reivindicação dos seus associados.* (EF POA)

(BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 112, grifo das autoras)

Botelho (2010, p. 47) afirma que a inversão do sujeito com verbos transitivos não é comum no PB e “em se tratando de estrutura com verbo transitivo direto, a ordem SVO não é só recomendável, mas obrigatória”. Contudo, Berlinck, Duarte e Oliveira (2009) sustentam que a inversão do sujeito com verbos transitivos (e intransitivos) é possível em determinados contextos, como no caso de (67):

- (67) a. *Isso foi o que decidiram os deputados da bancada ruralista recém-chegados.*
 b. *Só dormiram os meninos que chegaram do passeio ao Parque Ecológico.*

(BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 112, grifo das autoras)

Em (67), os sujeitos dos verbos *decidir* e *dormir* são sintagmas nominais de longa extensão, formados por vários sintagmas nominais encaixados. Por isso, de acordo com as autoras, sua inversão é possível e ocorre de forma natural. Além disso, nos dois exemplos de (67), há a presença de orações relativas: relativa livre (67a) e relativa com núcleo (67b). Ao que parece, o fato de o sujeito ser sentencial acaba favorecendo a inversão. Um outro contexto que permite a inversão do sujeito com verbos transitivos é a escrita de textos literários, como romances e poemas, que admite um trabalho criativo com as palavras.

Os verbos inacusativos, por sua vez, exibem comportamento semelhante aos verbos transitivos e manifestam a ordem canônica *sujeito + verbo* quando o sujeito é de curta extensão, como em (68). No entanto, neste caso, diferente dos transitivos, é o AI que se move para frente do verbo:

- (68) a. *Seria muito importante para o Brasil que o Nordeste crecesse.* (D2 REC)

(BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 115, grifo das autoras)

Cabe destacar que, sendo inacusativo, o AI, que exercerá a função sintática de sujeito, poderá aparecer na posição pré-verbal ou pós-verbal. Segundo Berlinck, Duarte e Oliveira (2009, p. 115), nos casos de argumento indefinido é comum a ocorrência do sujeito na posição pós-verbal (em 69a), já no caso de argumentos definidos, a tendência é ele aparecer na posição pré-verbal, como em (69b):

- (69) a. *Ainda existe escola em que o estudante não pratica esporte.* (DID SSA)
 b. *Seria muito importante para o Brasil que o Nordeste crecesse.* (D2 REC)

(BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 115, grifo nosso)

Além disso, os verbos inacusativos apresentam um comportamento diferente das outras classes de verbos. Como eles não selecionam argumento externo, apenas argumento interno, este argumento pode ser alçado para a posição de sujeito. Dessa forma, por nascer na posição de “complemento verbal”, o sujeito de verbos inacusativos tende a permanecer *in situ*, isto é, posposto ao verbo, como mostram os exemplos em (70):

- (70) a. *quando chegou o balé russo aqui em São Paulo [...].* (DID SP)
 b. *Então existe uma época pra ter maçã.* (EF SP)

(BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 115, grifo nosso)

Segundo Berlink, Duarte e Oliveira (2009), cerca de 84% das construções com verbos inacusativos, nos dados analisados pelas autoras, apresentaram sujeito invertido, como em (70a). Ainda segundo elas, a porcentagem foi maior quando os verbos inacusativos eram do tipo existencial, como em (70b).

Além das posições argumentais da frase, o PB parece dispor de posições periféricas que podem receber constituintes, como é o caso das sentenças de tópico.

2.2.7 O fenômeno do deslocamento à esquerda

De acordo com Botelho (2010, p. 53), “são denominadas ‘construções de tópico’ aquelas estruturas frasais, em que um tema (dado conhecido ou velho) é apresentado e, em seguida, se lhe acresce um comentário (dado novo)”.

Orsini e Vasco (2007), a partir de Li e Thompson (1976), apresentam uma tipologia das línguas baseada na forma que seus falantes elaboram as sentenças e propõem a classificação das línguas em quatro categorias: (i) línguas com proeminência do sujeito; (ii) línguas com proeminência de tópico; (iii) línguas com proeminência de tópico e sujeito; e (iv) línguas sem proeminência de tópico e sujeito.

Para os autores, o PB se difere do PE por ser uma língua do tipo (iii), na classificação de Li e Thompson (1976), ou seja, uma língua com proeminência de tópico e sujeito, ao contrário do PE que pode ser classificado como uma língua do tipo (i), com proeminência do sujeito.

Segundo Pontes (1987), muitos estudiosos confundem o conceito de tópico com o conceito de sujeito, embora, muitas vezes, sujeito e tópico possam coincidir. No entanto, para a autora, enquanto o sujeito está mais relacionado à sentença, o tópico está mais relacionado ao discurso. A partir de Li e Thompson (1976), a autora apresenta sete características que diferenciam o tópico do sujeito, são elas:

Quadro 3 – Diferenças entre tópico e sujeito

| Tópico | Sujeito |
|--|---|
| É sempre definido | Pode ser indefinido |
| Não precisa ter relações seletivas com o verbo | Têm relações seletivas com o verbo |
| Não é determinado pelo tipo de verbo | Pode ser determinado pelo tipo de verbo |
| Seu papel funcional vai além da sentença, está mais ligado ao discurso | Nem sempre desempenha qualquer papel semântico na sentença e quando tem papel semântico, ele é dentro da sentença |
| Raramente entra em concordância com o verbo | É muito comum entrar em concordância com o verbo |
| Sempre aparece na posição inicial da sentença | Pode aparecer ao final da sentença |
| Não governa os processos de reflexivização, passivização, imperativização. | Desempenha papel importante nos processos de reflexivização, passivização, imperativização. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Pontes (1987, p. 20-21).

Com base nessas características, Pontes (1987), citada por Orsini e Vasco (2007), apresenta quatro estratégias de construção de tópico no PB: (i) anacoluto, (ii) topicalização, (iii) deslocamento à esquerda e (iv) tópico-sujeito.

Segundo Orsini e Vasco (2007), o anacoluto consiste na colocação à direita da frase de um grupo de palavras que não tem relação argumental com o verbo. A relação estabelecida entre o tópico e a frase é puramente semântica, e o tópico exerce a função de anunciar o tema sobre o qual será feito um comentário pelo interlocutor, como demonstra o exemplo em (71).

(71) *Doce eu gosto de gelatina, gosto de pudim.* (NURC-RJ)

(ORSINI; VASCO, 2007, p. 84)

No caso da topicalização, o tópico exerce, de acordo com os autores, uma função dentro da sentença. Essa função está vinculada a uma categoria vazia, que pode ser de sujeito ou complemento verbal. Segundo Orsini e Vasco (2007), com base na análise de dados de fala do projeto NURC e PEUL, os casos de topicalização envolvendo o sujeito são muito menos frequentes, tanto na fala culta quanto na fala popular, do que casos envolvendo a topicalização do objeto direto, como ilustra o exemplo em (72), em que o objeto direto *a carne* é topicalizado.

(72) *A carne_i eu já deixo ___i de um dia pro outro.* (PEUL-RJ)

(ORSINI; VASCO, 2007, p. 84)

O terceiro caso de topicalização é chamado de deslocamento à esquerda. Nesse caso, o tópico, que pode exercer a função de sujeito ou complemento, será repetido na sentença por meio de um pronome cópia ou de outro constituinte relacionado a esse tópico. De acordo com

os autores, nessa estratégia de topicalização, é mais comum o deslocamento do sujeito para a periferia esquerda, tanto na fala popular quanto na fala culta, como em (73), em que o tópico *As praias do Nordeste* é retomado por meio do pronome *elas*, que exerce a função de sujeito:

(73) *As praias do Nordeste_i elas_i são todas muito lindas.* (NURCRJ)

(ORSINI; VASCO, 2007, p. 84)

Por fim, o tópico-sujeito ocorre quando o tópico ocupa a posição de sujeito da frase, entrando, inclusive, em relação de concordância com o verbo. Esse tipo de construção é bastante comum com verbos meteorológicos, como é o caso de (74), em que o verbo ventar, tipicamente empregado em construções sem sujeito lexicalmente expresso, estabelece relação de concordância com o sintagma nominal *essas janelas*, comprovando a existência de um sujeito na sentença.

(74) *Essas janelas estão ventando.* (PEUL-RJ) (ORSINI; VASCO, 2007, p. 85)

Segundo Orsini e Vasco (2007), das quatro estratégias de topicalização apresentadas e descritas por Pontes (1987), a mais recorrente, no PB, tanto culto quanto popular, são as estruturas de deslocamento à esquerda e topicalização do objeto, como apontam os resultados de sua pesquisa a partir de dados de fala do projeto NURC.

2.2.8 A concordância

De acordo com Berlinck, Duarte e Oliveira (2009), construções de ordem sujeito + verbo são bastante comuns na fala culta e ocorrem principalmente com verbos transitivos e inergativos. Esse tipo de construção, normalmente, exibe marcas visíveis de concordância do sujeito com o verbo, seja ele de natureza nominal, pronominal ou nulo, como atestam os exemplos em (75):

(75) a. *Eu levei as minhas filhas_i. **Elas_i** adoraram, né? [\emptyset]_i não queriam ir, mas no fim [\emptyset]_i foram, porque [\emptyset]_i sabiam que iam outros jovens também.* (DID POA)
 b. ***Elas_i** gostam. Às vezes, quando **elas_i** têm tempo assim, **elas_i** pegam uma turminha. **Elas_i**, então, pedem licença aqui no Colégio Maria Goretti aqui de cima e [\emptyset]_i vão jogar vôlei.* (DID POA)

(BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 112, grifo das autoras)

As autoras explicam que a marcação da concordância com verbos transitivos não ocorre de modo uniforme no PB, sendo que, em alguns contextos, a marcação pode ocorrer de modo redundante como em (76a) e, em outros, como no caso das relativas com núcleo, em (76b), algumas marcas de concordância podem ser omitidas:

- (76) a. Não podíamos deixar de falarmos novamente no externo. (EF SSA)
 b. Então, Bloom e outros colaboradores fizeram um, **vários estudos**; que; abrangeu a, as três áreas da personalidade. (EF POA)
 (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 113-114, grifo das autoras)

A variação na marcação da concordância ocorre também com sujeitos coletivos, como *o pessoal, a maioria, a turma* etc. Na amostra, Berlinck, Duarte e Oliveira (2009) identificaram a marcação de plural com sujeitos coletivos apenas em construções de relativa com núcleo, como em (77b), nos demais casos (77a) a marcação de plural não aconteceu:

- (77) a. A **molecada** adorou o filme. (DID SP)
 b. O **pessoal** gozou com aquela **turma**, **que** levaram o dia inteiro pra arrumar a canoa. (DID POA)
 (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 114, grifo das autoras)

Assim como a marcação de concordância com verbos transitivos não é universal, com os inacusativos também ocorre variação – compare (78a) e (78b):

- (78) a. De vez em quando aparecem **as riscas** no chão. (D2 SSA)
 b. Elas se atrofiam porque não existe **aqueles elementos**. (EF SSA)
 (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 116, grifo das autoras)

Segundo as autoras, a marcação de plural em textos escritos é bastante variável quando o sujeito aparece posposto, e é ainda menor na fala culta. A explicação para esse fenômeno pode estar relacionada ao fato de o falante interpretar o sujeito posposto não como um sujeito, mas como um complemento verbal.

A mesma explicação para a não concordância do sujeito posposto com o verbo em estruturas inacusativas também é válida para estruturas na voz passiva, tanto sintética quanto

analítica, em que, apesar da concordância ser variável, há uma preferência pela não concordância, como atestam os exemplos em (79):

(79) a. *Não se usava **botinhas**.* (D2 SP)

b. *Então é marcado **uma entrevista**.* (D2 SP)

(BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 118, grifo das autoras)

Por fim, Berlinck, Duarte e Oliveira (2009) apresentam um fenômeno curioso. Apesar de a maioria dos verbos inacusativos manifestarem a não concordância do verbo com o sujeito posposto, verbos inacusativos existenciais, como *haver* e *ter*, “mostram certa tendência a acionar a concordância verbal, particularmente quando aparecem no pretérito imperfeito e perfeito, tomando seu argumento interno como sujeito” (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009, p. 119). Observe:

(80) a. *Não havam **subsídios** para auxiliar...* (D2 SP)

b. *Antigamente tinham **filmes** mais assim, com maior conteúdo.* (DID SP)

Esse fenômeno é entendido pelas pesquisadoras como uma hipercorreção baseada nas regras da gramática normativa, ou seja, com o intuito de falar uma variedade prestigiada da língua, o falante, inconscientemente, realiza mais marcações de plural em sua fala, inclusive em contextos condenados pela tradição. No entanto, como advertem as autoras, essas marcações de plural, observadas nas amostras do NURC, não devem ser consideradas um erro, mas, sim, mais uma variação no uso dos inacusativos.

2.3 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, refletimos, de forma mais apurada, sobre o objeto de estudo desta dissertação: o sujeito gramatical. Inicialmente, apresentamos a base teórica na qual esta pesquisa está inserida – a gramática gerativa –, mostrando como a Teoria dos Princípios e Parâmetros motivou diversos pesquisadores a se debruçarem sobre esse tema. Por meio dessa teoria, Chomsky mostrou que todo ser humano é capaz de adquirir uma língua e que todas as línguas seguem regras, algumas universais e outras específicas, ou seja, apresentam uma gramática bem definida. Além disso, a formação das sentenças em uma determinada língua não

ocorre apenas colocando palavras uma ao lado da outra; a criação de sentenças segue regras de combinação que dão origem aos constituintes: a menor unidade de análise da sintaxe.

Na sequência, apresentamos os principais estudos já realizados no Brasil sobre a função sintática de sujeito. Para começar, mostramos como o conceito é compreendido, na teoria gerativa, e argumentamos, a partir dos estudos de Cyrino, Nunes e Pagotto (2009) e Berlinck, Duarte e Oliveira (2009), em favor de uma definição de sujeito que contemple os critérios sintático e semântico conjuntamente, já que apenas um dos critérios, tomado de forma isolada, não é suficiente para definir esse conceito.

Depois disso, discutimos sobre o conceito de sujeito nulo, tradicionalmente chamado de sujeito oculto, elíptico, desinencial, inexistente ou indeterminado. Apresentamos diversos estudos, como os de Duarte (1993 [2018], 1995) e Gravina (2008), que mostram que o PB vem passando por um gradativo processo de mudança, no qual, devido à simplificação no quadro de conjugações verbais, o sujeito nulo vem sendo cada vez menos utilizado, tanto na fala quanto na escrita, em prol de um sujeito pronominal ou lexical anafórico.

Em seguida, discutimos, ainda que brevemente, sobre as sentenças sem sujeito, conhecidas pela tradição como orações sem sujeito ou sujeito inexistente. Com base em Berlinck, Duarte e Oliveira (2009), explicamos que essas sentenças, em algumas variedades do PB, podem apresentar, de forma explícita, um adjunto adverbial ou pronome demonstrativo ocupando a posição de sujeito. Em outros casos, é possível inferir, com base na comparação com outras línguas, como o inglês e o francês, que há um pronome foneticamente nulo, denominado de nulo referencial, ocupando a posição de sujeito.

Um outro ponto importante que abordamos, neste capítulo, foi o sujeito indeterminado. Na tradição gramatical, o sujeito indeterminado só ocorre em situações bastante específicas, como o uso do verbo na terceira pessoa do plural ou na terceira pessoa do singular acompanhado da partícula *se*. Contudo, com base nos estudos de Milanez (1982) e Berlinck, Duarte e Oliveira (2009), mostramos que existem outras formas de marcar a indeterminação do sujeito, como o uso de pronomes pessoais em contextos em que ocorre a generalização.

Para solucionar o problema das classificações tradicionais de sujeito, que ora seguem critérios sintáticos ora critérios semânticos, e foram amplamente discutidos no capítulo 1, apresentamos a proposta de Duarte (2007 [2019]), que une os dois critérios – semântico e sintático – para classificar os sujeitos das sentenças. Essa proposta será importante para a sequência de atividades didáticas que serão apresentadas no capítulo 4.

Ainda neste capítulo, discutimos sobre o comportamento do sujeito com diferentes verbos, mostrando a posição que o sujeito pode ocupar com cada um deles. A partir de Berlinck,

Duarte e Oliveira (2009), explicamos que a inversão do sujeito é mais comum com verbos inacusativos e só ocorre com outros tipos de verbos em contextos muito específicos, como quando o sujeito é um constituinte muito longo. Também apresentamos algumas considerações sobre a questão do tópico gramatical, assunto pouco discutido nas gramáticas e que não é contemplado em nenhum LD de Língua Portuguesa.

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o fenômeno da concordância do verbo com o sujeito, mostrando que nem sempre o sujeito irá concordar com o verbo em número e pessoa, em especial nos casos em que o sujeito aparece invertido e é interpretado, inconscientemente, pelo falante como um complemento verbal. No capítulo seguinte, iniciamos as análises dos LD.

3 A FUNÇÃO SINTÁTICA DE SUJEITO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde a implantação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, o LD passou a exercer grande influência na sala de aula e, em muito contextos, é o único material de suporte disponível para o professor, dado a diversos fatores, como tempo reduzido para planejamento das aulas, escassez de outros recursos, exigência do estabelecimento de ensino, dentre outros. Nossa intenção, com esta pesquisa, não é desmerecer o LD, mas, sim, verificar como a função sintática de sujeito é apresentada, para, depois, propor formas complementares e/ou alternativas para a aprendizagem desse conteúdo no Ensino Fundamental.

No PNLD 2020/2023, foram distribuídos, no final de 2019, LD de todos os componentes curriculares obrigatórios, com exceção de Educação Física, para os alunos matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, conforme o número de alunos registrado no censo escolar de 2018. Além disso, também foi feita a reposição dos livros para estudantes e professores dos outros níveis de ensino.

Com o intuito de auxiliar o professor no processo de escolha, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) publica, sempre antes de cada escolha, o Guia do LD, um material complementar, elaborado pelos especialistas que avaliaram as coleções, contendo resenhas e informações pertinentes sobre os pontos fortes e fracos de cada coleção.

Neste capítulo, levando em consideração alguns apontamentos do Guia, objetivamos investigar como a função sintática de sujeito é apresentada para o aluno em LD de Língua Portuguesa aprovados pelo MEC para o PNLD 2020/2023, observando as atividades propostas. Para atender a esse objetivo, buscamos responder às seguintes questões norteadoras: (1) A definição de sujeito é apresentada no início da unidade ou há um caminho de investigação para, depois, chegar ao conceito? (2) Qual é a definição de sujeito apresentada? (3) A definição é baseada em algum teórico e/ou gramático (explicitado no texto)? (4) Os exemplos apresentados têm relação com a definição? (5) Como são os exercícios? (6) A definição de sujeito apresentada pelo LD auxilia o aluno na identificação do sujeito nos exercícios propostos? (7) O livro vincula o conhecimento acerca do sujeito e dos tipos de sujeito à produção de textos escritos? (8) O livro apresenta classificações para o sujeito? Se sim, quais? (9) Há sugestões/instruções de como o professor poderia iniciar a aula sobre sujeito?

Como critério de seleção dos LD, foram escolhidas três coleções (50% das coleções aprovadas pelo MEC²⁹) de três editoras diferentes, considerando a tiragem dos quatro volumes do livro de Língua Portuguesa do aluno por editora. A editora com maior tiragem foi a Moderna (3.096.060), seguida de perto pela IBEP (3.065.750) e pela SM (1.741.890), conforme mostra o Quadro 4. Assim, selecionamos para análise as seguintes coleções: *Singular & Plural* (Moderna), *Tecendo Linguagens* (IBEP) e *Geração Alpha* (SM). Como a editora Moderna é responsável pela publicação de duas coleções, optamos por analisar a coleção *Singular & Plural*, por abordar o conceito de sujeito em um único ano escolar, no livro de sétimo ano.

Quadro 4 – Tiragem de livros de LP do aluno por editora no PNLD 2020/2023

| EDITORA | COLEÇÃO | TIRAGEM ANOS FINAIS |
|-------------------|---------------------------------------|---------------------|
| MODERNA | Se Liga na Língua e Singular & Plural | 3.096.060 |
| IBEP | Tecendo Linguagens | 3.065.750 |
| EDIÇÕES SM | Geração Alpha | 1.741.890 |
| SARAIVA | Conexão e Uso | 1.342.056 |
| EDITORA DO BRASIL | Apoema | 692.366 |

Fonte: FNDE.

Como recorte metodológico desta parte da pesquisa, de natureza documental, foram analisados apenas os capítulos e/ou seções dos LD que abordam o conceito de sujeito. Dessa forma, na coleção *Singular & Plural*, foi analisado todo o capítulo 6, da unidade 2, do livro de sétimo ano, que se estende da página 124 a 135. Na coleção *Tecendo Linguagens*, foi analisada a seção “Reflexão sobre o uso da Língua”, que se encontra no capítulo 6, da unidade 3, entre as páginas 186 a 188, no livro de sexto ano, e no capítulo 1, da unidade 1, entre as páginas 46 e 51, no livro de sétimo ano. Por fim, na coleção *Geração Alpha*, foi analisada a seção “Língua em Estudo”, que se estende da página 180 a 182, no capítulo 2, da unidade 5; da página 200 a 202, no capítulo 1, da unidade 6; e da página 212 a 214, no capítulo 2, da unidade 6, no livro de sétimo ano.

²⁹ Participaram do processo de seleção do MEC seis coleções de LD de Língua Portuguesa: *Apoema* (Editora do Brasil), *Conexão e Uso* (Saraiva); *Geração Alpha* (SM); *Se Liga na Língua* (Moderna); *Singular & Plural* (Moderna) e *Tecendo Linguagens* (IBEP).

3.1 COLEÇÃO SINGULAR & PLURAL

Figura 1 – Coleção Singular & Plural



Fonte: Balthasar e Goulart (2018).

A coleção *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem* é de autoria de Marisa Balthasar³⁰ e Shirley Goulart³¹ e foi produzida pela editora Moderna. Cada livro da coleção está organizado em quatro unidades, cada qual dividida em três capítulos que, por sua vez, são subdivididos em seções.

A primeira constatação, com relação à distribuição dos conteúdos no livro, é que as autoras trabalham a função sintática de sujeito de forma isolada dos outros termos da oração³², no livro de sétimo ano, em dois capítulos que recebem o título correspondente ao tópico gramatical em análise: “A construção da oração I: foco no sujeito” (unidade 2, capítulo 6) e “A construção da oração II: foco no predicado” (unidade 3, capítulo 9). O que chama a atenção é a ausência de um capítulo ou seção que trabalhe com os adjuntos adverbiais, já que os outros termos são apresentados. Uma possível explicação para esse fato é que os adjuntos adverbiais não são considerados termos essenciais da oração pelas gramáticas normativas de viés tradicional.

O capítulo 6 da unidade 2, em análise, se estende da página 124 a 135. Dentro desse capítulo, aparecem as seguintes seções: “Sujeito e predicado”; “O verbo e a concordância com o núcleo do sujeito”; “Tipos de sujeito”; “Sujeito simples e sujeito composto”; “Sujeito

³⁰ Doutora em Letras (área de concentração: Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (USP). Formadora em programas de formação docente continuada, consultora em programas de educação integral. Foi professora na rede pública. Professora no ensino superior. Autora de materiais didáticos.

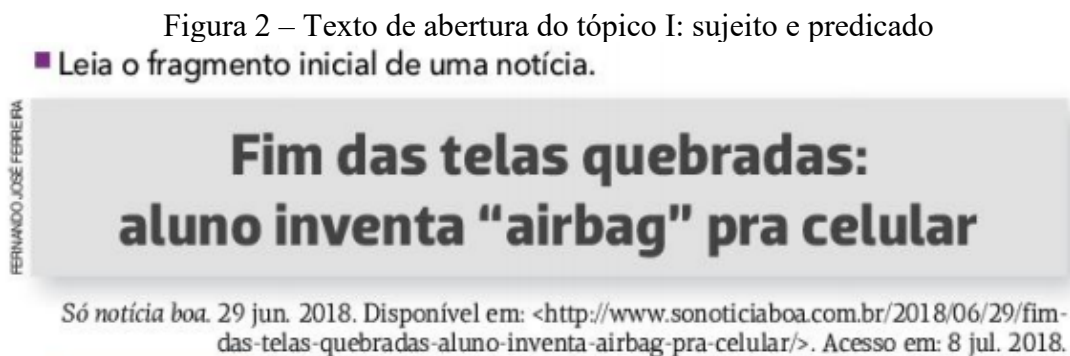
³¹ Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Formadora em programas de formação docente continuada, consultora em programas de educação integral. Foi professora na rede pública. Professora no ensino superior. Autora de materiais didáticos.

³² Para os propósitos desta análise, consideraremos apenas os termos sujeito, verbo, complemento (objeto direto, indireto e predicativo) e adjunto, conforme a proposta de Kenedy (2013), apresentada no capítulo 1 (seção 1.3.2).

desinencial e sujeito indeterminado”; “Oração sem sujeito”; “A posição do sujeito na frase”; e “Concordância verbal em orações na ordem direta [*sic*] (invertidas)”.

Balthasar e Goulart (2018) iniciam o capítulo com um parágrafo de retomada do capítulo 3, que abordou o emprego e o sentido dos tempos e modos verbais, lembrando que o verbo pode se flexionar em tempo, número e pessoa e que, esses dois últimos aspectos têm certa relação com o sujeito da oração. Na sequência, as autoras propõem três questões para despertar a curiosidade do aluno e motivar a sua participação – caso já tenha estudado o assunto em outra escola: “Você sabe o que é sujeito e quais seus tipos? Que relação existe entre o núcleo do sujeito e o verbo? Em que posição da oração ele geralmente aparece?” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 124).

Após o parágrafo de abertura, no “Tópico I: sujeito e predicado”, as autoras objetivam, por meio de perguntas norteadoras, construir o conceito de sujeito com os alunos. Para isso, apresentam a seguinte manchete, retirada do jornal *Só notícia boa*, de 29 de junho de 2018:



Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 124).

Na sequência, as autoras propõem três questões. As três primeiras estão relacionadas ao conteúdo do texto: “1. O que é um airbag? Onde ele normalmente é encontrado? 2. Que informação é apresentada para o leitor? Por que isso virou notícia? 3. O que você acha da invenção do aluno?” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 124). A partir da questão três, as autoras direcionam o olhar do aluno para os conceitos de sujeito e predicado, numa tentativa de construir os conceitos antes de apresentar as definições. Observe:

Figura 3 – Exercícios: conceito de sujeito

Converse com a turma

1. O que é um *airbag*? Onde ele normalmente é encontrado?
2. Que informação é apresentada para o leitor? Por que isso virou notícia?
3. O que você acha da invenção do aluno?
 - a) Quem realiza a ação de *inventar*?
 - b) Que informação é dada sobre essa pessoa?
 - c) Observe a frase: “Um celular novo custa muito caro”.
 - I. Qual é o verbo da oração?
 - II. A frase traz uma informação sobre o quê?
 - III. Que informação é essa?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 124).

Nossa primeira constatação é com relação ao uso indiscriminado dos termos frase e oração, que são tomados como sinônimos. Veja que em (3c) as autoras empregam o termo *frase* “Observe a *frase*”, em (3cI) o termo *oração* “Qual é o verbo da *oração*?” e em (3cII) voltam a utilizar o termo *frase* “A *frase* traz uma informação sobre o quê?”.

Note também que a pergunta “Quem realiza a *ação* de inventar?” sugere que o livro trabalhará com uma definição semântica de sujeito, que postula que o sujeito é o agente da ação expressa pelo verbo (cf. seção 1.4.2.2). Já a questão “A frase traz uma *informação sobre o quê*?” dá a entender que o livro trabalhará com uma definição discursiva (cf. seção 1.4.2.1), o que é ratificado nas orientações ao professor, quando as autoras escrevem:

“Professor(a), para introduzir o assunto, escreva na lousa frases como (1) *** produz mel; (2) *** serve para escrever; (3) *** fizemos a lição de casa. [...] Ajude-os(as) a concluir que os termos destacados são chamados de sujeitos, pois eles indicam a pessoa ou o elemento de que se trata na oração” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 124).

A opção pela definição semântica se confirma na página seguinte, quando Balthasar e Goulart (2018) apresentam a seguinte explicação: “O sujeito é a *pessoa* ou *objeto* a quem se atribui a *ideia* expressa pelo verbo.” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 125, grifo nosso).

Essa definição apresenta dois equívocos. O primeiro, como já ilustramos na seção 2.1.1.2, é relacionar o conceito de sujeito com verbos de ação. Embora a palavra “ação” não

apareça explícita na definição, entendemos que é esse o sentido da expressão “ideia expressa pelo verbo”, já que as questões que aparecem a seguir não perguntam “Quem realiza a *ideia expressa* pelo verbo?”, e sim “Quem realiza a *ação expressa* pelo verbo?”. Conforme visto na seção 1.4.2.2, empregando essa definição, dificilmente conseguiríamos encontrar o sujeito em construções passivas (cf. 10a), em frases com verbos inacusativos (cf. 42), e em frases cujos sujeitos desempenham outros papéis temáticos, como paciente (cf. 10a e 10b), experienciador (cf. 10c), beneficiário (cf. 10d), tema (cf. 10e) e instrumento (cf. 10f). Além disso, há os casos apresentados em (12), em que, à medida que o segundo argumento é modificado, o papel semântico do sujeito também o é.

O segundo equívoco dessa definição é o uso inadequado das expressões “pessoa ou objeto”, o que acaba impossibilitando a aplicação da definição em enunciados como: “Os dois [gato e leão] se engalfinharam” e “Pra ratazana perguntou o rato” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 131), como veremos mais adiante.

Após apresentar a definição de sujeito, o livro inicia o “Tópico 2: O verbo e a concordância com o núcleo do sujeito”. Do mesmo modo que no tópico anterior, as autoras buscam construir o conceito com o aluno por meio de questionamentos (cf. Figura 4, abaixo). No entanto, após esses questionamentos, as autoras não apresentam uma definição para o que seria o núcleo do sujeito (terminologia utilizada por elas na explicação desse tópico 2), apenas exemplificam que esse núcleo pode ser um substantivo, um pronome, um numeral ou palavra substantivada. Para construir o conceito, são propostas as seguintes questões:

Figura 4 – Exercícios: o verbo e a concordância com o núcleo do sujeito

1. Imagine que **mais de um aluno** tivesse ajudado na criação do *airbag* para celular.
 - a) Como poderia ter sido escrito o título da notícia do jornal?
 - b) Que mudanças ocorreram com o sujeito e com o verbo?
 - c) Que justificativa você daria para explicar essa mudança?
2. Observe os sujeitos em destaque nas frases abaixo.

Os meninos deveriam estudar cada vez mais.

Os meninos espertos deveriam estudar cada vez mais.

Os meninos espertos da minha cidade deveriam estudar cada vez mais.

Os bons meninos espertos da minha cidade deveriam estudar cada vez mais.

- a) Se você tivesse que escolher apenas uma palavra do sujeito como a mais importante em todas as frases, qual seria? Por quê?
- b) Que palavras poderiam ser retiradas do sujeito destacado na última frase sem prejuízo de sentido?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 125).

Na questão (1), Balthasar e Goulart (2018) solicitam ao aluno: (i) passar a manchete do exercício anterior para o plural; (ii) observar as mudanças que ocorreram com o sujeito e o verbo da oração; e (iii) elaborar uma justificativa para as mudanças. O objetivo dessas atividades é louvável: fazer o aluno refletir sobre o funcionamento da sua língua e mostrar a ele a relação de concordância do verbo com o sujeito, que foi problematizada na abertura do capítulo, mas deixada de lado na construção do conceito de sujeito feito no tópico 1 – o que se constitui numa falha do livro.

Na questão (2), as autoras apresentam a frase “Os meninos deveriam estudar cada vez mais” e, logo abaixo, outras três frases formadas a partir dela com o acréscimo de adjuntos adnominais. O objetivo da atividade é levar os alunos a conhecer o conceito de núcleo e entender que “todo verbo concorda com o núcleo do sujeito a que ele se refere” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 126).

Um dos equívocos dessa breve explicação é sugerir ao aluno que o verbo sempre concordará com o núcleo do sujeito em todos os contextos e em todas as variedades linguísticas do PB, o que contraria o que mostramos no capítulo 2 desta dissertação, quando explicamos

que nem sempre o núcleo do sujeito concordará com o verbo, como é o caso de construções com verbos inacusativos, que deslocam o sujeito para a posição de complemento (cf. 42). O livro também perde uma excelente oportunidade de discutir e problematizar a questão da variação linguística, já que, em variedades linguísticas reais da língua, em especial na modalidade falada, a concordância do verbo com o sujeito não ocorre sempre, embora as sentenças também apresentem sujeito. Além disso, essa seria uma ótima oportunidade para os alunos explorarem as formas de concordância de variedades menos prestigiadas e verificarem que mesmo as mais estigmatizadas têm regras de concordância (cf. seção 2.2.8). As autoras poderiam apresentar esses casos ao aluno e mostrar que, ao optar pelo uso da norma-padrão, as regras de concordância são mais inflexíveis.

Na sequência, as autoras iniciam o “Tópico 3: tipos de sujeito”, que é dividido nas seguintes subseções: “Sujeito simples e composto”; “Sujeito desinencial e indeterminado”; “Oração sem sujeito”; “A posição do sujeito na frase” e “Concordância verbal em orações na ordem direta [*sic*] invertidas”. Como nos tópicos anteriores, antes de apresentar o conceito, as autoras apresentam um pequeno texto e formulam questões para tentar “construir os conceitos” com os alunos antes de apresentar as definições.

No caso do sujeito simples e composto, as autoras iniciam a abordagem a partir da leitura do texto “Tristão e Isolda” e propõem, inicialmente, três questões de interpretação de texto. Logo após, as questões direcionam o aluno a: (i) identificar o sujeito de frases pré-determinadas; (ii) identificar o número de núcleos em cada frase; (iii) verificar se os verbos de cada frase estão no singular ou no plural; e (iv) tentar explicar por que o verbo aparece no plural ou no singular. Após esses exercícios, na página seguinte, as autoras trazem a explicação e, ainda, apresentam um caso de concordância envolvendo núcleos do sujeito ligados pelo conectivo *ou*.

O tópico seguinte aborda o sujeito desinencial e o sujeito indeterminado. Antes de introduzir os conceitos, as autoras apresentam a tirinha “Níquel Náusea”, de Fernando Gonsales, e propõem as seguintes questões:

Figura 5 – Exercícios: sujeito desinencial e indeterminado

1. Leia a tirinha.



2. Quando a personagem diz “Eles sabem que eu não resisto”, o leitor cria uma expectativa.
- O que se espera que a senhora faça?
 - Por que o final da história quebra essa expectativa?
3. Releia a última fala da personagem.

“Adoro cestas!”

- O sujeito a quem se atribui a ideia expressa pelo verbo aparece escrito na oração?
 - É possível descobrir quem adora cestas? Explique.
4. Agora, concentre-se nesta outra fala: “Colocaram um cesto com gatinhos na minha porta”:
- O sujeito aparece escrito na oração?
 - Nesse caso, é possível deduzir o sujeito, isto é, determinar quem colocou o cesto?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 128).

Podemos observar que a questão (2) está relacionada ao conteúdo da tirinha. Já a questão (3) direciona o olhar do aluno para o uso do sujeito desinencial por meio da análise do enunciado “Adoro cestas”. Repare que, nesse exercício, as autoras levam em consideração a definição de sujeito apresentada no início do capítulo ao questionar “O sujeito a quem se atribui a ideia expressa pelo verbo aparece escrito na oração?”. Nessa questão, espera-se que o aluno responda que não e, na questão seguinte, explique que é possível encontrar o sujeito observando a terminação verbal.

Na questão (4), o enunciado analisado é “Colocaram um cesto com gatinhos na minha porta.” Do mesmo modo que na questão anterior, a resposta esperada é que o sujeito não aparece

escrito na frase, porém, nesse caso, espera-se que o aluno responda que não é possível determiná-lo apenas pela observação da desinência verbal.

Após essas atividades, Balthasar e Goulart (2018) apresentam os conceitos de sujeito desinencial (também chamado de oculto pelas autoras) e indeterminado e realizam a distinção entre eles. Novamente, as autoras recorrem à definição de sujeito apresentada no início do capítulo ao explicar que o sujeito indeterminado ocorre quando “não é possível determinar exatamente a quem está associada à *ideia ou processo expresso pelo verbo*” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 129, grifo nosso). As autoras, no entanto, apresentam apenas dois casos de ocorrência de sujeito indeterminado: (i) com verbos na terceira pessoa do plural; e (ii) com verbos ligados à partícula *se*, o que vai na contramão dos estudos linguísticos contemporâneos, que apontam pelo menos uma dezena de formas diferentes para marcar a indeterminação do sujeito (cf. seção 2.2.4).

Após essa explicação, as autoras apresentam outro quadro com dicas de aplicação do conhecimento sobre sujeito oculto na escrita de textos no box “Se liga nessa”. Elas explicam que o recurso de ocultar o sujeito é bastante útil para evitar repetições no texto e apresentam um exemplo. Consideramos essa explicação extremamente importante, pois vincula o conhecimento acerca dos tipos de sujeito à produção de textos escritos.

Embora a tentativa das autoras de trabalhar os dois conceitos de forma integrada, em uma mesma atividade, seja bastante interessante, pois possibilita ao aluno perceber diferenças e semelhanças entre as duas estruturas, o uso dessa terminologia pode ser um problema. Primeiro, porque os dois tipos de sujeito podem ser considerados sujeitos desinenciais, já que a identificação e classificação de ambos é feita pela observação da desinência. Segundo, porque o livro dá a entender que os dois sujeitos são opostos entre si, mas a nomenclatura não sugere isso. Como mostramos no capítulo 1, uma classificação de sujeito indeterminado só faz sentido se existir um sujeito determinado; e uma classificação como sujeito desinencial só seria aplicável se classificássemos os demais sujeitos em não-desinenciais, por exemplo.

Dando continuidade, as autoras iniciam o tópico “Oração sem sujeito”. Para a construção dos conceitos, são apresentadas duas manchetes de jornais e, na sequência, duas questões que procuram chamar a atenção do aluno para o fato de essas orações não terem sujeito. Ao explicar o que é uma oração sem sujeito, as autoras escrevem: “A oração em que os verbos são impessoais, ou seja, não se referem a nenhum *ser* em especial, é chamada oração sem sujeito”. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 130, grifo nosso). Repare que as autoras utilizam a terminologia “*ser*” em detrimento da expressão “*pessoa ou objeto*”, que empregaram na definição do conceito de sujeito no início do capítulo. Mais uma vez, esse “deslize” teórico

revela que a definição de sujeito não é precisa nem para as autoras que elaboraram o livro. A seção traz, ainda, recomendações de concordância com verbos impessoais, segundo a gramática normativa.

Aqui, também seria uma ótima oportunidade de os alunos investigarem se, de fato, os verbos *chover*, *trovejar*, *ventar*, dentre outros verbos impessoais, só ocorrem na língua sem sujeito expresso. Não seria difícil algum aluno lembrar frases como as apresentadas em (46), do capítulo 2, em que o sujeito locativo perde a preposição e entra em concordância com o verbo, ou as apresentadas em (47), em que o verbo ganha um sentido figurado.

Em seguida, as autoras iniciam o tópico “A posição do sujeito na frase” e propõem a leitura do poema “O rato e a ratazana”, de Tatiana Belinky. Novamente, podemos constatar que as autoras entendem o sujeito como o “ser que pratica uma ação”, ou seja, uma definição semântica, como revelam as questões: “Qual é o sujeito da forma verbal *se engalfinharam*? Quem *realizou a ação* que ele expressa?” e “Qual é o sujeito da forma verbal *perguntou*? Quem *realizou a ação* de perguntar?” (cf. Figura 6). Além disso, a resposta para essas perguntas é “os dois [gato e leão]” e “o rato” e não podem ser encontradas com o auxílio da definição de sujeito apresentada no início do capítulo, que define o sujeito como uma pessoa ou objeto.

Figura 6 – Exercícios: posição do sujeito na oração

- a) Na frase “Os dois se engalfinharam”:
- I. Qual é o sujeito da forma verbal *se engalfinharam*? Quem realizou a ação que ele expressa?
 - II. Esse sujeito aparece antes ou depois do verbo?
- b) Na frase “Pra ratazana perguntou o rato”:
- I. Qual é o sujeito da forma verbal *perguntou*? Quem realizou a ação de perguntar?
 - II. Esse sujeito aparece antes ou depois do verbo?
- c) O que você pode concluir sobre a posição do sujeito na oração?

Ordens direta e indireta da oração

Na língua portuguesa, é comum o **sujeito** aparecer **antes do verbo**. Quando isso acontece, dizemos que a oração está na **ordem direta**. Observe:

Os dois ratos **conversavam** sobre um boato.

Sujeito

Algumas vezes, porém, o **sujeito** é colocado **depois do verbo**. Nesse caso, dizemos que a oração está na **ordem indireta** ou é uma **oração invertida**.

Conversavam sobre um boato os dois ratos.

Sujeito



Ainda com relação a essa atividade, note que a questão “Esse sujeito aparece antes ou depois do verbo?” procura chamar a atenção do aluno para o fato de que, na língua portuguesa, o sujeito pode aparecer antes ou depois do verbo. Essa possibilidade de inversão da ordem direta é explicada, de forma extremamente sintética, em um quadro logo abaixo das questões. As autoras não entram em maiores detalhes sobre o assunto e não explicam a relação do verbo com essas inversões (cf. capítulo 2, seções 2.2.6 e 2.2.7), chegando a sugerir que a inversão é tão somente uma escolha do autor: “algumas vezes, porém, o sujeito é *colocado* depois do verbo” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 131).

No tópico seguinte, “Concordância verbal em orações na ordem direta [*sic*] (invertidas)”, Balthasar e Goulart (2018) explicam que, na ordem indireta, o verbo também concorda com o sujeito e apresentam três exemplos de construções que devem ser evitadas e três exemplos recomendados, baseados na gramática normativa. Constatamos que o livro ignora as construções da norma culta real e apresenta apenas as construções da norma-padrão ideal, o que se repete em outros momentos do livro.

Para finalizar o capítulo, são propostas mais cinco atividades. A primeira delas consiste na elaboração de um esquema para fixação dos conceitos e definições apresentados no livro. A segunda atividade vai na mesma direção: são apresentadas quatro frases e afirmações sobre cada uma delas, que o aluno deve julgar como verdadeiras ou falsas e corrigir as que estiverem equivocadas com base nos conceitos trabalhados. A terceira atividade apresenta um anúncio publicitário e cinco questões, sendo as duas primeiras de interpretação e as outras três sobre o sujeito indeterminado. A atividade seguinte traz uma série de frases escritas em desacordo com as regras de concordância verbal estabelecidas pela gramática normativa, e as autoras solicitam que os alunos reescrevam as frases de acordo com essa gramática e justifiquem o motivo das alterações. Por fim, o último exercício traz o soneto “Nel mezzo del camin”, de Olavo Bilac, e propõe cinco questões, sendo que apenas uma delas não tem relação explícita com o conceito de sujeito, questionando o aluno sobre o tema do soneto. As outras quatro solicitam a identificação e classificação de sujeitos.

De acordo com o Guia do PNLD 2020, com relação ao trabalho com o eixo prática de análise linguística, organizada no eixo reflexão dos PCN, “a coleção tende a condensar muitos conceitos de forma concisa e encadeada, como contextualização que possibilita a reflexão sobre os conteúdos e a construção dos conceitos por parte dos alunos. Geralmente, evidencia os efeitos de sentido produzidos.” (BRASIL, 2019, p. 158-159). No entanto, o livro perde oportunidades ímpares de explorar mais profundamente o sistema da língua portuguesa, por intermédio de experimentos e reflexões sobre (im)possibilidades de construções de sentenças,

organização de sentenças, relações semânticas dos argumentos, variedades linguísticas etc. Por isso, podemos afirmar que

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, [que] referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos lingüísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito [...] [tais como]:

1. variação lingüística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos. (BRASIL, 1998, p. 36)

não são contemplados de forma adequada nessas partes do livro que foram analisadas.

Além disso, embora tenha esse cuidado de partir do USO (conhecimentos dos alunos) e REFLETIR sobre os usos antes de apresentar a definição de sujeito, constatamos, em nossas análises, que a coleção *Singular & Plural* reproduz os mesmos conceitos e definições apresentadas pelas gramáticas normativas de viés tradicional sem nenhuma crítica. A definição de sujeito apresentada é frágil e, por algumas vezes, conflituosa com outras partes do capítulo.

Uma pequena contribuição dos estudos lingüísticos contemporâneos ocorre quando as autoras tentam juntar o sujeito oculto e o sujeito indeterminado para que o aluno reflita sobre as diferenças entre esses dois tipos. Além disso, apesar de organizar o estudo do sujeito a partir dos postulados da gramática normativa, as atividades propostas pelas autoras buscam levar o aluno a uma pequena reflexão sobre o conceito de sujeito, a partir do conhecimento prévio de conteúdos trabalhados anteriormente.

3.2 COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS

Figura 7 – Coleção Tecendo Linguagens



Fonte: Oliveira e Araújo (2018).

A coleção *Tecendo Linguagens* é de autoria de Tania Amaral Oliveira³³ e Lucy Aparecida Melo Araújo³⁴ e foi publicada pela editora IBEP. Cada livro está organizado em quatro unidades temáticas, cada qual dividida em dois capítulos que, por sua vez, são subdivididos em seções. Nesta coleção, a função sintática de sujeito e os demais termos da oração aparecem dentro da seção “Reflexão sobre o uso da língua” dos livros de sexto, sétimo e oitavo ano, sempre de forma isolada. Assim, a função sintática de sujeito é apresentada para o aluno no capítulo 6 da unidade 3 do livro de sexto ano e retomada no livro de sétimo, no capítulo 1 da unidade 1. Os complementos verbais são vistos na sequência, no capítulo 4 da unidade 2. Os adjuntos, por sua vez, só serão estudados no capítulo 3 da unidade 2 do livro de oitavo ano.

Antes de apresentar a definição de sujeito, no livro de sexto ano, Oliveira e Araújo (2018) trazem duas orações, extraídas de uma entrevista trabalhada na seção “Prática de leitura”, e apresentam três questões norteadoras com o objetivo de construir o conceito de sujeito. A questão (3) sugere que as autoras trabalharão com uma noção discursiva de sujeito: “A declaração ‘consomem muito acima do que deveriam’ é atribuída a quem, no segundo trecho destacado?” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 186). No entanto, o que observamos é que as definições são diferentes no livro de sexto e sétimo ano.

³³ Formada em Letras, Pedagogia e Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Formadora de educadores nas áreas de Língua Portuguesa e de Comunicação. Professora do Ensino Fundamental nas redes pública e privada de São Paulo.

³⁴ Bacharel e licenciada em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Ensino Fundamental da rede particular de ensino de São Paulo.

No livro de sexto ano, o sujeito é definido a partir de uma noção sintático-discursiva, usando para isso o aporte teórico de duas gramáticas, uma de cunho normativo, de Celso Cunha, e outra de cunho descritivo, de Mario Perini, que aparecem listadas nas referências bibliográficas da coleção: “Ser sobre o qual se faz uma declaração e com o qual o verbo concorda em número e pessoa” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 186).

Já no livro de sétimo ano, embora as autoras ainda utilizem o critério da concordância para explicar o conceito de sujeito, a definição sintática é suprimida e apenas a definição discursiva é utilizada, e passa a ter a seguinte redação: “Alguém ou algo a quem o predicado se refere” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 48), mesma definição que aparece nas orientações ao professor no manual em U, do livro de sexto ano: “Após os alunos realizarem as atividades, retome, por meio de exemplos transcritos no quadro de giz, os conceitos de sujeito (termo ao qual o predicado faz referência) [...]” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 186).

Após a apresentação da definição de sujeito, as autoras explicam brevemente o conceito de núcleo do sujeito e as classificações de sujeito simples, composto e desinencial. Os exercícios que seguem têm como objetivos: (i) classificar o sujeito de cada oração; e (ii) identificar os verbos de cada oração. Na sequência, a partir da leitura de uma tirinha do personagem Armandinho, de Alexandre Beck, as autoras propõem um último exercício, com as seguintes questões:

Figura 8 – Exercícios sobre a tirinha

1. Leia a tirinha para responder às questões.



BECK, Alexandre. Armandinho. 12 fev. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2R425L6>. Acesso em: 27 set. 2018.

- a) No conjunto dos elementos verbais e visuais dessa tirinha, o autor demonstra uma estratégia para lidar com o problema da crise hídrica. Qual é essa estratégia? *Armazenar a água da chuva em caixas-d'água como forma de evitar desperdícios.*
- b) Releia a seguinte frase.
- Faltou água?
- Em que posição da frase o sujeito apareceu? *Depois do verbo. Mostre aos alunos outros exemplos em que o sujeito se posiciona depois do verbo.*
- c) Classifique o sujeito dessa frase. *Sujeito simples: água.*
- d) Como você chegou a essa conclusão? *Espera-se que o aluno demonstre ter reconhecido apenas um núcleo na composição do sujeito dessa frase, caracterizando-o como sujeito simples.*


Nossa primeira constatação é que a tirinha foi utilizada apenas como pretexto (GERALDI, 2001 [1984]) para a realização do exercício de identificação e classificação de termos. Esse fato pode ser confirmado pela ausência de questões mais desafiadoras de interpretação e compreensão do texto, que problematizassem, por exemplo, os fatores ligados à constante falta de água em diversos lugares do país ou a adoção de outras soluções ecológicas para o reaproveitamento da água da chuva.

No primeiro exercício, as autoras solicitam que o aluno identifique o sujeito do enunciado “Faltou água?”. Utilizando a primeira parte da definição apresentada, “Ser sobre o qual se faz uma declaração”, não é possível encontrar o sujeito da sentença, já que não está sendo feita nenhuma declaração sobre o termo água, e sim uma pergunta (cf. seção 1.4.2.1). A segunda parte da definição, “[ser] com o qual o verbo concorda em número e pessoa”, pode até ser aplicada, contudo, por se tratar de um enunciado curto, é provável que o aluno chegue à resposta correta sem precisar recorrer à definição do livro.

No exercício seguinte (cf. Figura 9), novamente a definição de sujeito apresentada pelo LD não dá conta de analisar a frase proposta: “Aqui em casa não temos esse problema”. Aplicando a definição apresentada pelo livro, teríamos a expressão “Aqui em casa” como sujeito, já que é sobre essa expressão que está sendo feita a declaração “não temos esse problema”. Além disso, é provável que, por alusão ao exercício anterior, alguns alunos apontem, erroneamente, como sujeito da sentença, a expressão “esse problema”, pois aparece após o verbo como na frase “Faltou água”. A seção é encerrada com esse exercício e não deixa claro para o aluno a importância desse conhecimento e o objetivo dessas atividades.

Figura 9 – Exercícios sobre a tirinha

2. Observe:



2. a) Espera-se que os alunos percebam que, embora o pronome *nós* referente ao sujeito não esteja explícito, pode ser identificado por meio da terminação verbal *mos* da forma verbal *temos*.

a) É possível identificar o sujeito na frase “Aqui em casa não temos esse problema...”? Explique.

b) Classifique o sujeito dessa frase. *Nós – sujeito desinencial.*

3. Releia o terceiro quadrinho.

a) Copie o sujeito da frase correspondente à fala do personagem e sublinhe o núcleo desse sujeito.
“A solução”.

b) A que classe gramatical pertence a palavra sublinhada por você?
Pertence à classe dos substantivos.

c) Classifique o sujeito dessa frase.
Sujeito simples: “A solução”.

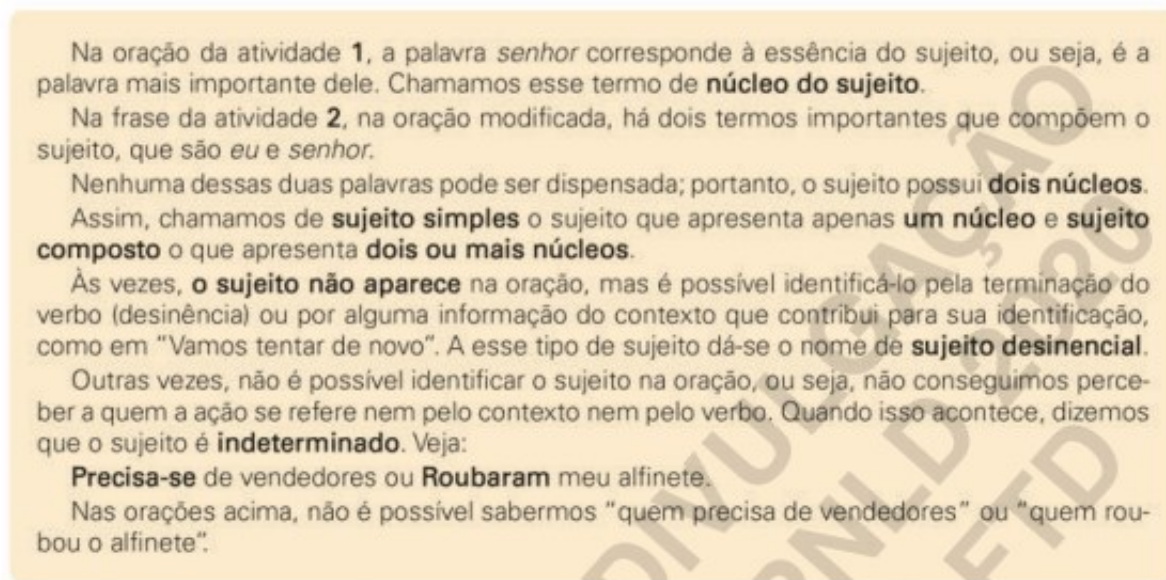
No livro de sétimo ano, todos os conceitos são revistos, porém sem o aprofundamento necessário. As autoras iniciam a seção diferenciando oração de frase e, na sequência, propõem três questões, cujos objetivos são: (i) diferenciar frase de oração; (ii) identificar os verbos de cada oração; e (iii) localizar “a quem” ou “a que” se referem as formas verbais encontradas pelo aluno. Como podemos constatar, a última questão procura construir o conceito de sujeito com o aluno a partir de uma definição discursiva, porém, na parte da explicação, as autoras utilizam os três critérios (discursivo, semântico e sintático) para explicar o conceito.

Inicialmente, as autoras explicam que as frases compostas de uma única oração geralmente apresentam uma informação a respeito de algo ou de alguém, chamada de predicado, e “alguém ou algo a quem o predicado se refere” chamado de sujeito. Claramente, as autoras estão utilizando uma definição discursiva (cf. seção 1.4.2.1). No entanto, logo na sequência, as autoras explicam que algumas orações “não se encaixam” nessa divisão gramatical “porque a informação dada pelo predicado não se refere a nenhum sujeito” e, por isso, são chamadas de oração sem sujeito. As autoras apresentam o exemplo: “Chovia torrencialmente naquela manhã” e, nesse trecho, justificam a classificação da oração como oração sem sujeito fazendo uso do critério semântico (cf. seção 1.4.2.2): “Nesse caso, não há sujeito, pois não há um *ser a quem se possa atribuir a ação* de chover” (p. 48, grifo nosso).

Após essa explicação, as autoras escrevem: “uma importante razão para distinguir o sujeito e o predicado em uma oração é observar se a concordância verbal da oração está adequada, ou seja, se o verbo do predicado está flexionado adequadamente de acordo com o sujeito” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 48). Nesse trecho, constatamos que Oliveira e Araújo recorrem ao critério sintático (cf. seção 1.4.2.3) para explicar ao aluno o procedimento para identificar o sujeito de uma oração. No entanto, embora os exemplos apresentados, na sequência, sejam bastante esclarecedores, a forma como a explicação foi redigida é confusa e pouco instrutiva (cf. Figura 10).

Na sequência, em um quadro bastante sintético (cf. Figura 11), as autoras explicam os conceitos de núcleo do sujeito, sujeito simples, composto, desinencial e indeterminado, como podemos observar abaixo:

Figura 11 – Explicação: tipos de sujeito



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 49).

Do mesmo modo que na oração sem sujeito, percebemos que as autoras recorrem ao critério semântico para explicar o conceito de sujeito indeterminado, relacionando-o a verbos de ação: "não conseguimos perceber a quem *a ação se refere*". Observamos também que as autoras apresentam apenas dois casos em que ocorrem sujeito indeterminado: (i) com verbos na terceira pessoa do plural; e (ii) com verbos ligados a partícula *se*, como mostraram as autoras da coleção *Singular & Plural*. Os exercícios que seguem trazem trechos de textos com a finalidade de identificar e classificar os sujeitos.

Por fim, o livro traz mais uma série de exercícios na seção "Aplicando conhecimentos". A questão (1) parte da leitura de manchetes de jornal e tem como objetivos: (i) identificar o sujeito de cada um dos títulos; (ii) classificar os sujeitos; (iii) identificar o núcleo dos sujeitos; e (iv) explicar por que é importante explicitar o sujeito em textos jornalísticos. Já a atividade (2) reproduz uma famosa tirinha da personagem Mafalda, de Quino, na qual Mafalda tenta ensinar os conceitos de sujeito e predicado para seu amigo Miguelito, perguntando a ele qual é o sujeito da frase "Esse lixo enfeia a rua" e obtém como resposta "O prefeito". As três primeiras questões focam no conteúdo da tirinha e na crítica feita pelo autor do texto. No entanto, como

não poderia deixar de ser, a última questão solicita ao aluno a identificação do núcleo do sujeito e o predicado da oração “Esse lixo enfeia a rua”.

Com relação às nossas observações, o Guia do PNLD 2020, tece duras críticas à abordagem adotada pela coleção:

ao contrário do que prega a própria obra, as atividades não são desenvolvidas de forma contextualizada, a partir dos diversos textos explorados no capítulo. No lugar disso, os textos são usados como artifícios para a abordagem do item gramatical por viés tradicional e normativista, valendo-se, portanto, de frases soltas, contrariando as orientações da BNCC que indicam que sejam propostas reflexões sobre a língua em uso. Nas seções dedicadas a esse eixo, as atividades levam os alunos a conhecer as regularidades da língua, para então tentar observar as irregularidades. Essas atividades recorrem, inclusive, ao uso de tirinhas, HQs e charges, além de outros gêneros textuais como meros pretextos aos exercícios de gramática, sem nenhuma questão de interpretação desses textos, na maioria das vezes (BRASIL, 2019, p. 167).

Além desses aspectos, também constatamos que a coleção parece não trazer nenhuma contribuição dos estudos linguísticos contemporâneos para a compreensão da função sintática de sujeito e sua classificação. Os conceitos são apresentados como verdades absolutas, inquestionáveis. As falhas, equívocos e contradições dos conceitos não são reveladas ao aluno nem ao professor. Por fim, a coleção não traz nenhum exercício de aplicação prática desses conhecimentos na produção de textos, focando apenas na metalinguagem.

3.3 COLEÇÃO GERAÇÃO ALPHA

Figura 12 – Coleção Geração Alpha



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018).

A coleção *Geração Alpha*, de autoria de Cibele Lopresti Costa³⁵, Everaldo Nogueira³⁶ e Greta Marchetti³⁷, foi desenvolvida pela editora SM, e cada livro da coleção está organizado em 8 unidades temáticas que são nomeadas conforme o gênero textual em estudo. Cada unidade, por sua vez, é dividida em dois ou três capítulos, subdivididos em seções. Do mesmo modo que a coleção *Singular & Plural*, os autores apresentam os termos da oração no livro de sétimo ano, com exceção dos adjuntos – que só serão mencionados no livro de oitavo ano. Nossa análise se concentrará na seção “Língua em Estudo”, das unidades 5 e 6, que trata do sujeito e dos tipos de sujeito.

Os autores iniciam a seção fazendo a distinção entre análise morfológica e análise sintática. Para isso, eles recuperam um trecho de um infográfico estudado na abertura do capítulo e propõem duas questões aos alunos. A primeira delas solicita a classificação das palavras “vida”, “desperdiçam”, “de”, “potável”, “os” e “ela” com relação à classe morfológica. Já a segunda traz duas orações em que a palavra “vida” exerce funções sintáticas diferentes, e solicita ao aluno que observe esses dois usos e avalie se a palavra exerce a mesma função nas duas orações. Aqui, percebe-se uma tentativa dos autores em trabalhar com a ordem dos constituintes na oração, já que, na primeira sentença a palavra “vida” exerce função sintática de

³⁵ Doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede particular.

³⁶ Doutor e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Professor e coordenador de Língua Portuguesa na rede particular.

³⁷ Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora e coordenadora de Língua Portuguesa na rede particular.

sujeito e, na segunda, função de adjunto. Logo após, os autores apresentam o seguinte quadro esquemático (cf. Figura 13) ilustrando a diferença entre os dois níveis de análise:

Figura 13 – Explicação: níveis de análise gramatical

| | | | | | | | | |
|---------------------|---------|-------------|-----------|-----------|------------|------------|-------------|-------------|
| | A | vida | não | seria | possível | sem | a | água |
| Análise morfológica | artigo | substantivo | advérbio | verbo | adjetivo | preposição | artigo | substantivo |
| Análise sintática | sujeito | | predicado | | | | | |
| | A | água | é | essencial | para | a | vida | |
| Análise morfológica | artigo | substantivo | verbo | adjetivo | preposição | artigo | substantivo | |
| Análise sintática | sujeito | | predicado | | | | | |

NOTE AÍ!

O estudo de **classes gramaticais** e de flexões de palavras pertence à **morfologia**. Identificar e entender as **combinações** e **funções** dos termos em uma oração pertence ao estudo da **sintaxe**.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 180).

O tópico seguinte, intitulado “Sujeito e Predicado”, também inicia com a apresentação de uma oração extraída do infográfico de abertura do capítulo: “O tratamento da água tem um custo muito alto [...]”. Na sequência, os autores apresentam a definição de sujeito como “ser sobre o qual se faz uma declaração” e propõem dois exercícios cujos objetivos são: (i) identificar o sujeito e o predicado de cada oração; e (ii) identificar a palavra que concentra a ideia principal do sujeito e do predicado.

Após esses exercícios, os autores apresentam o conceito de núcleo do sujeito e núcleo do predicado e, novamente, trazem uma bateria de exercícios cuja principal finalidade é trabalhar a metalinguagem, por meio da identificação do sujeito e do predicado das orações e de seus núcleos. Os autores até apresentam um pequeno texto, mas, com exceção da primeira questão, todas as demais dispensam a leitura do texto para resolução. Observe:

Figura 14 – Exercícios: identificação do sujeito

1. Leia o texto e responda às questões.

O disfarce

Cansado da sua beleza angélica, o Anjo vivia ensaiando caretas diante do espelho. Até que conseguiu a obra-prima do horror. Veio, assim, dar uma volta pela Terra. E Lili, a primeira meninazinha que o avistou, pôe-se a gritar da porta para dentro de casa: "Mamãe! Mamãe! Vem ver como o Frankenstein está bonito hoje!".

Mario Quintana. *80 anos de poesia*. São Paulo: Globo, 2008. p. 133.

- a) Por que, segundo o texto, o Anjo ensaiava caretas em frente do espelho?
 b) Qual é o sentido da expressão *obra-prima do horror* nesse texto?
 c) Pela reação da menina, o Anjo foi bem-sucedido em sua intenção de fazer uma careta? Justifique sua resposta.
 d) Explique a relação entre o título e a história.

2. Releia este trecho:

[...] o Anjo vivia ensaiando caretas diante do espelho.

- a) Sobre quem se declara algo nessa oração?
 b) Aponte a declaração que se faz sobre esse ser.
 c) Indique o núcleo do sujeito dessa oração.

3. Releia a frase:

Até que conseguiu a obra-prima do horror.

- a) Localize o sujeito de *conseguiu*.
 b) Explique o que permite identificar esse sujeito.
 c) Aponte outro predicado no texto, não mencionado nas atividades anteriores, que se refere ao mesmo sujeito.

4. Recorde este outro trecho do texto:

[...] o Frankenstein está bonito hoje!

- a) Localize o sujeito e o predicado da oração.
 b) O predicado da oração narra uma ação do sujeito ou apresenta uma declaração sobre um atributo, uma qualidade do sujeito?

5. Releia mais um trecho.

E Lili, a primeira meninazinha que o avistou, pôe-se a gritar da porta para dentro de casa [...].

- a) Localize o sujeito da oração "põe-se a gritar da porta para dentro de casa".
 b) Para que serve a expressão "a primeira meninazinha que o avistou", colocada entre vírgulas no trecho reproduzido?

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 182).

No exercício (1), os autores trazem o texto "O disfarce", de Mario Quintana, e apresentam quatro questões de interpretação. A partir do exercício (2), fica claro que o texto foi utilizado apenas como pretexto (cf. GERALDI, 2001 [1984]) para o ensino de nomenclatura gramatical, já que o objetivo das questões que seguem é tão somente localizar o sujeito e o predicado das orações e identificar o seu núcleo. O interessante, nesses exercícios, é que, diferente das coleções anteriores, o livro se mostra coerente ao respeitar a definição de sujeito apresentada, como atestam as questões: "Sobre quem se *declara* algo nessa oração?" e "Aponte

a *declaração* que se faz sobre esse ser.” Os autores também parecem rejeitar a classificação do sujeito como “ser que pratica uma ação” ao propor a seguinte questão: “O predicado da oração narra uma ação do sujeito ou apresenta uma declaração sobre um atributo, uma qualidade do sujeito?”. Logicamente, a resposta esperada é: “O predicado apresenta uma declaração sobre o sujeito ‘O Frankenstein’: que ele está bonito hoje” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, p. 182), como aparece no manual do professor, demonstrando uma adequação dos autores à definição de sujeito apresentada.

Outro diferencial da coleção em relação às coleções já analisadas é a abordagem dos tipos de sujeito, que aparece em capítulos diferentes dentro da obra. Os sujeitos simples, composto e desinencial são apresentados no capítulo 1 da unidade 6. Já o sujeito indeterminado e a oração sem sujeito são apresentados no capítulo 2 da mesma unidade, ambos na seção “Língua em Estudo”.

Do mesmo modo que nas seções anteriores, os autores iniciam o tópico “Sujeito simples, composto e desinencial” com exercícios que trazem orações extraídas de um gênero textual trabalhado anteriormente em outra seção. A partir das frases apresentadas, os autores formulam uma série de perguntas de modo a levar o aluno a perceber que algumas orações apresentam mais de um núcleo. Uma dessas perguntas leva em conta a definição de sujeito apresentada anteriormente: “Que palavras nomeiam os seres sobre quem esse verbo faz uma *declaração*?”

O terceiro exercício apresentado traz um fragmento de texto e cinco perguntas. As duas primeiras estão relacionadas ao conteúdo do texto. As outras três têm por objetivo: (i) identificar o sujeito e o núcleo da oração; e (ii) identificar formas verbais e fazer a correspondência à pessoa do discurso a que se refere por meio da observação das terminações verbais.

Após esses exercícios iniciais, os autores retomam algumas frases para explicar os conceitos de sujeito simples, composto e desinencial. E, na sequência, trazem mais dois exercícios para trabalhar os conceitos. O primeiro exercício reproduz uma tira do personagem Minduim, de Charles Schulz, e, inicialmente, questiona o aluno sobre o efeito de sentido de uma expressão empregada na tira. As outras duas questões solicitam ao aluno que identifique e classifique os sujeitos das orações dos dois últimos quadrinhos e explique como chegou a essa classificação. O último exercício traz um fragmento de uma notícia e, como no exercício anterior, a primeira questão versa sobre o conteúdo do texto. As outras três têm por objetivo: (i) identificar o sujeito e classificar; (ii) identificar uma oração com sujeito composto e indicar seus núcleos; e (iii) transformar uma oração com sujeito simples em uma oração com sujeito composto.

Um fato que chama a nossa atenção, nessa seção, aparece nas orientações didáticas ao professor no manual em U. Segundo os autores, “a classificação do sujeito é um dos temas mais controversos da tradição gramatical pelo fato de misturar critérios sintáticos e semânticos que tornam, por vezes, muito sutil a diferenciação entre os tipos de sujeito” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, p. 200). Nesse trecho, os autores reconhecem a problemática da classificação do sujeito, no entanto, ao invés de propor alternativas baseadas em teorias linguísticas recentes para a aprendizagem dessa terminologia (cf. capítulo 2), apenas enfatizam a importância de trabalhar a classificação tradicional, chamando a atenção do professor para o fato de que os sujeitos simples e composto aparecem expressos na oração e o sujeito desinencial não, e isso precisa ficar claro para o aluno.

No capítulo seguinte, a seção “Língua em Estudo” traz o tópico “Sujeito indeterminado e oração sem sujeito”. A abertura de seção é feita com o texto “Um cordel sobre xilogravura”, de Cesar Obeid, e são propostas três questões. As duas primeiras relacionadas ao conteúdo do cordel e a terceira solicitando ao aluno que identifique a quem se refere a ação expressa pela forma verbal *chamam*.

Nessa seção, ao apresentar a definição de sujeito indeterminado, os autores abandonam a definição discursiva de sujeito como “ser sobre o qual se faz uma declaração” e empregam a definição semântica de “ser que pratica uma ação”. Segundo eles, quando não é possível saber quem executou a ação, “Classifica-se esse tipo de sujeito como indeterminado. Em geral, é usado quando não se sabe quem executou a *ação verbal* ou quando não se quer revelar *quem a executa*” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, p. 212, grifo nosso). O curioso, nesse tópico, é que os autores apresentam ao professor, no manual em U, o artigo “A análise do sujeito indeterminado: o problema de critérios semânticos na descrição de funções sintáticas”, de Mônica Aparecida Lima Lopes, como sugestão de leitura complementar, porém não incorporam as sugestões apresentadas no artigo de Lopes ao próprio material, optando pelo caráter prescritivo.

O tópico seguinte “Oração sem sujeito ou sujeito inexistente” novamente traz essa confusão. Segundo os autores, “Uma oração pode não ter sujeito. Isso ocorre se ela apresenta um verbo impessoal, ou seja, *um verbo cuja ação* não pode ser atribuída a nenhum ser” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, p. 213, grifo nosso). Se os autores optassem por seguir a definição de sujeito apresentada, teríamos sujeito indeterminado quando não se pode atribuir a *declaração* a nenhum ser. Os autores então listam alguns verbos impessoais que indicam que a oração não tem sujeito. Por fim, eles apresentam um esquema que sintetiza os cinco tipos de sujeito estudados e propõem mais dois exercícios.

O primeiro exercício reproduz uma tirinha de Laerte e traz seis questões. As duas primeiras estão relacionadas ao conteúdo da tira. As questões seguintes visam identificar o sujeito de algumas orações, classificar e explicar por que o personagem da tira construiu a oração com sujeito indeterminado. O segundo exercício traz um fragmento de uma notícia e três questões. As duas primeiras relacionadas ao conteúdo da notícia, e a terceira com o objetivo de localizar o sujeito inexistente empregado no segundo parágrafo do texto.

Segundo o Guia do PNL D 2020,

Alguns conteúdos são apresentados, portanto, sob a perspectiva textual e discursiva, por meio de atividades que propõem o reconhecimento de elementos sintáticos, morfológicos, lexicais, ortográficos, entre outros [...]. Por outro lado, há também propostas que seguem uma abordagem mais tradicional, por meio do emprego de termos metalinguísticos e de conceitos da gramática normativa, através de exercícios tradicionais de classificação e fixação (BRASIL, 2019, p. 135).

Em nossas análises, no entanto, constatamos que o trabalho com a função sintática de sujeito faz parte dessas “propostas que seguem uma abordagem mais tradicional”, prevalecendo o uso de orações, extraídas, sobretudo, de tirinhas ou fragmentos de texto cujos objetivos principais são favorecer a aquisição de uma metalinguagem. Ademais, é importante destacar que o gênero *tirinha* não se baseia na norma-padrão da língua portuguesa e, normalmente, é uma representação da linguagem oral. No entanto, esse gênero está sendo utilizado como modelo, não apenas nesta coleção, para o ensino de regras da norma-padrão – o que, sem nenhuma reflexão, pode gerar confusões na cabeça do aluno.

Por fim, é preciso apontar que a coleção não apresenta exercícios que trabalhem a relação do sujeito com a produção de texto nem traz contribuições novas da linguística para o trabalho com a função sintática de sujeito e sua classificação, embora reconheça que a análise tradicional seja “controversa” e cite trabalhos científicos para consulta do professor.

3.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, propusemo-nos a analisar como a função sintática de sujeito está apresentada em três coleções de LD de Língua Portuguesa aprovadas pelo MEC para o PNL D 2020/2023, observando as atividades propostas. Para tanto, elencamos nove perguntas cujas respostas foram sintetizadas e aparecem organizadas no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 – Síntese das análises dos LD

| Pergunta | Resposta | | |
|--|---|--|--|
| | Singular & Plural | Tecendo Linguagens | Geração Alpha |
| (1) A definição de sujeito é apresentada no início da unidade ou há um caminho de investigação para, depois, chegar no conceito? | O conceito é apresentado como termo essencial da oração, juntamente com o conceito de predicado, após a leitura de uma manchete de jornal e três perguntas norteadoras com o objetivo de construir, previamente, o conceito. | A definição é apresentada após a leitura de orações extraídas de uma entrevista trabalhada na seção “Prática de leitura” e resolução de três perguntas norteadoras com o objetivo de construir, previamente, o conceito. | Os autores abrem a seção apresentando a diferença entre uma análise morfológica e uma análise sintática. Na sequência, apresentam uma única oração extraída de um infográfico trabalhado na seção anterior, e realizam uma única pergunta sobre esse enunciado antes de apresentar o conceito: “De acordo com essa oração, o que tem um custo muito alto?” |
| (2) Qual é a definição de sujeito apresentada? | “O sujeito é a pessoa ou objeto a quem se atribui a ideia expressa pelo verbo.” | “Ser sobre o qual se faz uma declaração e com o qual o verbo concorda em número e pessoa.” (livro do 6º ano) “Alguém ou algo a quem o predicado se refere.” (livro do 7º ano) | “Ser sobre o qual se faz uma declaração” |
| (3) A definição é baseada em algum teórico e/ou gramático (explicitado no texto)? | As autoras não explicitam nenhum teórico e/ou gramático no texto nem nas referências bibliográficas. | As autoras não explicitam nenhum teórico e/ou gramático no texto nem nas referências bibliográficas. | As autoras citam duas obras nas referências bibliográficas: <i>Moderna Gramática Portuguesa</i> (BECHARA, 2009) e <i>Nova gramática no Português Contemporâneo</i> (CUNHA; CINTRA, 2008). |
| (4) Os exemplos apresentados têm relação com a definição? | As autoras apresentam um único exemplo, adequado à definição: Aluno inventa “airbag” para celular. | Em parte. No livro de 6º ano, as autoras apresentam dois exemplos: “[...] a água é um bem finito e deve ser preservado” e “Muitas famílias consomem muito acima do que devem”. Para que o exemplo tenha relação com o conceito, devemos aceitar que o termo “água” é um ser. No entanto, as autoras não explicam o que seria um ser. | Em parte. Na atividade complementar, no manual em U, os autores trazem alguns provérbios para que o professor apresente aos alunos como exercício complementar para consolidar a aprendizagem dos conceitos estudados. No entanto, a maioria desses provérbios não trazem como sujeito um “ser”: “Um pequeno vazamento eventualmente afunda um grande navio”; “Águas mansas não fazem um bom marinheiro”; “Até as torres mais altas foram erguidas do chão.” |
| (5) Como são os exercícios? | Os exercícios partem de textos curtos (tirinhas, manchetes, poemas e anúncios), trazem duas ou três questões de interpretação e, na sequência, questões para identificar os classificar os sujeitos de orações extraídas desses textos. | Tanto no livro de 6º ano quanto no de 7º, os exercícios partem de orações extraídas de textos trabalhados em outras seções, ou de gêneros curtos como tirinhas e manchetes. As questões utilizam esses textos como pretextos | Os exercícios partem de orações extraídas de textos trabalhados em outras seções, ou de gêneros curtos como a tirinha, o poema e o cordel. As questões utilizam orações extraídas desses textos para solicitar ao aluno a identificação do sujeito e sua classificação. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | para identificar e classificar o sujeito das orações. | |
| (6) A definição de sujeito apresentada pelo LD auxilia o aluno na identificação do sujeito nos exercícios propostos? | Na maioria dos exercícios sim. Em alguns exercícios, são apresentadas orações em que os sujeitos não são pessoas ou objetos, impossibilitando a aplicação da definição. | Em parte. No livro de 6º ano, os enunciados “Faltou água?” e “Aqui em casa não temos esse problema” não podem ser identificados apenas com a definição “ser sobre o qual se faz uma declaração”. | Em parte. A maioria dos exercícios de identificação do sujeito traz explícita a pergunta “Sobre quem se declara algo na oração?” remetendo à definição apresentada. No entanto, os autores não especificam o que entendem por “ser”, o que pode induzir o aluno a pensar que o sujeito precisa ser sempre animado. |
| (7) O livro vincula o conhecimento acerca do sujeito e dos tipos de sujeito à produção de textos escritos? | Sim. No box “Se Liga Nessa”, as autoras vinculam o conhecimento acerca de sujeito oculto à produção de textos mais coesos, sem repetição. | Não. O livro apenas apresenta os conceitos e definições. | Não. O livro apenas apresenta os conceitos e definições. |
| (8) O livro apresenta classificações para o sujeito? Se sim, quais? | Sim. Sujeito simples. Sujeito composto. Sujeito desinencial (oculto). Sujeito indeterminado. Oração sem sujeito. | Sim. Sujeito simples. Sujeito composto. Sujeito desinencial. Sujeito indeterminado. Oração sem sujeito. | Sim. Sujeito simples. Sujeito composto. Sujeito desinencial (oculto). Sujeito indeterminado. Oração sem sujeito |
| (9) Há sugestões/instruções de como o professor poderia iniciar a aula sobre sujeito? | Sim. As autoras sugerem que o professor traga outros exemplos de orações, extraídas de jornais, revistas, sites, letras de músicas, e que solicite aos alunos que identifique os verbos e sujeitos de cada oração. | Sim. No livro de sexto ano, as autoras sugerem ao professor a retomada do conteúdo por meio da apresentação de exemplos no quadro. Também sugerem ao professor a realização de atividades em dupla e que os alunos, ao apresentarem suas respostas no momento da correção, façam a justificativa oralmente. | Sim. As autoras trazem várias orientações ao professor. Apresentam metodologias para realização das atividades (individualmente, em dupla, correção coletiva), propõem atividades complementares e indicam a leitura de artigos científicos contemporâneos sobre a função sintática de sujeito. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Diante de toda a análise feita, podemos constatar que todo o material analisado ainda mantém uma forte ligação com os preceitos das gramáticas mais tradicionais, de viés normativo, deixando em segundo plano os estudos linguísticos contemporâneos. Ainda assim, há trechos que merecem destaque como as perguntas que instigam a reflexão dos alunos, presentes, por exemplo, no livro *Singular & Plural*, e os textos de apoio que são sugeridos para leitura do professor no livro *Geração Alpha*.

A proposta deste capítulo foi tão somente a de verificar como o sujeito é apresentado em LD para termos noção de que atividades poderiam ser propostas para complementar as expostas aqui. Como dito, não é objetivo desta dissertação propor que o LD não seja utilizado.

4 NOSSA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM DA FUNÇÃO SINTÁTICA DE SUJEITO

Neste capítulo, apresentaremos uma proposta de definição para o conceito de sujeito e cinco sugestões de oficinas para tentar suprir algumas lacunas encontradas nos LD analisados e elencadas no capítulo anterior. As propostas, que apresentaremos aqui, estão fundamentadas nos estudos de diferentes autores citados nesta dissertação, como Duarte (2019 [2007]), Kenedy (2013), Pilati (2017) e Gravina (2019). Contudo, tomamos a liberdade de fazer algumas adaptações nas propostas originais dos autores, a fim de adequá-las aos objetivos deste trabalho.

Como demonstramos na fundamentação teórica e nas análises, as definições de sujeito dos compêndios gramaticais de viés tradicional, reproduzidas sem críticas ou ressalvas na maioria dos LD, precisam de atualizações. Nossa proposta visa a contribuir com essa melhoria. Por isso, inicialmente, iremos propor uma definição de sujeito – que será apresentada aos alunos somente a partir da segunda oficina –, elaborada a partir dos pressupostos gerativistas, que postulam que o verbo, sendo um predicador, seleciona semântica e categorialmente seus argumentos (s-seleção e c-seleção), e esses argumentos podem ser identificados a partir de testes sintagmáticos, como o da pronominalização (cf. seção 2.1.2).

Também apresentaremos uma sequência didática, com cinco oficinas, sequenciais e encadeadas, para trabalhar o conceito e os tipos de sujeito, partindo sempre do nível mais simples para o mais complexo. Essas atividades foram organizadas seguindo a sequência didática da aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017) e não esgotam as possibilidades de trabalho com a função sintática de sujeito, podendo, inclusive, ser trabalhadas de forma complementar às atividades propostas nos LD.

Todas estas oficinas foram pensadas com o objetivo de desenvolver e consolidar a habilidade de identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos da oração (EF07LP07)³⁸, nas turmas de sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, em conformidade com o que prevê a BNCC (BRASIL, 2017).

Contudo, além dessa habilidade básica, as atividades propostas, em cada uma das cinco oficinas, também abordarão, como não poderia deixar de ser, outras habilidades da BNCC,

³⁸ O código alfanumérico entre parênteses indica a habilidade da Base Nacional Comum Curricular. O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental. O primeiro par de números inteiros indica o ano ou bloco de anos a que se refere a habilidade. O segundo par de letras indica o componente curricular. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (BNCC, 2017).

como reconhecer as variedades linguísticas do português falado e o conceito de norma-padrão (EF69LP55), fazer uso consciente e reflexivo de regras da norma-padrão (EF69LP56), ler e compreender textos de diferentes gêneros (EF67LP28 e EF89LP33) e produzir textos variados com diferentes objetivos (EF69LP07).

Por fim, é importante ressaltar que tudo o que será apresentado aqui pode (e deve) ser analisado pelo professor antes de ser aplicado com seus alunos em sala de aula. Afinal, todo professor é também um pesquisador. Sabemos que a realidade de cada escola e de cada turma é única e, por isso, cabe ao professor avaliar o que é mais adequado para o seu grupo de alunos e adaptar as sugestões apresentadas aqui às suas condições de ensino.

4.1 UMA TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

Como visto no capítulo anterior, a definição de sujeito apresentada nos livros didáticos é problemática, pois não é abrangente e carece de atualização. Em busca de uma proposta mais completa para essa função sintática, esta seção propõe uma definição alternativa³⁹ para função sintática de sujeito. Essa definição se baseia nos estudos teóricos apresentados na fundamentação desta dissertação (cf. capítulos 1 e 2) e leva em conta critérios semânticos (o sujeito – se houver – é selecionado semanticamente pelo verbo), morfológicos (o sujeito pode ser pronominalizado por pronomes do caso reto) e sintáticos (a saber: a noção de constituintes, a posição do sujeito na sentença e a relação de concordância com o verbo da oração, em especial nas variedades linguísticas de maior prestígio na sociedade).

É importante esclarecer que essa definição não será apresentada de modo descontextualizado para o aluno. Optamos por apresentá-la aqui, antes das oficinas, para deixar claro para o leitor qual definição de sujeito iremos utilizar. No entanto, a definição só será apresentada ao aluno após uma série de atividades que abordam a noção de constituinte e a natureza argumental do verbo.

Como mostramos no capítulo 2, na Teoria Gerativa, o verbo sendo um predicador, é que irá determinar se a sentença terá ou não argumento (dentre os quais está o sujeito) e qual será a natureza semântica desse(s) argumento(s). Cabe destacar que caso o verbo selecione mais de um argumento, o sujeito terá que concordar com o V+AI, já que, primeiro, o verbo se liga ao

³⁹ A proposta de definição alternativa da função sintática de sujeito possui como objetivo abarcar, de uma forma mais didática para a sala de aula, um conjunto maior de sintagmas prototípicos dessa função, dada a complexidade do tema.

AI para, depois, se unir ao AE. Além disso, também vimos que existe uma série de testes sintagmáticos que podem ser aplicados para identificar o sujeito (e também outros constituintes) de uma sentença.

A partir dessas constatações, nossa proposta, que segue princípios básicos da formação da oração estabelecidos pela Teoria Gerativa e, em parte, a proposta de Pilati (2017), para a definição de sujeito é a seguinte:

SUJEITO é o constituinte selecionado semanticamente pelo verbo que ocorre na oração de forma explícita ou nula, normalmente à esquerda do verbo, pode ser pronominalizado e, na norma-padrão, desencadeia a concordância verbal⁴⁰.

Defendemos o uso de uma definição de sujeito que contemple os três critérios (sintático, semântico e morfológico), pois a utilização de apenas um único critério não dá conta de analisar adequadamente diversas sentenças da língua, como mostramos na seção 1.4.2. A partir da definição proposta nesta seção, acreditamos que o aluno poderá identificar o sujeito das orações com mais facilidade, em conformidade com o que propõe a BNCC (2017).

4.2 PRIMEIRA OFICINA: REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE CONSTITUINTE

Agora que já definimos o conceito de sujeito, que será apresentado ao aluno apenas na próxima oficina – a partir de uma série de atividades que promovam a reflexão linguística –, chegou a hora de propormos alternativas para o professor de como trabalhar com esse conceito na sala de aula.

Nesta primeira oficina, que tem por objetivo levar ao aluno o conhecimento de como se organiza uma sentença no PB contemporâneo, a partir da introdução do conceito de constituinte, como sugere Kenedy (2013), defendemos que a frase simples (formada apenas por sujeito, verbo, complemento e adjunto) deva ser o ponto de partida, assim como acontece na maioria das atividades propostas pelos LD que analisamos, que também tomam a oração como ponto inicial da análise sintática. Além disso, nesta proposta, sugerimos uma abordagem integrada dos termos da oração e não um estudo do sujeito de forma isolada para que, assim, o aluno

⁴⁰ Agradecemos à banca que, em comunicação pessoal, apresentou sugestões para o aprimoramento dessa definição de sujeito.

compreenda como funciona a sua língua (ou seja, “o sistema linguístico”, nos termos de Pilati, 2017).

Nesse sentido, nossa primeira proposta, talvez a mais radical de todas, vem na contramão da forma como os LD têm apresentado os termos da oração para os alunos. Em nossas análises, constatamos que cada termo da oração é trabalhado de forma isolada em unidade (*Singular & Plural*) ou ano escolar distinto (*Tecendo Linguagens e Geração Alpha*). Contudo, uma análise justa da oração deve, segundo Duarte (2019 [2007]), iniciar pelo verbo e levar em conta toda a oração e não apenas uma parte dela. Este deve ser o primeiro passo para a abordagem da função sintática de sujeito.

Seguindo a proposta de Pilati (2017) com pequenas adaptações, organizamos esta – e as demais oficinas – em quatro etapas: (i) avaliação do conhecimento prévio do aluno; (ii) experiências de descoberta e reflexão linguística; (iii) organização e apresentação das ideias encontradas; e (iv) aplicação dos conhecimentos em textos. Ao final da oficina, há um quadro que resume todas as etapas da proposta.

4.2.1 Avaliação do conhecimento prévio

Para verificar o quanto os alunos já sabem sobre como as orações se organizam, o professor pode propor a seguinte atividade: Os alunos serão organizados em pequenos grupos, de até quatro integrantes, e cada grupo irá receber cinco manchetes de jornal cujas palavras foram coladas em blocos de montar para poderem ser manuseadas pelos alunos e divididas para fazer testes de combinação, conforme o modelo⁴¹:

| | | | | | |
|-----------------|----------------------|-----------------|-----------------|-----------|------------------|
| LUZES | APARECEM | NO | CÉU | DO | PANTANAL |
| COM | ESTIAGEM | AUMENTAM | FOCOS | DE | INCÊNDIOS |
| NO | OESTE | DE | SC | | |
| SERVIÇOS | ODONTOLÓGICOS | CAÍRAM | MAIS | DE | 80% |
| POR | CONTA | DA | PANDEMIA | | |

⁴¹ Um modelo maior, pronto para impressão, desta e das outras atividades, encontra-se nos Apêndices desta dissertação.

| | | | | | |
|--------------|-------------|---------------|---------------|-----------|-----------------|
| CASAL | DE | JOVENS | MORRE | EM | ACIDENTE |
| EM | MOGI | DAS | CRUZES | | |

| | | | | | |
|----------------|--------------|---------------|--------------|-----------|----------------|
| FILHOTE | DE | HARPIA | NASCE | EM | FAZENDA |
| NO | CEARÁ | | | | |

Os alunos serão orientados a organizar os cinco conjuntos de palavras que receberam (para formar uma manchete com cada conjunto de palavras) e, depois disso, terão que dividir cada uma das manchetes em no mínimo três e no máximo quatro partes, testando diferentes combinações entre elas e criando sentenças gramaticais e aceitáveis no PB. É esperado que eles percebam que certas divisões não são possíveis e outras são até aceitáveis, mas estranhas. Ademais, é esperado que, com o mesmo conjunto de palavras, os alunos consigam montar diferentes ordens e, em alguns casos, sentenças com sentidos diferentes.

Para que a atividade funcione da melhor forma, foram escolhidas manchetes com até quatro constituintes e apenas com verbos inacusativos. A escolha por manchetes com verbos inacusativos não foi aleatória. Para que os alunos consigam testar várias possibilidades de combinação de constituintes, é preciso que o sujeito também possa ser movimentado para diferentes posições na frase (cf. seção 2.2.6). Essa inversão do sujeito nem sempre é possível com a maioria dos verbos transitivos, causando certo estranhamento quando isso ocorre “forçadamente”. No entanto, com verbos inacusativos, a inversão do sujeito não só é possível, como é mais natural⁴², principalmente em manchetes de jornal, o que causa diferentes efeitos de sentido.

Por isso, nesta atividade diagnóstica, antes mesmo de entrar em discussões mais conceituais, os alunos poderão, por meio do trabalho em grupo e do uso de material concreto, demonstrar para o professor as hipóteses que eles têm sobre como uma sentença pode ser organizada e dividida. É importante que, nesta etapa, o professor faça poucas interferências e deixe os alunos decidirem como irão fazer a segmentação das manchetes e de que forma farão a organização dos blocos de montar. Também é importante que o professor observe com atenção as segmentações feitas pelos alunos para, assim, perceber/definir se serão necessárias atividades mais simples ou mais complexas na próxima etapa da oficina.

⁴² É mais natural, porque o sujeito de um verbo inacusativo é o Argumento Interno (AI) do verbo que, em PB, aparece depois do verbo. Por isso, dizemos que o sujeito de um verbo inacusativo fica mais natural na posição *in situ*. Ou seja, à direita do verbo.

4.2.2 Experiências de descoberta e reflexão linguística

Para que os grupos reflitam sobre o funcionamento da sua língua, o PB, o professor pode escrever algumas perguntas no quadro e ir passando pelos grupos para auxiliar nas discussões e reflexões:

- a. Como as palavras que estão no bloco de montar podem ser organizadas de forma a constituírem uma frase?
- b. Quantas ordens diferentes o grupo consegue elaborar utilizando todas as palavras de cada manchete?
- c. Todas as ordens elaboradas têm o mesmo sentido ou alguma ordem alterou, ainda que sutilmente, o sentido da frase⁴³?

Assim que finalizar essa etapa, o professor pode discutir com os alunos o conceito de constituinte e explicar que existem alguns testes para identificá-los com mais facilidade, em conformidade com o que apresentamos no capítulo 2 (seção 2.1.2). Sugerimos que o professor apresente apenas alguns testes, como o do deslocamento e o da interpolação, que já foram utilizados pelos alunos, mesmo de forma inconsciente, no início da aula, e apresente também o teste da pronominalização. Usando a primeira manchete como exemplo, o professor pode demonstrar para os alunos como os constituintes, destacados em cores diferentes⁴⁴, são unidades indivisíveis, por isso não é possível “interpolarmos” um constituinte dentro de outro, conforme atestam os exemplos:

⁴³ É possível que alguns alunos organizem a manchete “Luzes aparecem no céu do Pantanal” de modo que o constituinte [do Pantanal] faça parte do sujeito e não do adjunto adverbial. Observe:

Aparecem no céu *luzes do Pantanal*. / *Luzes do Pantanal* aparecem no céu.

Nas frases acima, [luzes do Pantanal] é um constituinte só e é o sujeito da sentença. É diferente das outras possibilidades em que [no céu do Pantanal] forma um constituinte, sendo adjunto, e [luzes], sendo o sujeito.

⁴⁴ A padronização das cores nas atividades auxilia o aluno a perceber a posição normalmente ocupada pelos constituintes na sentença: o sujeito (em azul) aparece normalmente à esquerda do verbo, o complemento (em vermelho) à sua direita e o verbo (em amarelo) ocupa a posição central da oração. Nossa opção por utilizar cores tão distintas uma da outra reflete uma preocupação com os alunos daltônicos, que podem ter dificuldades em distinguir certas tonalidades de cor, como o verde e o vermelho. Sabemos, no entanto, que existem graus de daltonismo mais severos, que afetam a percepção de todas as cores, e o portador enxerga o mundo em preto, branco e cinza. Cf. <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/10/19/daltonismo-distorce-as-cores-e-se-divide-em-3-tipos-saiba-identifica-los.htm>.

| | | | | | |
|----------|----|----------|----------|-------|----------|
| LUZES | NO | CÉU | APARECEM | DO | PANTANAL |
| APARECEM | NO | CÉU | DO | LUZES | PANTANAL |
| LUZES | NO | APARECEM | CÉU | DO | PANTANAL |

Essas atividades são importantes para os alunos compreenderem que é possível manipular os constituintes da língua (de forma consciente e regrada) e para que eles criem o hábito de refletir sobre e observar o funcionamento de sua língua.

4.2.3 Organização e apresentação das ideias

Nesta etapa, o professor pode solicitar aos grupos que leiam as manchetes formadas e expliquem como fizeram a segmentação e reorganização da manchete usando essas divisões. O professor pode registrar as sugestões do grupo no quadro e discutir com a turma se a sugestão dos colegas é aceitável ou não e por quê. O professor pode seguir coletando as sugestões dos outros grupos e analisando as outras manchetes. O importante desta atividade é deixar o aluno falar, se expressar. Somente com a participação ativa do aluno é que ocorrerá a “aprendizagem linguística ativa” (PILATI, 2017).

Antes de prosseguir para a próxima etapa, o professor pode sistematizar um resumo do que foi discutido na aula para os alunos anotarem em seus cadernos. O resumo pode seguir a sugestão abaixo:

CONSTITUINTE

Um constituinte é um grupo de palavras indivisível dentro de uma frase que assume diferentes funções sintáticas e pode ser movimentado para diferentes posições.

Para identificar um constituinte, existem uma série de testes que podem ser aplicados:

- (1) **Pronominalização:** Consiste em substituir o grupo de palavras (ou a palavra) por um pronome. Exemplo: Luzes aparecem no céu do Pantanal / *Elas* aparecem *lá*

- (2) **Deslocamento:** Consiste em mudar a posição original do grupo de palavras (ou a palavra) na frase. Exemplo: Luzes aparecem no céu do Pantanal / No céu do Pantanal, luzes aparecem
- (3) **Interpolação:** Consiste em verificar se é possível acrescentar alguma palavra no meio do grupo de palavras. Exemplo: Luzes aparecem no céu do Pantanal / Luzes no céu aparecem do Pantanal

Em seguida, os alunos serão estimulados a utilizar os conhecimentos adquiridos na atividade anterior para refletir de forma mais aprofundada sobre o conceito de constituinte, agora sabendo o que ele é e como identificá-lo.

Para isso, os alunos serão novamente organizados em pequenos grupos de até quatro integrantes. Cada grupo receberá três lides⁴⁵ de notícias diferentes e deverá segmentar esses lides em constituintes, utilizando os testes que foram apresentados na atividade anterior:

- a. Uma tartaruga levou uma advertência por ter atrapalhado o trânsito em uma estrada da cidade de St. Augustine, no estado americano da Flórida.

G1. Tartaruga 'leva advertência' por atrapalhar trânsito em estrada nos EUA. Disponível em: <https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2019/07/01/tartaruga-leva-advertencia-por-atrapalhar-transito-em-estrada-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 13 nov. 2020.

- b. Um policial salvou uma galinha de um incêndio de um galpão na cidade de Ossining, no estado americano de Nova York.

G1. Policial salva galinha de incêndio em galpão nos EUA. Disponível em: <https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2018/11/27/policial-salva-galinha-de-incendio-em-galpao-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 13 nov. 2020.

- c. Um morador do estado americano da Carolina do Sul flagrou o vídeo de um jacaré atravessando uma rua pela faixa de pedestres.

G1. Jacaré atravessa rua usando faixa de pedestres nos EUA. Disponível em: <https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2018/08/24/jacare-atraversa-rua-usando-faixa-de-pedestres-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 13 nov. 2020.

⁴⁵ Segundo o Manual de Redação da Folha de S. Paulo (FOLHA DE S. PAULO, 2013), o jornalismo profissional utiliza o termo aporuguesado lide (do inglês *lead*) para resumir a função do primeiro parágrafo de uma notícia. De acordo com o jornal, há dois tipos de lide: o noticioso, em que são apresentadas respostas às principais perguntas em torno de um fato (o quê?, quem?, quando?, onde?, como? e por quê?), e o não factual, que emprega outros recursos para chamar a atenção do leitor. O jornal ainda apresenta um exemplo de bom lide: “O presidente eleito, Tancredo Neves, morreu ontem, dia de Tiradentes, às 22h23, no Instituto do Coração, em São Paulo. Ele tinha 75 anos. A sua morte ocorreu 38 dias após sua internação no Hospital de Base de Brasília, na véspera da posse. A causa foram problemas cardíacos provocados e agravados por infecção hospitalar”. (FOLHA DE S. PAULO, 2011, p. 29).

Na sequência, cada grupo deverá representar esses constituintes utilizando material concreto. Esse material pode ser providenciado pelo professor com base nos materiais disponíveis na escola (cartolina, papel pardo, folha 60k, isopor, papelão, EVA etc.) ou pode ser trazido pelos próprios alunos, desde que o professor combine com os alunos previamente. Além disso, os alunos devem representar cada constituinte com cores ou formatos de peças diferentes, conforme propõe Pilati (2017), representando assim: o sujeito, o verbo, os complementos e, se for o caso, os adjuntos. Após os alunos finalizarem a tarefa, cada equipe apresentará a organização dos seus lides para a turma.

4.2.4 Aplicação dos conhecimentos em textos

Em uma última aula sobre esse tema, para refletir sobre a presença dos constituintes em textos de maior extensão, os alunos receberão uma notícia da qual foram extraídos todos os constituintes e mantidos apenas os verbos e alguns conectivos. Os alunos deverão recortar os constituintes, que aparecem em outra tabela, e organizá-los de modo a completar adequadamente a notícia.

| | | | |
|--------------|---------------|--------------------|---------------|
| manchete | | “SEQUESTRA” | |
| | | | |
| 1º parágrafo | | SEQUESTROU | |
| | | | |
| 2º parágrafo | | COMEÇOU | QUANDO |
| | | RESPONDERAM | |
| 3º parágrafo | QUANDO | | CHEGOU |
| | | | ACHOU |
| | | CAPTURAR | |
| | | | |

| | | | |
|-----------------|------------|---------------|---------------|
| parágrafo 4º | MAS | | DEIXOU |
| | | | E |
| | | ENTROU | |
| | | | |
| Parágrafo 5º | | FECHOU | |
| | E | PEDIU | |
| | | | |

| | | |
|---|--|--|
| CACHORRO | TUDO | OS POLICIAIS DA CIDADE DE KILGORE |
| ELE | O OFICIAL | O CACHORRO |
| UM CACHORRO PITBULL | O AGENTE | O POLICIAL |
| PARA AS AUTORIDADES POLICIAIS | UMA VIATURA POLICIAL | A PORTA DIANTEIRA |
| A UM CHAMADO SOBRE UM CACHORRO AGRESSIVO QUE ESTAVA SOLTO NA RUA | A PORTA | QUE PODERIA |
| O CACHORRO | AJUDA | CARRO POLICIAL |
| ABERTA | ABRINDO A PORTA TRASEIRA DA VIATURA E OBRIGANDO-O A SUBIR | AO LOCAL |
| SEGUNDO A POLÍCIA LOCAL | NO TEXAS | NO ESTADO AMERICANO DO TEXAS |
| COM O CACHORRO DENTRO | NA NOITE DO ÚLTIMO SÁBADO (15) | NO BANCO DE TRÁS |

Caso os alunos ainda tenham dúvidas sobre a realização da atividade, o professor pode completar o título e o primeiro parágrafo da notícia de forma coletiva, reforçando a importância de observar se o constituinte “combina” com os elementos que estão na tabela, no caso os verbos. No entanto, recomendamos que o professor deixe os alunos “à vontade” para “brincar” com os constituintes e testar as possibilidades de combinação, já que a seleção de constituintes e sua relação com o verbo será melhor abordada na próxima oficina. O material em tamanho ampliado para impressão e uma das possibilidades de organização do texto podem ser conferidos no apêndice A.

4.2.5 Resumo das atividades da primeira oficina

Quadro 6 – Resumo da primeira oficina

| FASE DA AULA | CONTEÚDO | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | MATERIAIS E SUGESTÕES |
|--|--|---|---|
| 1. Avaliação do conhecimento prévio | Manipulação de constituintes: verbos inacusativos, sujeito e adjuntos adverbiais | <ol style="list-style-type: none"> 1. A atividade será realizada em pequenos grupos para que os alunos possam discutir e formular hipóteses sobre como a sentença/manchete pode ser (re)organizada. Contudo, o ideal é que cada aluno receba o material de forma individualizada, para que consiga manipular e testar as possibilidades de combinação e para que nenhum aluno “monopolize” o material. Cada grupo receberá um conjunto de cinco manchetes, coladas em blocos de montar (APÊNDICE A); 2. Os alunos devem ser orientados a primeiro segmentar as manchetes em três ou quatro partes, com uma ou mais palavras em cada parte, com a única condição de que essa segmentação permita fazer mudanças de posição nos elementos e a frase continue fazendo sentido; 3. Caso os alunos percebam que a segmentação não deu certo, eles podem ser orientados a juntar novamente todas as peças e tentar fazer a segmentação novamente. Isso pode acontecer porque os alunos perceberão que algumas combinações e movimentações não são possíveis. | Caso o professor não disponha de blocos de montar em sua escola, pode imprimir as manchetes em folha 60k, no formato paisagem, fonte tamanho 20, margens 1cm, para que a letra fique maior e os constituintes não dobrem ao serem recortados e manuseados pelos alunos. |
| 2. Experiências de descoberta e reflexão linguística | Manipulação de constituintes: Lides de jornal | <ol style="list-style-type: none"> 1. O professor pode escrever algumas perguntas no quadro e ir passando pelos grupos para auxiliar nas discussões e reflexões; 2. Em seguida, o professor pode discutir com os alunos o conceito de constituinte e apresentar alguns testes para identificá-los na frase. | Quadro e pincel |
| 3. Organização e apresentação das ideias | Manipulação de constituintes: Lides de jornal | <ol style="list-style-type: none"> 1. O professor pode solicitar aos grupos que leiam as manchetes formadas e expliquem como fizeram a segmentação e reorganização da manchete usando essas divisões; 2. Em seguida, o professor pode, com a ajuda dos alunos, sistematizar um resumo do que foi discutido na aula para os alunos anotarem em seus cadernos; 3. Na sequência, os alunos poderão ser organizados em pequenos grupos, de até quatro integrantes, e cada grupo receberá três lides para analisar e desmembrar em constituintes; 4. Após os grupos representarem os constituintes nos materiais concretos, o professor pode orientá-los a manipular esses constituintes tentando colocá-los em outras posições no lide. | O professor pode distribuir lides diferentes para cada grupo para que, ao final da atividade, os alunos possam compartilhar e manipular os materiais produzidos pelos colegas. |
| 4. Aplicação do conhecimento em textos | Manipulação de constituintes: Notícia | <ol style="list-style-type: none"> 1. Para a realização desta atividade, o professor poderá organizar os alunos em duplas ou trios; 2. Cada dupla ou trio receberá duas folhas: uma delas contendo uma notícia, em formato de tabela sintática, para ser completada com os constituintes; e outra com os constituintes (APÊNDICE B); 3. Então, o professor pode entregar a notícia para os alunos e os orientar de que o objetivo da atividade é formar um texto coerente e que os constituintes não devem ser colados no texto nesse momento, porque a ideia é poder testar em que posições os constituintes “se encaixam melhor”. | 1. Para facilitar o manuseio dos constituintes, o professor pode imprimir as cartelas em papel 60k. É importante que todas as células das tabelas tenham o mesmo tamanho para que os constituintes não se “sobreponham”. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.3 SEGUNDA OFICINA: CONHECENDO OS TERMOS DA ORAÇÃO

Kenedy (2013) é enfático ao propor a substituição de uma terminologia complexa e conflituosa presente na maioria das gramáticas normativas, e reproduzida de forma acrítica em muitos LD, por uma nomenclatura enxuta, minimalista, mais adequada para os alunos da Educação Básica (cf. seção 1.3.2).

Nesse sentido, podemos refletir sobre um antigo, mas importante, princípio da heurística, proposto por Guilherme de Ockham, em meados de século XIV: o princípio da economia. Ockham sustentava que “menos é mais” e, no caso da ciência, se existirem diferentes teorias sobre um mesmo fenômeno e não for possível comprovar qual delas é a mais “verdadeira”, deve-se adotar sempre a mais simples.

Por isso, nesta proposta, seguindo as sugestões de Kenedy (2013) e o princípio conhecido no meio acadêmico como *navalha de Ockham*, trabalharemos a estrutura da oração a partir dos conceitos de sujeito, verbo, complemento e adjunto, sem fazer distinção entre os tipos de complemento e tipos de adjunto. O objetivo desta atividade é mostrar para o aluno o papel central do verbo na seleção dos argumentos e introduzir os conceitos de sujeito e complemento de forma reflexiva.

4.3.1 Avaliação do conhecimento prévio

Antes de apresentar os termos da oração para o aluno, é importante que se avalie o conhecimento prévio do aluno e, ao fazer isso, tornar explícito um conhecimento que o aluno já tem: a centralidade do verbo nos processos de seleção de constituintes/argumentos. Para isso, o professor pode escrever no quadro uma série de manchetes agramaticais cuja agramaticalidade se encontra na ausência do sujeito, em (1), na incompatibilidade semântica do verbo com o seu sujeito, em (2), ou na falta de concordância do verbo com o sujeito, em (3)⁴⁶.

(1)

- a. *Recebem refrigeradores para armazenar vacina
- b. *Provocam destelhamento de casas em Gaspar

⁴⁶ Priorizamos o trabalho com o sujeito, por ser o foco deste trabalho. O professor poderá adaptar as atividades para trabalhar com complementos e adjuntos.

(2)

- a. *Estudantes paraenses precisam de limpeza e sinalização
- b. *Faixas de pedestre do DF vencem olimpíadas estudantis em 2020

(3)

- a. *Fogo destroem mudas de árvores em Petrópolis, no RJ
- b. *Vândalos destrói casa e carro em Rondonópolis

Como se trata de uma atividade para verificação do conhecimento prévio dos alunos, o professor pode provocá-los com perguntas, como, por exemplo:

- a. Essas manchetes estão bem escritas? Vocês acreditam que alguém (inclusive uma pessoa analfabeta) produziria uma sentença desse tipo?⁴⁷
- b. Qual é o problema do primeiro par de manchetes? Como esse problema poderia ser resolvido?
- c. E no segundo par de manchetes, qual é o problema? Como esse problema poderia ser resolvido?
- d. O que gera o estranhamento no último par de manchetes? Como esse problema poderia ser resolvido?

Os alunos serão convidados a analisar, atentamente, cada uma das manchetes e identificar, oralmente, o que causa a “agramaticalidade” das frases. Espera-se que os alunos percebam que, em (1), a agramaticalidade é causada pela ausência de um argumento exigido pelos verbos, no caso o sujeito das sentenças. Em (2) e (3), é provável que os alunos apontem que uma parte da frase, o sujeito, “não combina” com o verbo e sugiram alterações.

Por possuírem uma gramática internalizada, não será difícil para os alunos perceberem que todas essas frases estão mal formadas. No entanto, mais importante do que perceber a má formação é entender o que gera esse estranhamento e, a depender da turma, o professor terá um

⁴⁷ Com essa pergunta, o professor poderá explicar aos alunos, oralmente e brevemente, que nós temos uma gramática da língua portuguesa (que é diferente da gramática normativa) e que é dominada por todos os falantes do PB, inclusive analfabetos (adultos e crianças fora da idade escolar). O professor pode lembrar aos alunos que um bebê não estuda para falar. Ele aprende naturalmente e ele não produz sentenças do tipo das que estão escritas no quadro, porque ele tem, ainda que inconscientemente, uma gramática da sua língua. Para uma explicação mais detalhada, remetemos o leitor para o capítulo 2 desta dissertação (seção 2.1).

diagnóstico mais preciso para definir se elaborará mais ou menos atividades como a proposta na seção abaixo.

4.3.2 Experiências de descoberta e reflexão linguística

Após essa discussão inicial, o professor pode explicar aos alunos que eles irão verificar como as frases são formadas na língua portuguesa. Por isso, inicialmente, foram apresentadas algumas frases “sem sentido” para que eles pudessem perceber, pela evidência negativa, que nem todas as combinações de constituintes são possíveis na língua.

Além disso, o professor pode explicar que, como foi possível perceber pela análise das manchetes, muitas frases ficaram sem sentido “por causa do verbo”. O professor pode explicar que o verbo é a palavra-chave quando se fala em oração porque é ele que seleciona argumentos para que a frase tenha sentido. Evidentemente, o professor não precisa usar a palavra “argumentos”, pode simplesmente utilizar “elementos”, “constituintes”, “sujeito e complemento” ou outra palavra que considere mais adequada para que seus alunos compreendam a explicação.

Após essa exposição, que será breve, o professor explicará que a turma será organizada em grupos, e os alunos participarão de um “campeonato de criação de manchetes” cujo objetivo é criar o maior número possível de manchetes de jornal, combinando essas peças entre si. Por ser um campeonato, o jogo seguirá algumas regras, e é importante que todos respeitem essas regras para não serem “eliminados” do jogo.

O objetivo desta oficina é fazer com que o aluno reconheça a centralidade do verbo na oração e perceba como se dão as relações de concordância e complementação. Nesta atividade, manchetes reais de jornais foram segmentadas em constituintes (sujeito, verbo e complemento⁴⁸) e darão origem a uma série de manchetes malucas⁴⁹ (mas não sem sentido) combinando esses elementos entre si. No verso das cartas, devem ser escritas as nomenclaturas sujeito, verbo e complemento, conforme o modelo reduzido abaixo⁵⁰:

⁴⁸ Considerando as limitações de tempo de uma aula de Língua Portuguesa na Educação Básica, acreditamos não ser viável trabalhar com o conceito de adjunto nessa aula. Contudo, o professor pode acrescentar essas peças, caso ache viável. Introduzindo os adjuntos, o professor poderá trabalhar a questão da mobilidade dos constituintes e, a partir disso, o uso da vírgula, por exemplo.

⁴⁹ As manchetes ficarão malucas porque os constituintes poderão ser combinados de forma a criar uma manchete como esta: “Cão com patas amputadas ganha enxoval para bebê”. A manchete é estranha, mas é gramatical. Esse tipo de avaliação nem sempre é tão fácil de ser feita como parece. Por isso, a atividade será realizada em grupos, para que os alunos possam avaliar a gramaticalidade ou não da sentença de forma coletiva.

⁵⁰ A atividade em versão ampliada para impressão pode ser conferida no apêndice B.

| SUJEITO | VERBO | COMPLEMENTO |
|-------------------------------|------------|---|
| CÃO QUE TEVE PATAS AMPUTADAS | GANHA | CADEIRA DE RODAS |
| FAMÍLIAS DE BAIXA RENDA | GANHAM | ENXOVAL PARA BEBÊ |
| CASAL DA LITUÂNIA | VENCE | CAMPEONATO MUNDIAL DE CARREGAMENTO DE ESPOSAS |
| ALUNAS DO INTERIOR DO RIO | VENCEM | CONCURSO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO |
| GOVERNO DO PARANÁ | RECEBE | CARROS ELÉTRICOS |
| NASCIDOS EM SETEMBRO | RECEBEM | AUXÍLIO EMERGENCIAL DO FGTS |
| INCÊNDIO | DESTROI | APARTAMENTO |
| CHUVA FORTE E MARÉ ALTA | DESTROEM | IMÓVEIS |
| INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER | PRECISA | DE DOAÇÃO DE SANGUE |
| FAIXAS DE PEDESTRE DO DF | PRECISAM | DE LIMPEZA E SINALIZAÇÃO |
| HOSPITAL DE JANAÚBA | NECESSITA | DE DOAÇÕES DE EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL |
| ESTRUTURAS DE ÓRGÃOS PÚBLICOS | NECESSITAM | DE INVESTIMENTO |
| ITAÚ UNIBANCO | LANÇA | CRÉDITO IMOBILIÁRIO CORRIGIDO PELA POUPANÇA |
| NAOMIE HARRIS E BRIAN ENO | LANÇAM | CURTA SOBRE MUDANÇA CLIMÁTICA |
| BELGA | COLECIONA | ANÕES DE JARDIM |
| CAPIXABAS | COLECIONAM | ANIMAIS VALIOSOS |
| SENADO | APROVA | PENA MAIOR PARA MAUS-TRATOS CONTRA CÃES OU GATOS |
| VEREADORES DE CIDADE GAÚCHA | APROVAM | AUMENTO NOS PRÓPRIOS SALÁRIOS |
| POLÍCIA AMBIENTAL | RESGATA | 158 PÁSSAROS |
| BOMBEIROS | RESGATAM | FILHOTE DE OURIÇO |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Para que a atividade funcione de forma adequada, a escolha das manchetes, assim como na primeira oficina, não foi aleatória. A ideia aqui é que um determinado constituinte, como o sujeito, seja compatível com a semântica argumental de mais de um verbo, possibilitando aos alunos a criação do maior número possível de manchetes diferentes entre os grupos. Também escolhemos manchetes com sujeitos e complementos de diferentes extensões, para que o aluno perceba que o sujeito e o complemento nem sempre correspondem a uma única palavra.

Muito provavelmente, os alunos perguntarão o que significam as palavras sujeito, verbo e complemento, escritas no verso das cartas. O professor pode orientar os alunos que esses

elementos são os nomes que alguns constituintes (as partes básicas de uma frase) recebem e que todas as manchetes que eles criarem precisarão ter um desses elementos. O professor também explicará que a ordem para abrir as cartas deverá ser: primeiro o verbo, depois o complemento (que deverá ser colocado à direita do verbo) e, por último o sujeito (que deverá ser colocado à esquerda).

É importante que o *professor* saiba que essa ordem (verbo + complemento + sujeito) não é aleatória, conforme já detalhado no capítulo 2. Estudos gerativistas (MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2007; CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2009, p. 50-57) mostram que primeiro concatenamos o Verbo ao argumento interno (complemento) e, só depois, ao sujeito. Isso ocorre, porque o verbo + complemento é que definem (juntos) quem será o sujeito, como visto nas frases em (26) e (27) da seção 2.1.2.1.

Assim que abrir as três cartas, o aluno deverá ler a manchete em voz alta e discutir com o grupo se ela está bem formada ou não, ou seja, se ela faz sentido na língua ou não. Cada manchete bem formada deverá ser anotada por um integrante do grupo em uma folha para ser apresentada aos colegas no final da atividade. E cada manchete mal formada também deverá ser anotada por outro integrante, e o grupo deverá formular uma breve explicação sobre o porquê de a manchete não ter ficado boa. Além disso, como regra, as cartas que vão sendo selecionadas pelos jogadores não devem mais voltar à mesa.

4.3.3 Apresentação e organização das ideias

Após os grupos finalizarem a atividade, o professor perguntará quais foram as maiores dificuldades encontradas para criar as manchetes. As respostas dos alunos são sempre imprevisíveis, mas é possível que eles respondam que algumas peças “não se combinavam” entre si. Nesse momento, o professor pode retomar a breve explicação sobre constituintes da aula anterior e explicar aos alunos que todas as línguas do mundo seguem regras para formar as suas frases. Que essas regras estão presentes no inconsciente de todas as pessoas que falam essa língua. E são essas regras que determinam quais combinações são possíveis e quais não são. O professor pode utilizar os exemplos dos alunos para fundamentar sua explicação.

Em seguida, cada grupo deverá, ao seu turno, socializar algumas das manchetes produzidas. Inicialmente, eles podem apresentar as manchetes mais criativas e, na sequência, uma ou duas manchetes que não ficaram boas e comentar o porquê. É provável que, em algum momento das apresentações, algum grupo comente que a frase não ficou boa porque o

complemento não combina com o verbo ou que determinado constituinte não está no plural e o verbo estava no plural etc.

O professor pode registrar esses comentários valiosos no quadro para discussão posterior. Nesse momento de socialização, o professor também poderá escrever algumas manchetes produzidas pelos alunos no quadro e problematizar algumas questões, como, por exemplo:

- a. O que acontece com o sujeito das seguintes manchetes se eu passar os verbos para o plural?
- b. E o que acontece com o complemento verbal? Ele também precisa ser colocado no plural?

Em seguida, o professor pode promover uma discussão com os alunos sobre o que seria um complemento e o que seria um sujeito, que são as palavras que estavam escritas no verso das cartas. É importante que o professor estimule este debate e tente construir a definição do conceito com os alunos. Caso isso não seja possível, o professor pode apresentar as definições e questionar os alunos se eles acham as definições propostas apropriadas.

Em seguida, o professor pode perguntar aos alunos se todos os verbos que eles conhecem precisam ter dois elementos (sujeito e complemento), como aconteceu na atividade, ou se existem verbos que não precisam ter esses dois elementos. É esperado que os alunos apontem verbos com outras estruturas.

No entanto, caso os alunos não lembrem de verbos com outra estrutura, o professor pode dar dicas, por meio de perguntas, como, por exemplo: vocês conhecem algum verbo relacionado a algum fenômeno da natureza? Esse verbo precisa de sujeito ou de complemento ou eu consigo construir uma frase só com o verbo?

Após essa discussão, o professor pode apresentar outros verbos para os alunos, com estrutura argumental diferente da apresentada na atividade para que os alunos percebam as diferenças e conheçam outras estruturas. Uma sugestão é a seguinte:

- a. chover (verbo sem argumentos)
- b. trabalhar (verbo com um argumento)
- c. acabar (verbo com um argumento – que pode ser invertido)
- d. ganhar (verbo com dois argumentos)
- e. enviar (verbo com três argumentos)

Para facilitar a aprendizagem, o professor pode sistematizar a explicação no quadro com os tipos de verbos e as definições de sujeito e complemento apresentadas, para que os alunos registrem no caderno. É imprescindível utilizar exemplos para ilustrar cada conceito.

4.3.4 Aplicação do conhecimento em textos

Para finalizar esta oficina, cada grupo deverá escolher uma das manchetes produzidas e, a partir dela, produzir uma notícia de forma coletiva. Como sugestão, o professor pode propor aos alunos que o grupo que produzir a notícia mais criativa vencerá o “campeonato de produção de manchetes”.

4.3.5 Resumo das atividades da segunda oficina

Quadro 7 – Resumo da segunda oficina

| FASE DA AULA | CONTEÚDO | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | MATERIAIS E SUGESTÕES |
|--|------------------|---|--|
| 1. Avaliação do conhecimento prévio | Termos da oração | 1. O professor pode escrever no quadro uma série de manchetes agramaticais e analisá-las de forma conjunta com os alunos. | Quadro e pincel |
| 2. Experiências de descoberta e reflexão linguística | Termos da oração | <p>1. O professor pode explicar que, como foi possível perceber pela análise das manchetes, muitas frases ficaram sem sentido “por causa do verbo” e que o verbo é a palavra-chave quando se fala em oração porque é ele que seleciona argumentos para que a frase tenha sentido;</p> <p>2. Após essa exposição, o professor explicará que a turma será organizada em grupos de até cinco integrantes, e os alunos participarão de um “campeonato de criação de manchetes” cujo objetivo é criar o maior número possível de manchetes combinando as peças entre si;</p> <p>3. Cada grupo receberá um envelope contendo as 60 peças do jogo que deverão ser embaralhadas e distribuídas sobre a mesa com a face dos constituintes virada para baixo. Um aluno de cada vez deverá virar uma peça de cor amarela correspondente ao verbo da oração. Depois, ele deverá abrir mais duas peças para tentar encontrar um complemento e um sujeito compatíveis com esse verbo;</p> <p>4. Após abrir as três cartas, o aluno irá ler em voz alta a manchete formada. Se ela for aceita pelos demais integrantes do grupo como uma sentença bem formada da língua portuguesa, ele deverá anotar a manchete em seu caderno para apresentação posterior. Caso a sentença não seja aceita, os integrantes do grupo deverão discutir por que a sentença não ficou boa e formular uma hipótese que explique essa “agramaticalidade”, que também deverá ser registrada no caderno;</p> <p>5. Caso o aluno não consiga formar uma sentença gramatical com as cartas, elas devem ser colocadas no mesmo lugar onde estavam, e o próximo participante continua o jogo; que só termina quando acabarem as peças ou não houver mais possibilidades de combinação.</p> | <p>1. Serão necessários 6 conjuntos de peças, considerando uma turma de até 30 alunos;</p> <p>2. Para melhorar a “jogabilidade” e aumentar a durabilidade do material, o professor pode colar as cartelas em um material mais grosso, como papelão, e plastificá-las;</p> <p>3. Sugerimos imprimir, no verso das cartelas, as indicações “sujeito”, “verbo” e “complemento” para facilitar a formação das sentenças e familiarizar o aluno com a nomenclatura.</p> |
| 3. Organização e apresentação das ideias | Termos da oração | <p>1. O professor perguntará quais foram as maiores dificuldades encontradas para criar essas manchetes e pode retomar a explicação sobre constituintes e promover uma discussão com os alunos sobre o que seria um complemento e o que seria um sujeito, apresentar as definições e questionar os alunos se eles acham elas apropriadas;</p> <p>2. O professor pode apresentar outros verbos para os alunos, com estrutura argumental diferente da apresentada na atividade para que os alunos percebam as diferenças e conheçam outras estruturas e, por fim, sistematizar a explicação no quadro com exemplos.</p> | Quadro e pincel |
| 4. Aplicação do conhecimento em textos | Termos da oração | Produção de uma notícia, ou apenas do lide, de forma coletiva, a partir de uma das manchetes malucas produzidas pelos grupos. | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.4 TERCEIRA OFICINA: A CONCORDÂNCIA DO VERBO COM O SUJEITO

Muitos autores, de diferentes correntes teóricas, como mostramos no capítulo 1, problematizam o ensino de gramática afastado dos usos reais da língua. Lobato (2015 [1976], p. 50), por exemplo, defende um ensino de gramática “que apresente as relações entre frases num texto e trate do uso real de frases em diferentes situações de comunicação”.

Pereira (2020) sustenta que, em uma perspectiva gerativista, tanto a variedade culta quanto a variedade falada pelo aluno possuem regras e complexidades e são passíveis de descrição e sistematização, independente do valor social atribuído a cada uma delas. Além disso, para a autora, “O conhecimento da gramática da variedade falada pelo aluno pode ser utilizado para potencializar o aprendizado da variedade culta” (PEREIRA, 2020, p. 246).

Por isso, nesta oficina, o objetivo é trabalhar a concordância do verbo com o sujeito levando em consideração a variação linguística. É importante esclarecer que o que se propõe aqui não é ensinar as regras de concordância de variedades não prestigiadas da língua para os alunos, pois isso eles já sabem. Nossa proposta é analisar essas regras e compará-las com estruturas da variedade culta e da norma-padrão, como sugere Pereira (2020). Dessa forma, “o professor conhecerá a gramática do aluno e poderá elaborar formas de intervenção para ensino da gramática padrão, sem desvalorizar ou estigmatizar as formas não padrão dominadas pelo aluno e utilizadas em sua comunidade linguística.” (PEREIRA, 2020, p. 248).

Nesta oficina, o professor poderá, ainda, em diferentes momentos da aula, discutir temas transversais como desigualdade social e preconceito, não relacionados necessariamente à gramática, mas que não devem ser ignorados, já que o material escolhido para esta oficina permite essa abertura.

4.4.1 Avaliando o conhecimento prévio do aluno

O professor pode iniciar esta atividade questionando os alunos se as pessoas quando falam sempre realizam a concordância do verbo com o sujeito, como nas manchetes da segunda oficina. É provável que eles respondam que não. O professor pode pedir exemplos e questionar os alunos sobre os contextos em que as pessoas costumam realizar menos a concordância.

Em seguida, os alunos irão ouvir uma música de Cesar e Paulinho, “Nóis é caubói”, cuja letra aparece a seguir:

Nóis é Caubói (part. Daniel)

Cezar e Paulinho

Nóis é country, é caubói

Nóis é fazendeiro

Nóis tem gado, nóis tem roça

E nóis tem dinheiro

Nóis tem vaca, nóis tem porco

Nóis tem galinheiro

Nóis tem carro, tem carroça

Nóis é motoqueiro

Nóis tem pinto, tem galinha

E nóis tem muié

Nóis não é caipira

Nóis não tem bicho de pé

Nóis semos lindo, nóis é herói

Nóis é mocinho, nóis é preibói

Nóis semos lindo, nóis é herói

Nóis é metido, nóis é caubói

Nóis tem currar, nóis tem rancho

Nóis nascemo aqui

Nóis tem dois Mitsubishi

Nóis tem jet-sky

Nóis tem celular e bip

Nóis tem internet

Nóis é rico, nóis é chique

Com nóis ninguém se mete

Nóis tem música de viola

E nóis tem CD

E nóis tem orgulho

De ser macho pra valer

CÉSAR E PAULINHO. Nóis é Caubói (part. Daniel). **Letras**. Disponível em:
<https://www.lettras.mus.br/cesar-e-paulinho/135102/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

O professor pode apresentar a canção aos alunos utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis em sua escola. A partir dessa música, o professor pode fazer algumas perguntas sobre o gênero do texto, o tema e outros que considerar importante para a compreensão da música. Depois, ele poderá fazer os seguintes questionamentos aos alunos:

- a. O que mais chamou a atenção de vocês nesta música?
- b. Vocês já ouviram alguém falar dessa forma ou de forma parecida com a linguagem que é representada na música?
- c. É possível afirmar que os compositores da música não sabem português ou cantam errado? Por quê?

A partir desses questionamentos – e das respostas dos alunos –, o professor poderá diagnosticar possíveis preconceitos com relação à fala popular e avaliar o quanto os alunos já sabem sobre variação linguística e regras de concordância.

4.4.2 Experimentação e reflexão linguística

Nesta etapa, o professor pode explicar aos alunos que, por se tratar de uma música, é possível que os compositores infringiram as regras da norma-padrão e não realizaram a concordância do sujeito com o verbo não porque não conhecem as normas, mas com o objetivo de representar a fala de um grupo de pessoas específico, que vive no campo e/ou tem pouca escolarização. De acordo com Pereira (2020, p. 249), “Na comparação entre português padrão e não padrão, ficará claro que essas formas são recorrentes em PB não padrão, embora não façam parte da norma padrão e sejam por ela evitadas.” O professor pode propor aos alunos as seguintes questões para reflexão, elaboradas a partir das sugestões de Pereira (2020):

(1) Compare as seguintes frases:

Nóis é fazendeiro / Nós somos fazendeiros

- a. Há diferença de sentido entre as frases?
- b. Que diferenças se observam na marcação de plural nas duas estruturas?
- c. Qual das duas estruturas é a mais prestigiada?

(2) Agora observe essas outras frases:

as bolsa amarela / as bolsas amarelas

- a. Que semelhança se observa entre as duas frases na sua interpretação?
- b. Que diferenças se observam entre as frases com relação à marcação de plural?
- c. Qual das estruturas é mais recomendável em uma situação de uso formal da língua, como na escrita de um texto escolar?
- d. É possível identificar algum tipo de regra na marcação de plural ou ela é realizada de forma aleatória?

(3) Leia as frases abaixo:

bolsa amarelas / a bolsas amarela / a bolsas amarelas

- a. Você já ouviu alguém falar ou escrever dessa forma?
- b. Por que essas estruturas não são possíveis na língua?

(4) Compare as frases do exercício (2) e (3) e explique por que as frases em (2) são gramaticais, isto é, existem na língua e por que as frases (3) não existem.

Após essa discussão, o professor irá apresentar aos alunos um pequeno vídeo, da Fundação GoodPlanet, que traz um depoimento, bastante emocionante, de uma “sem-terra” que recebeu, do Centro de Formação Frei Umberto, ajuda, comida e amparo e conseguiu conquistar o seu pedaço de terra com muita luta e trabalho⁵¹. Esse vídeo traz temas interessantes para discussão em sala de aula, como a pobreza, a miséria, a exclusão social, entre outros, que não podem ser desconsiderados pelo professor e podem ser abordados na aula e durante esta oficina. No entanto, considerando os objetivos do trabalho, apresentaremos apenas as atividades voltadas para o trabalho com a função sintática de sujeito a partir desse vídeo.

O professor organizará os alunos em pequenos grupos, e cada grupo deverá ouvir novamente a entrevista (tantas vezes quantas forem necessárias) e analisar a forma como a mulher fala e a forma com que a fala dela é representada nas legendas do vídeo. É importante que os alunos registrem, por escrito, tudo o que julgarem importante para ser discutido na aula. Nesse vídeo, muitos desvios de concordância foram corrigidos por quem fez a legendagem, ao contrário de outros desvios, que não foram corrigidos. Os alunos deverão observar essas questões. Além disso, os alunos serão desafiados a criarem uma regra que explique todas as concordâncias feitas e/ou não feitas entre o sujeito e o verbo das frases.

4.4.3 Organização e apresentação das ideias

Nesta etapa da aula, os alunos irão apresentar as suas impressões sobre o vídeo e sobre a fala da mulher. É possível que apareçam comentários preconceituosos ou questionamentos interessantes. O professor deve ouvir e anotar com atenção as dúvidas e comentários para poder discutir com os alunos a questão da variação linguística.

Para isso, ele pode usar os exemplos que serão apresentados pelos próprios alunos ou selecionar, antecipadamente, trechos do vídeo que julgar relevantes para motivar as discussões, como os exemplos abaixo:

⁵¹ Cf. WOMAN, Yann Arthus-Bertrand's next movie. Entrevista com Maria – Brasil. Youtube, 11 set. 2015. Disponível em: https://youtu.be/Fb_Z-Ty1Eh4. Acesso em: 13 nov. 2020.

(1) Observe atentamente as frases abaixo:

- a. Nós nem ligava.
- b. Nós cozinhava no meio do terreiro.
- c. As menina bota aí.
- d. Vocês sabe e eu não sei.
- e. Meus menino que me ensina.
- f. Eles ensina.

É possível afirmar que as frases acima não apresentam marcação de plural? Por quê?

É possível formular uma regra de marcação de plural para as frases acima?

Caso os alunos não consigam apresentar uma regra de como foi feita a concordância nas frases selecionadas do vídeo, o professor poderá pedir que os alunos insiram um numeral cardinal na estrutura das frases:

(1) Observe as frases abaixo com a presença de um numeral:

- a. Nós (dois) nem ligava.
- b. Nós (dois) cozinhava no meio do terreiro.
- c. As (duas) menina bota aí.
- d. Vocês (dois) sabe e eu não sei.
- e. Meus (dois) menino que me ensina.
- f. Eles (dois) ensina.

De que forma a presença do numeral interfere na regra de marcação de plural?

Ao inserir o numeral cardinal, é provável que os alunos percebam que, nesta variedade linguística, os elementos à esquerda do numeral têm marcação de plural, enquanto os elementos da direita não são marcados com o plural (para uma leitura mais detalhada sobre o assunto, veja Pereira, 2020). Ao tentar fazer concordâncias diferentes dessa regra, o que teremos são sentenças agramaticais:

- a. *A (duas) meninas bota aí.
- b. *Meu (dois) meninos que me ensina.
- c. *Meus (dois) menino bonitos que me ensina.
- d. Meus (dois) menino bonito que me ensina.

ou sentenças nas variedades mais prestigiadas da língua, ou seja, aquelas em que todas as palavras do sujeito concordam com o verbo:

- a. Nós (dois) nem ligávamos.
- b. Nós (dois) cozinávamos no meio do terreiro.
- c. As (duas) meninas colocavam ali.
- d. Vocês (dois) sabem e eu não sei.
- e. Meus (dois) meninos que me ensinam.
- f. Eles (dois) ensinam.

Por fim, o professor pode perguntar qual é a regra que rege a concordância das sentenças da entrevista e das sentenças como as apresentadas no último quadro. Espera-se que os alunos tenham entendido que, na entrevista, apenas os elementos que ficam à esquerda do numeral apresentam marcas explícitas de concordância e, na norma-padrão, todos os elementos do sujeito devem entrar em concordância com o verbo.

O professor também pode retomar alguns trechos da letra da música apresentada no início da aula e questionar os alunos sobre o porquê de os artistas não realizarem a concordância na maior parte da letra dessa canção e fazer a mesma pergunta com relação a mulher que aparece no vídeo. Espera-se que os alunos reconheçam os efeitos estéticos e de sentido provocados pelo uso dessa variedade linguística, na letra da música, que não seriam os mesmos se os compositores empregassem a variedade culta.

Já no caso do vídeo, é perceptível que a mulher não tem conhecimento da norma-padrão e faz uso de uma variedade desprestigiada da língua portuguesa usada por milhões de pessoas e que, mesmo essa variedade, apresenta regras. Novamente, aqui é válido explorar discussões sobre discriminação social, preconceito, escolarização etc. O professor tem liberdade para conduzir a aula em conformidade com as contribuições dos alunos.

Além disso, o professor pode explicar que, embora exista uma norma-padrão, que determina que o sujeito sempre precisa estar em concordância com o verbo, todas as línguas do mundo apresentam variação e, com a língua portuguesa, não é diferente. Assim, em muitas

variedades linguísticas, a concordância não acontece da forma tradicional, mas, mesmo assim, é possível identificar se a frase está no singular ou no plural, já que a concordância também ocorre, mas de modo diferente do normativo (PEREIRA, 2020).

Por fim, é importante que o professor lembre os alunos de que a norma-padrão é apresentada nas gramáticas normativas e cobrada nas escolas, nas universidades e em concursos públicos, por isso é importante conhecê-la. No caso de textos literários, como poemas, contos e canções, essas normas podem ser “desobedecidas”, desde que o autor faça isso de forma consciente para provocar determinados efeitos estéticos ou de sentido. Em outros gêneros de textos, como a notícia ou o resumo, essa norma precisa ser respeitada. O mesmo acontece com os textos orais, já que, em situações de maior formalidade, espera-se o uso da variedade culta, mais próxima da norma-padrão.

4.4.4 Aplicação do conhecimento em textos

Para desenvolver nos alunos a consciência das regras de concordância, os alunos deverão fazer a reescrita da letra da música, que pode ser entregue impressa, para a modalidade culta da língua portuguesa, realizando a concordância do verbo com o sujeito nos casos em que for necessário.

4.4.5 Resumo das atividades da terceira oficina

Quadro 8 – Resumo da terceira oficina

| FASE DA AULA | CONTEÚDO | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | MATERIAIS E SUGESTÕES |
|--|---------------------|---|--|
| 1. Avaliação do conhecimento prévio | Concordância verbal | 1. O professor pode apresentar a canção “Nóis é caubói” aos alunos, utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis em sua escola. A partir dessa música, pode fazer alguns questionamentos com o objetivo de diagnosticar possíveis preconceitos com relação à fala popular e avaliar o quanto os alunos já sabem sobre variação linguística. | Material impresso (letra da música) e rádio ou outro equipamento para reprodução da música. |
| 2. Experiências de descoberta e reflexão linguística | Concordância verbal | 1. O professor irá apresentar aos alunos um pequeno vídeo, da Fundação GoodPlanet, que traz um depoimento, bastante emocionante, de uma “sem-terra” que recebeu, do Centro de Formação Frei Umberto, ajuda, comida e amparo e conseguiu conquistar o seu pedaço de terra com muita luta e trabalho; 2. O professor organizará os alunos em pequenos grupos, e cada grupo deverá ouvir novamente a entrevista (tantas vezes quantas forem necessárias) e analisar a forma como a mulher fala e a forma com que a fala dela é representada nas legendas do vídeo e anotar as diferenças. | O professor pode solicitar aos alunos que salvem, antecipadamente, o vídeo em seus celulares e tragam o aparelho para a sala de aula (se a escolar permitir e se os alunos dispuserem do recurso). |
| 3. Organização e apresentação das ideias | Concordância verbal | 1. Os alunos irão apresentar as suas impressões sobre o vídeo e sobre a fala da mulher; 2. O professor deve ouvir e anotar com atenção as dúvidas e comentários para poder discutir com os alunos a questão da variação linguística. | Quadro e pincel. |
| 4. Aplicação do conhecimento em textos | Concordância verbal | Os alunos deverão reescrever a letra da música para a modalidade culta da língua portuguesa. | Material impresso (letra da música). |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.5 QUARTA OFICINA: TIPOS DE SUJEITO

No capítulo 1, apresentamos uma série de críticas à classificação tradicional do sujeito proposta pela NGB e replicada em todos os LD que analisamos. Como proposta de solução para os problemas elencados, apresentamos, na seção 2.2.5, a proposta de Duarte (2007 [2019]), que une os critérios sintático e semântico e apresenta uma classificação mais coerente e atualizada para o sujeito. Acreditamos que essa proposta é adequada e pode ser seguida, com alguns ajustes para a sala de aula, como se pode observar no Quadro 9:

Quadro 9 – Comparativo das propostas de classificação

| Classificação Tradicional | Proposta de Duarte | Proposta para sala de aula | Exemplo |
|---------------------------|--|---------------------------------|---|
| Sujeito simples | Sujeito expreso de referência definida | Sujeito explícito determinado | O Lucas escondeu o meu estojo. |
| Sujeito composto | | | O Lucas e a Maria esconderam o meu estojo. |
| Sujeito simples | Sujeito expreso de referência indefinida | Sujeito explícito indeterminado | Alguém escondeu o meu estojo. |
| Sujeito composto | | | Eles ou elas esconderam o meu estojo. |
| Sujeito oculto | Sujeito não expreso de referência definida | Sujeito nulo determinado | Encontrei o meu estojo. |
| Sujeito indeterminado | Sujeito não expreso de referência indefinida | Sujeito nulo indeterminado | Esconderam o meu estojo. Precisa-se de empregados. |
| Oração sem sujeito | Sujeito não expreso sem referência | | Choveu. Vendem-se casas. ⁵² |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Evidentemente, fica a critério do professor a utilização ou não dessa nomenclatura. Nosso objetivo maior é que o aluno reconheça as diferenças entre um sujeito determinado e indeterminado e entre um sujeito explícito e um sujeito nulo e utilize esse conhecimento na produção de textos mais claros e menos repetitivos. Além disso, cabe ao professor decidir se a nomenclatura tradicional será apresentada ou não. Uma sugestão seria apresentá-la de forma crítica, mostrando suas fragilidades, como propõe Bagno (2001).

Nesta proposta, pensamos em trabalhar apenas com a nomenclatura atualizada. Por isso, elaboramos uma atividade para trabalhar com os tipos de sujeito de forma lúdica, utilizando material concreto, após o aluno ter consolidado o conhecimento dos termos da oração e saber identificá-los no texto.

⁵² Embora a gramática normativa tradicional considere o enunciado “Vendem-se casas” como sujeito simples, consideraremos, nesta proposta, que *casas* é o complemento do verbo *vender*, o sujeito foi apagado pelo falante e sua referência é indeterminada (Cf. MILANEZ, 1982).

4.5.1 Avaliação do conhecimento prévio

Para iniciar a atividade e verificar o conhecimento prévio dos estudantes, o professor pode entregar para cada aluno uma cópia de uma tirinha do personagem Níquel Náusea, de Fernando Gonsales, na qual pode ser observada o uso dos quatro tipos de sujeito apresentados por Duarte (2019 [2007]). Observe:



(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea – A vaca foi pro brejo atrás do carro na frente dos bois*. São Paulo: Devir, 2010. p. 38.)

- Colocaram uma cesta com gatinhos na minha porta. (suj. nulo indeterminado)
- Eles sabem que eu não resisto. (suj. explícito indeterminado)
- Eu não resisto. (suj. explícito determinado)
- Adoro cestas. (suj. nulo determinado)

Antes de iniciar a análise dos aspectos gramaticais da tira, o professor pode conversar sobre o texto e debater o tema da tira com os alunos, seguindo o roteiro de perguntas que elaboramos:

- Levante hipóteses: Quem poderia ter colocado a cesta com os gatinhos na porta da casa da velhinha? Qual teria sido o motivo?
- Você concorda com a atitude de quem colocou os gatinhos ali? Por quê?
- Explique o motivo do humor da tirinha no último quadrinho.
- O que a quantidade enorme de cestas dentro da casa da velhinha sugere?
- Que sentimento a velhinha demonstra em relação aos gatinhos abandonados?

- f. De que forma a atitude da velhinha se aproxima da atitude de quem colocou a cesta na porta da casa dela?
- g. Você já presenciou alguma cena de abandono de animal? Como reagiu?
- h. Qual seria a sua atitude se você estivesse no lugar dessa velhinha?
- i. Cenas de abandono de animais são comuns apenas nas grandes cidades? Por quê?

Em seguida, o professor pode anotar as frases da tira no quadro e formular perguntas com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para as diferenças entre os sujeitos de cada sentença e verificar o quanto eles já sabem sobre o assunto. As perguntas (feitas oralmente ou por escrito) devem ser feitas para cada uma das frases:

- a. Qual é o verbo da frase? Caso a frase tenha mais de um verbo, qual é o verbo “principal”? (por exemplo, em *b* há uma cena de *saber* ou uma cena de *resistir*)?
- b. Qual(is) é(são) os complementos do verbo?
- c. Dentre os complementos, qual deles está concordando com o verbo?
- d. No primeiro quadrinho, por que a velhinha empregou o verbo “colocar” na terceira pessoa do plural?
- e. Em que contextos, normalmente, empregamos os verbos com essa terminação?
- f. Qual a diferença entre os sujeitos das frases do primeiro e do último balão? O que eles têm de semelhante?
- g. No trecho “Eles sabem que eu não resisto”, é possível identificar quem são os sujeitos das duas orações? Qual a diferença de sentido entre os dois sujeitos?

Espera-se que os alunos, utilizando seu conhecimento internalizado sobre a língua e o conteúdo visto nas oficinas anteriores, apontem as semelhanças e diferenças entre os sujeitos das sentenças, como o fato de os dois primeiros não terem uma referência determinada e os outros dois últimos sim ou o fato de dois deles aparecerem expressos na frase e outros dois não.

4.5.2 Experiências de descoberta e reflexão linguística

Após discutir com os alunos o tema da tirinha e analisar as semelhanças e diferenças entre os sujeitos de cada frase, o professor pode apresentar aos alunos a nomenclatura proposta nesta oficina para a classificação do sujeito, sem medo de ser taxado de normativista ou

gramatiquero, afinal, todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares têm a sua nomenclatura específica, por que, com a Língua Portuguesa, deveria ser diferente?

Como já explicamos no capítulo 1 deste trabalho, muitos autores defendem o ensino explícito de nomenclatura gramatical com o objetivo de desenvolver uma série de habilidades com o aluno, como o raciocínio lógico linguístico (MEDEIROS JUNIOR, 2020). Essa nomenclatura simplificada pode ser sistematizada no quadro com exemplos e anotada pelo aluno em seu caderno. Uma sugestão é a seguinte:

CLASSIFICAÇÃO DO SUJEITO

(1) **Explícito determinado:** ocorre quando o sujeito aparece explícito na frase e é possível identificar a quem ele se refere.

Exemplo: Eles sabem que eu não resisto.

(2) **Explícito indeterminado:** ocorre quando o sujeito aparece explícito na frase, mas não é possível determinar a quem ele se refere nem pelo contexto.

Exemplo: Eles sabem que eu não resisto.

(3) **Nulo determinado:** ocorre quando o sujeito não aparece explícito na frase, mas é possível determinar o seu referente pela terminação verbal e pelo contexto.

Exemplo: (Eu) Adoro cestas.

(4) **Nulo indeterminado:** ocorre quando o sujeito não aparece explícito na frase, nem é possível identificar o seu referente pelo contexto.

Exemplo: (Eles) Colocaram* uma cesta com gatinhos na minha porta.

*Embora, seja possível recuperar o pronome pela terminação verbal, não é possível determinar a quem o pronome faz referência, nem pelo contexto. A velhinha emprega o pronome de forma genérica para se referir a alguém (que ela desconhece quem seja) que abandonou os gatinhos na porta da sua casa.

4.5.3 Organização e apresentação das ideias

Após essa exposição no quadro, o professor pode organizar a turma em pequenos grupos, de até quatro integrantes, e realizar o “Jogo de Dominó dos Tipos de Sujeito”, que pode ser impresso pelo professor em uma folha de papel 60k e distribuída para os alunos recortarem, conforme o modelo abaixo⁵³:

| | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|--|-------------------------------------|
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | ALGUNS FORAM MAL → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | O LUCAS COMEU O BOLO → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | FIZESTE O TEMA? → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | GANHEI UM LIVRO → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | ME DISSERAM QUE SIM → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | ROUBARAM MEU LÁPIS → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | A GENTE PRECISA SE CUIDAR → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | A INDÚSTRIA CRESCEU → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | DEI O MELHOR → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | TERMINEI A TAREFA → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | PRECISA-SE DE PIANISTA → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | COPIARAM O TEXTO? → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | ELES FUGIRAM → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | EU CANTEI NO FESTIVAL → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | VENDE-SE CARROS → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | TERMINAMOS A ATIVIDADE → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | ELES PEGARAM O MEU ESTOJO → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | VOCÊ APRENDE MUITA COISA NA TV → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | A CASA PEGOU FOGO → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | VOCÊ FEZ O TEMA? → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | ME CONTARAM ISSO HOJE CEDO → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | FAREMOS A PROVA AMANHÃ → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | O MÉDICO FEZ A CIRURGIA → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | MARIA SAIU DE MANHÃ → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | ALGUÉM COMEU O BOLO → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | ELAS SAÍRAM CORRENDO → |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

⁵³ A versão ampliada desta atividade pode ser conferida no apêndice C.

Esse jogo busca sistematizar essa nomenclatura, por meio do uso de material concreto, seguindo a proposta de Pilati (2017), e possibilitar que os alunos reflitam sobre as características de cada tipo de sujeito e chamem o professor sempre que necessário para sanar possíveis dúvidas que, muito provavelmente, aparecerão durante a realização desta atividade. É possível que os alunos tenham dificuldades em classificar um sujeito como indeterminado, já que, em muitos casos, como na frase “Elas saíram correndo” é possível ter um sujeito explícito determinado, desde que se atribua um contexto para a frase e que os alunos compreendam isso.

Ressaltamos que ensinar as classificações do sujeito não precisa ser uma prioridade do professor nem ocupar mais que duas ou quatro aulas durante o ano letivo. No entanto, colocamos ela aqui como uma alternativa ao ensino da nomenclatura tradicional, que aparece em todos os LD que analisamos e que, como já mostramos, é repleta de equívocos.

4.5.4 Aplicação do conhecimento em textos

Após essas reflexões, o professor pode propor aos alunos a produção de uma tirinha com até 4 quadrinhos, de forma individual ou coletiva, na qual o aluno faça uso do sujeito indeterminado (explícito ou nulo) para criar diferentes efeitos de sentido. O professor pode orientar os alunos que, antes de produzir a tira, imaginem uma situação em que seja preciso utilizar esse recurso porque não se quer ou não se pode identificar o sujeito da oração. Os alunos também podem representar uma situação em que eles próprios fizeram uso dessa estratégia.

Outra possibilidade seria pedir aos alunos que transformem a notícia que eles produziram na oficina 2 em uma tirinha, fazendo as adaptações necessárias para esse gênero. Assim, os alunos estariam reescrevendo/reelaborando a notícia já produzida, transformando-a em uma tirinha.

4.5.5 Resumo das atividades da quarta oficina

Quadro 10 – Resumo da quarta oficina

| FASE DA AULA | CONTEÚDO | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | MATERIAIS E SUGESTÕES |
|--|--------------------------|--|--|
| 1. Avaliação do conhecimento prévio | Classificação do sujeito | 1. O professor pode entregar para cada aluno uma cópia de uma tirinha do personagem Níquel Náusea, na qual pode ser observado o uso dos quatro tipos de sujeito (DUARTE, 2019 [2007]); 2. O professor pode conversar sobre o texto e debater o tema da tira com os alunos, seguindo o roteiro de perguntas que elaboramos. Em seguida, poderá anotar as frases da tira no quadro e formular perguntas com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para as diferenças entre os sujeitos de cada sentença e verificar o quanto eles já sabem sobre o assunto. | Material impresso, quadro e pincel |
| 2. Experiências de descoberta e reflexão linguística | Classificação do sujeito | 1. A partir das discussões anteriores, o professor pode sistematizar uma classificação do sujeito com os alunos. | Quadro e pincel |
| 3. Organização e apresentação das ideias | Classificação do sujeito | 2. A turma será dividida em grupos de até quatro integrantes. Cada grupo receberá uma cartela com as 28 peças do jogo que deverão ser recortadas, pelos próprios alunos, embaralhadas e distribuídas sobre a mesa com a face escrita virada para baixo; 3. Cada jogador receberá 7 peças no início de cada rodada. Caso o grupo seja inferior a quatro integrantes, as peças que sobrarem ficarão disponíveis para pesca. O grupo irá definir quem começa a partida; 4. Para iniciar o jogo, um aluno colocará sobre a mesa uma peça que contém duas informações: uma frase, em uma extremidade, e uma classificação do sujeito na outra; 5. Cada jogador, no seu turno, deverá colocar uma de suas peças em uma das duas extremidades abertas, de forma que a classificação do sujeito coincida sempre com a frase ao seu lado; 6. Caso o aluno não tenha nenhuma peça para jogar, ele pode passar a vez, consultar o professor ou pescar outra peça; 7. O jogo termina quando acabarem as peças ou quando não houver mais possibilidades de continuar a partida; 8. No final do jogo, os alunos deverão chamar o professor para conferir o dominó. Vence o jogo o participante que conseguir eliminar todas as peças primeiro ou tiver menos peças na mão. | 1. Serão necessários 8 conjuntos de peças, considerando uma turma de 32 alunos; 2. Para melhorar a jogabilidade, o professor pode colar a cartela em um material mais grosso, como papelão ou folha 60k, antes de entregá-la para os alunos; 3. Outra possibilidade de conservação do jogo é imprimir as peças em tamanho reduzido, plastificá-las e colá-las sobre as peças de um jogo de dominó. |
| 4. Aplicação do conhecimento em textos | Produção de texto | Os alunos deverão produzir uma tirinha empregando pelo menos um tipo de sujeito indeterminado. | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.6 QUINTA OFICINA: SUJEITO NULO E SUJEITO LEXICAL ANÁFORICO

Um problema muito frequente em textos de alunos da Educação Básica está relacionado à repetição de palavras. Muitas vezes, por desconhecer outras estratégias de referenciação, os alunos optam por empregar, de forma excessiva e muitas vezes inadequada, os pronomes pessoais de terceira pessoa como sujeito e complemento dos verbos. Daí a importância de o aluno conhecer outras formas de referenciar o sujeito no texto.

Como mostramos na seção 2.2.2, o PB pode ser considerado uma língua de sujeito nulo parcial, já que permite o uso da categoria vazia em certos contextos. No entanto, seu uso vem diminuindo gradativamente ao longo do tempo, como demonstrou Duarte (1993; 1995) e ratificou Gravina (2008) em uma pesquisa mais recente.

Gravina (2008) aponta que a diminuição no uso de sujeitos nulos tem relação com outras estratégias de preenchimento do sujeito que vêm sendo utilizadas, em especial pelos gêneros jornalísticos, para evitar a utilização de pronomes e não deixar a categoria sujeito vazia. Uma dessas estratégias é o uso do que a autora denomina como Sujeito Lexical Anafórico.

Na nossa proposta, baseada em uma atividade apresentada em Gravina (2019), iremos trabalhar com o gênero sinopse de novela e objetivamos, com as atividades propostas, que o aluno (re)conheça o uso desses “sujeitos lexicais anafóricos”, e também do sujeito nulo, dentro do texto e que, ao produzir os seus textos, lembre-se de que existem outras formas de preencher o sujeito sem, necessariamente, precisar recorrer aos pronomes pessoais.

4.6.1 Avaliação do conhecimento prévio

O primeiro passo da atividade consiste na leitura, com os alunos, de um fragmento de uma sinopse de um capítulo de novela, propositalmente alterado, contendo diversas repetições:

René (Dalton Vigh) e Tereza Cristina (Christiane Torloni) trocarão farpas dignas de serem exibidas no programa Casos de Família, do SBT. Em Fina Estampa, ele voltará a morar na mansão dela para atender a um pedido dos filhos, mas a tentativa de unir a família não será bem-sucedida. Eles protagonizarão um barraco imenso, e ela irá acusar ele de ser um gigolô nas cenas previstas para irem ao ar em agosto. Na sequência, ela verá ele indo trabalhar e provocará ele.

Espera-se que os alunos percebam essas repetições e proponham formas de solucioná-las. O professor pode anotar as sugestões dos alunos no quadro, ou fazer a reescrita desse trecho de forma coletiva. Dessa forma, estará trabalhando com o conhecimento prévio do aluno.

4.6.2 Experiências de descoberta e reflexão linguística

Na sequência, o professor entregará para cada aluno uma cópia da sinopse na íntegra e solicitará que eles façam a leitura e observem atentamente que recursos foram utilizados pela autora do texto para não repetir o nome dos dois principais personagens da novela mencionados no primeiro parágrafo (René e Tereza Cristina).

O professor pode orientar os alunos que destaquem as palavras e/ou expressões utilizadas para se referir ao personagem René e à personagem Tereza Cristina com cores de caneta diferentes, como no modelo abaixo, e também façam a anotação dessas expressões no caderno:

Fina Estampa: René volta para a casa de Tereza Cristina e é xingado de gigolô

DANIELE AMORIM - Publicado em 21/07/2020, às 14h30

René (Dalton Vigh) e **Tereza Cristina** (Christiane Torloni) trocarão farpas dignas de serem exibidas no programa Casos de Família, do SBT. Em Fina Estampa, **o chef de cozinha** voltará a morar na mansão **dela** para atender a um pedido dos filhos, mas a tentativa de unir a família não será bem-sucedida. O ex-casal protagonizará um barraco imenso, e **a megera** irá acusar o **ex-marido** de ser um gigolô nas cenas previstas para irem ao ar em agosto.

Na sequência, **a “jacarua do Nilo”** verá o **ex-marido** indo trabalhar e **o** provocará. “Eu sei que você ia adorar começar uma discussão, mas eu tô com um pouco de pressa”, dirá o **ex-namorado de Griselda**, ironicamente.

“Cuidado, excesso de virilidade no trânsito pode ser perigoso!”, retrucará **a patroa de Crô** (Marcelo Serrado). **O pai de Patrícia** (Adriana Biroli) morderá a isca e alfinetará a **ex-mulher**: “Se for perigoso, seu passeio de ontem à noite não foi muito bom”.

Na noite anterior, **a megera** terá sido rejeitada pelo **ex-companheiro** e terá procurado Pereirinha (José Mayer) para apagar seu fogo. **O chefe de Jucelino** (Cleiton Echeveste) jogará na cara da **madame** todo o seu desespero sexual. “Você ficou muito incomodado, é?”, questionará **a mandachuva de Ferdinand** (Carlos Machado).

Fora de controle

René retrucará a **amante do peixeiro** com um golpe muito baixo. **Ele a** lembrará da loucura de Carlota Valdez, a suposta mãe de Tereza Cristina.

“Não me incomodou nem um pouco, pelo contrário. Mas você sair de camisola no meio da noite... Já pensou se alguém te ver? Vão imaginar que você tá ficando que nem a sua mãe... Louca”, disparará o **cozinheiro**.

A menção do nome da ex-empregada da família Buarque Siqueira fará o sangue da **antagonista** ferver. “Você sempre me explorou, sempre tirou proveito de mim!”, gritará **a sobrinha de Íris** (Eva Wilma). “Tá vendo? Não diz coisa com coisa e não quer ser chamada de louca”, retrucará **o ex-crush de Vanessa** (Milena Toscano).

Tereza Cristina ficará tão alterada que tentará jogar uma jarra de vidro na cabeça do ex-marido, mas será impedida por Crô. “Ciníco! Gigolô! Sabe o que você é, René Velmont? Um explorador, um oportunista de marca”, gritará a **dondoca**.

“Por que você ainda voltou para essa casa? Para me roubar ainda mais! Pra continuar me explorando!”, continuará **a vilã**, aos berros. “Eu voltei para proteger meus filhos das tuas loucuras”, responderá **ele**, rispidamente.

Ameaça de morte

A temperatura do barraco do ex-casal aumentará ainda mais, e os dois farão graves ameaças um ao outro. “A casa é minha, eu faço o que me der na telha! Não devo satisfações nem ao papa, quem dirá a você”, gritará **a megera de Christiane Torloni**.

“Chega!”, gritará **René**, tentando finalizar a discussão, sem sucesso. “Ótimo, então pega suas coisas e some”, retrucará **a patroa de Crô**. **O dono do Brasileríssimo** apelará mais uma vez e dirá que sairá da mansão somente com os filhos ao lado. “Mas não vai mesmo! Antes disso, eu te mato”, responderá **a vilã**.

Sem rodeios, **ele** jogará na cara da antagonista suas desconfianças: “Eu não duvido não! Levando em conta seus antecedentes, você não ia pensar duas vezes antes de se livrar de mim”, dirá **René**.

Tereza Cristina temerá que **ele** saiba de alguma de suas maracutaias. “O que ele quis dizer com isso?”, perguntará **a megera** a Crô. “Nada...”, responderá o mordomo, horrorizado com o barraco.

AMORIN, Daniele. **Fina Estampa: René volta para a casa de Tereza Cristina e é xingado de gigolô**. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/novelas/fina-estampa-rene-volta-para-casa-de-tereza-cristina-e-e-xingado-de-gigolo-39558>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ATIVIDADES

1. Identifique no texto as palavras e/ou expressões que foram utilizadas pela autora do texto para evitar a repetição do nome dos seguintes personagens da novela:

- a) René
- b) Tereza Cristina

2. Das expressões sublinhadas, quais delas foram utilizadas como sujeito do verbo e quais delas foram utilizadas como complemento?

3. Em alguns momentos do texto, também para evitar a repetição de palavras, a autora utiliza a estratégia de “não explicitar o sujeito” de alguns verbos. Identifique no texto alguns trechos em que esta estratégia é utilizada para evitar a repetição do nome dos seguintes personagens da novela:

- a) René
- b) Tereza Cristina

Gravina (2014) também sugere que o professor medeie discussões acerca do conceito de epítetos e trate de aspectos da linguística textual como as coesões referenciais, “explicitando as ligações entre as expressões que estabelecem a coesão e são, ao mesmo tempo, expressões anafóricas para que a posição de sujeito não fique vazia [...]” (GRAVINA, 2014, p. 194). A autora ainda explica que esse tipo de atividade ajudará na aquisição de vocabulário e na escrita de textos melhores.

4.6.3 Organização e apresentação das ideias

Assim que os alunos finalizarem a atividade, o professor deve abrir espaço para que os alunos compartilhem suas respostas e tirem possíveis dúvidas. Ao final, é importante sistematizar uma explicação sobre as estratégias que podem ser utilizadas para evitar repetições de palavras no texto para que os alunos anotem no caderno. É importante que o professor reforce que, nesse texto, os sujeitos coincidem com pessoas/personagens, mas nem sempre o sujeito é uma pessoa/personagem. É um termo gramatical. Uma sugestão para o resumo é a seguinte:

ESTRATÉGIAS PARA EVITAR A REPETIÇÃO DE PALAVRAS

(1) Não explicitar o sujeito de todos os verbos

Exemplo: “O pai de Patrícia (Adriana Biroli) morderá a isca e ~~o pai de Patrícia~~ alfinetará a ex-mulher.”

(2) Empregar pronomes pessoais

Exemplo: “René retrucará a amante do peixeiro com um golpe muito baixo. Ele a lembrará da loucura de Carlota Valdez, a suposta mãe de Tereza Cristina.”

(3) Utilizar epítetos

Exemplo: “Na noite anterior, a megera terá sido rejeitada pelo ex-companheiro e terá procurado Pereirinha (José Mayer) para apagar seu fogo. O chefe de Jucelino (Cleiton Echeveste) jogará na cara da madame todo o seu desespero sexual. “Você ficou muito incomodado, é?”, questionará a mandachuva de Ferdinand (Carlos Machado)”.

4.6.4 Aplicação do conhecimento em textos

Por fim, o professor pode solicitar aos alunos a produção de uma sinopse de um capítulo de novela ou episódio de série ou anime do interesse da turma ou do aluno, na qual sejam utilizadas as estratégias estudadas na aula para evitar a repetição de palavras.

Para tornar a aplicação do conhecimento adquirido nesta oficina ainda mais significativa, o professor pode solicitar que os alunos produzam uma lista de epítetos dos personagens principais da novela ou do episódio que vão resumir antes de iniciar a produção do texto. Outra possibilidade é o professor fazer alguns exercícios de criação de epítetos no quadro utilizando alguns personagens famosos que a maioria deles conhece. Assim, os alunos se sentirão mais seguros para produzir o texto e poderão dar mais atenção para outros aspectos importantes envolvidos na produção de uma sinopse.

4.6.5 Resumo das atividades da quinta oficina

Quadro 11 – Resumo da quinta oficina

| FASE DA AULA | CONTEÚDO | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | MATERIAIS E SUGESTÕES |
|--|--|---|--|
| 1. Avaliação do conhecimento prévio | Sujeito nulo e sujeito lexical anafórico | <ol style="list-style-type: none"> 1. Para iniciar a atividade, o professor pode iniciar uma conversa informal com os alunos sobre os programas de TV que eles assistem e quais novelas estão no ar no momento; 2. Em seguida, o professor pode perguntar aos alunos quais deles conhecem a novela “Fina Estampa” e se algum deles costuma ler os resumos dos capítulos da novela; 3. Após essa conversa inicial, que tem por objetivo instigar a curiosidade do aluno pelo texto que será trabalhado na aula, o professor pode explicar que, nesta aula, será trabalhado o gênero “sinopse de novela”; 4. Em seguida, o professor pode entregar aos alunos o fragmento inicial da sinopse que será trabalhada na aula; 5. Por fim, deverá discutir com os alunos o que torna o trecho repetitivo e que soluções poderiam ser dadas para o problema. Anote as sugestões dos alunos no quadro ou reescreva o trecho de forma coletiva com eles. | Material impresso, quadro e pincel |
| 2. Experiências de descoberta e reflexão linguística | Sujeito nulo e sujeito lexical anafórico | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ao entregar o texto na íntegra, o professor pode fazer uma leitura em voz alta com os alunos, converse sobre o texto com eles e, em seguida, peça para que os alunos grifem de cores diferentes as palavras e/ou expressões que foram utilizadas pela autora do texto para não repetir o nome dos dois principais personagens da história (René e Tereza Cristina); 2. Ao finalizarem a tarefa, o professor deve solicitar aos alunos que procurem identificar quais das expressões sublinhadas foram utilizadas como sujeito do verbo e quais foram utilizadas como complemento; 3. Depois, o professor poderá pedir para que os alunos identifiquem algumas frases em que a autora do texto optou por deixar o sujeito nulo, para evitar repetições desnecessárias e tornar o texto mais coeso. | 1. Para tornar a atividade mais atrativa, o professor pode organizar as atividades aqui propostas a partir da seleção de uma sinopse de capítulo de novela, série ou anime atual ou do interesse da turma. |
| 3. Organização e apresentação das ideias | Sujeito nulo e sujeito lexical anafórico | <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesta etapa, o professor deve abrir espaço para que os alunos compartilhem suas respostas e tirem possíveis dúvidas. Ao final, é importante sistematizar uma explicação sobre as estratégias que podem ser utilizadas para evitar repetições de palavras no texto para que os alunos anotem no caderno. | Quadro e pincel |
| 4. Aplicação do conhecimento em textos | Produção de texto: Sinopse | Os alunos deverão produzir uma sinopse de um capítulo de novela, série ou anime de sua preferência utilizando os recursos estudados na aula para evitar a repetição de palavras. | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos explorar a função sintática de sujeito em sentenças finitas do PB, com um olhar voltado para a sala de aula, sob o enfoque da Teoria Gerativa. Iniciamos o trabalho refletindo sobre o lugar da gramática na escola, apresentando as três principais concepções de gramática (normativa, descritiva e internalizada) e explicando como cada uma delas tem o seu lugar na sala de aula. Além disso, refletimos sobre como a função sintática de sujeito é definida e classificada nos manuais de gramática e demonstramos os principais problemas. Por último, apresentamos quatro propostas para a aprendizagem de gramáticas na escola, fundamentadas nos trabalhos de Franchi (2006 [1988]), Kenedy (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017).

No capítulo dois, apresentamos ao leitor, inicialmente e de forma resumida, o quadro teórico no qual esta pesquisa está inserida: a gramática universal. Apresentamos a Teoria de Princípios e Parâmetros e introduzimos o conceito de constituinte, mostrando os principais testes para sua identificação em uma oração. Em seguida, descrevemos uma série de estudos sobre a função sintática de sujeito no PB, com o objetivo de ampliar o conhecimento do leitor acerca do tema e mostrar como o conceito tem sido explorado fora dos compêndios gramaticais de viés normativo.

No capítulo seguinte, analisamos três coleções de LD aprovadas pelo MEC para o PNLD 2020/2023, com o intuito de verificar como o conceito de sujeito é apresentado para o aluno. Constatamos que a definição de sujeito apresentada nos livros não é uniforme e, dentro de uma mesma coleção, pode haver divergências, como foi o caso da coleção *Tecendo Linguagens*, que traz definições de sujeito diferentes no livro de sexto e sétimo ano. Também percebemos que, embora os documentos oficiais, como a BNCC, não mencionem, de forma explícita, os tipos de sujeito como uma das aprendizagens mínimas a ser desenvolvida ao longo dos anos escolares, todas as coleções trazem a classificação do sujeito como conteúdo escolar. Outro fato que precisa ser mencionado, e que se observa nas três coleções, é a ausência de conhecimento linguístico atualizado incorporado ao livro do aluno e a abordagem isolada dos termos da oração, que são apresentados ao aluno em seções e/ou anos escolares distintos.

No último capítulo, propomos uma sequência didática sobre a função sintática do sujeito, organizada em cinco oficinas, subdivididas em quatro etapas, como sugere Pilati (2017), com o objetivo de contornar algumas lacunas encontradas nos LD que analisamos. A primeira oficina, seguindo a proposta de Kenedy (2013), objetivou abordar o conceito de sintagma/constituinte, fundamental para o trabalho com os termos da oração. Na oficina

seguinte, abordamos, de forma minimalista, também como sugere Kenedy (2013), os principais termos da oração: sujeito e complemento. Na sequência, a partir das contribuições de Pereira (2020), procuramos mostrar para o aluno a relação de concordância do sujeito com o verbo em variedades linguísticas prestigiadas e não prestigiadas da língua. Na oficina quatro, incorporando as contribuições de Duarte (2007 [2019]), apresentamos uma atividade de classificação do sujeito que faz uso de uma nomenclatura atualizada, que mescla os critérios semântico e sintático. Na última oficina, ancorados no trabalho de Gravina (2008), apresentamos uma proposta de atividade para abordar o sujeito nulo e o sujeito lexical anafórico de forma contextualizada, utilizando o gênero sinopse de novela.

Neste trabalho, nos detemos na função sintática de sujeito, fizemos diversas críticas à abordagem tradicional e apresentamos uma proposta de atividades contemplando alguns aspectos importantes negligenciados pelos LD, como o trabalho com a noção de constituinte. Esperamos, com este estudo, contribuir, mesmo que de forma pequena, para o avanço na qualidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Entendemos que ainda há muito a ser feito e torcemos para que, num futuro não tão distante, todos os brasileiros possam ter acesso a uma educação pública de qualidade. Uma das principais limitações deste estudo está atrelada à apresentação de uma definição para a função sintática de sujeito. Sabemos que as definições propostas pelas gramáticas normativas – e reproduzidas em muitos LD – apresentam limitações e precisam ser aperfeiçoadas. Muitos estudiosos têm buscado construir definições mais precisas, que mesclam critérios sintáticos e semânticos, como mostramos no capítulo 2. Ainda assim, uma definição que seja aplicável a todas as sentenças e contextos de produção linguística é uma tarefa árdua que, inicialmente, pensávamos que seria fácil de alcançar. Por isso, a necessidade de estudos futuros que aprofundem a discussão e, quem sabe, proponham uma definição de sujeito melhor.

REFERÊNCIAS

- ALI, M. S. *Gramática elementar da língua portuguesa*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
- ANGELICI, K. S. Percorrendo a noção de sujeito nas gramáticas tradicionais. In: SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF, 9., 2018, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: UFF, 2018. p. 511-523.
- BALTHASAR, M.; GOULART, S. *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem: manual do professor*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. 7º ano.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BANDINI, C. S. M.; ROSE, J. C. C. de. Chomsky e Skinner e a polêmica sobre a geratividade da linguagem. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, Campinas, vol. 12, n. 1-2, p. 20-42, jun. 2010. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/414/308>. Acesso em: 1º nov. 2020.
- BARBOSA, J. W. C. Contribuições da linguística formal para o ensino de língua portuguesa no Brasil: um breve panorama. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (org.). *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas: Pontes, 2019. p. 11-47.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERLINCK, R. de A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. de. Predicação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. do. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. p. 97-188.
- BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? *ReVEL*, [s. l.], n. 7, p. 68-83, 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e5c43b98325ed8dae986eca642e5c3d2.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- BOTELHO, J. M. A ordem dos termos em português e a topicalização. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 16, n. 47, p. 45-61, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/47/03.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (org.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Tradução: Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937*. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1093.htm. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Nomenclatura gramatical brasileira (NGB)*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1959.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC: Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil*. MEC: Brasília, 3 dez. 2019a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019b. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

CANÇADO, M. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, A. T. de. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHOMSKY, N. (1957). *Estruturas sintáticas*. Petrópolis: Vozes, 2015.

CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. 7. ed. Nova York (EUA): De Gruyter Mouton, 2010.

CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. do. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. p. 43-96.

COSTA, C. L.; NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G. *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano*. 2. ed. São Paulo: SM, 2018.

- CUNHA, A. S. C. Discutindo os critérios para a definição de sujeito no português do Brasil. *Soletras*, [s. l.], Ano V, n. 10. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/4556/3332>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- DANON, G. Agreement and DP-Internal Feature Distribution. *Syntax*, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 297-317, 2011.
- DUARTE, M. E. L. (1993). Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (org.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 83-103.
- DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro*. 1995. 161 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270366/1/Duarte_MariaEugeniaLamoglia_D.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.
- DUARTE, M. E. L. (2007). Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- FIGUEIREDO SILVA, M. C. *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitivas*. Campinas: Unicamp, 1996.
- FOLHA DE S. PAULO. *Manual de Redação*. 17. ed. São Paulo: Publifolha, 2011.
- FRANCHI, C. (1988). Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.) *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006. p. 34-101.
- FRANCHI, C. (1991). Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (org.) *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-33.
- GERALDI, J. W. (1984). Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103.
- GRAVINA, A. P. *A natureza do sujeito nulo na diacronia do PB: estudo de um corpus mineiro (1845 – 1950)*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269030/1/Gravina_AlinePeixoto_M.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.
- HUANG, C. T. J. On the distribution and reference of the empty categories. *Linguistic Inquiry*, [s. l.], n. 15. p. 531-574, 1984.
- JAEGGLI, O.; SAFIR, K. J. The Null Subject Parameter and Parametric Theory. In: O. J.; K. J. S. (eds.) *The Null Subject Parameter*. Dordrecht: Kluwer. p. 1-44, 1989.

- KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et al. (org.). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga (Portugal): CEHUM (U. do Minho), 2005. p. 131-145.
- KATO, M. A.; MIOTO, C. A arquitetura da gramática. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. do. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. p. 19-42.
- KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. do. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- KENEDY, E. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 1, n. 32, p. 72-79, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1450/1348>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- KENEDY, E. Princípios e parâmetros. In: KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 89-113.
- KENEDY, E.; OTHERO, G. A. *Para conhecer sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2018.
- LOBATO, L. M. P. (1976). Linguística e ensino de línguas. In: PILATI, E. N. S. et al. (org.). *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora UnB, 2015.
- LUFT, C. P. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1998.
- MARCHESAN, A. C. Aspectos da predicação verbal do português brasileiro. *Revista Ideias*, Santa Maria, n. 22, jul./dez. 2005, p. 86-91.
- MEDEIROS JUNIOR, P. *Gramática sim, e daí?* Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da Educação Básica. Curitiba: CRV, 2020.
- MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. E. V. *Novo manual de sintaxe*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2007.
- MILANEZ, W. *Recursos de indeterminação do sujeito*. 1982. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270871>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- NASCIMENTO, S. H. Aspectos da inacusatividade do PB. *Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, vol. 1, n. 2, p. 90-96, jul./dez. 2002.
- NASCIMENTO, S. H. Os verbos inacusativos do português brasileiro: uma proposta de categorização. *D.E.L.T.A.*, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 237-256, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0237.pdf> Acesso em: 9 jan. 2021.

- NEVES, M. H. M. O legado grego na terminologia gramatical brasileira. *Alfa*, São Paulo, n. 55, v. 2, p. 641-664, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4744>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- NORRIS, M. *A theory of nominal concord*. 2014. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – University of California, Santa Cruz, 2014.
- OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano*. 5. ed. Barueri (SP): IBEP, 2018.
- ORSINI, M. T.; VASCO, S. L. Português do Brasil: língua de tópico e de sujeito. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3852>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- PEREIRA, B. K. Sintaxe gerativa e ensino de gramática: contribuições de estudos em PB dialetal. *Revista do GEL*, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 234-259, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2867>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- PERINI, M. A. (1985). *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PILATI, E. N. S. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; MIOTO, C. Carlos Franchi: uma entrevista sobre a gramática gerativa. *Revista da ANPOLL*, [s. l.], n. 16, p. 433-496, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/568/580>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- POSSENTI, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- RAPOSO, E. P. *Introdução à gramática generativa*. Lisboa (Portugal): Moraes Editores, 1979.
- RIZZI, L. Null objects in Italian and the Theory of pro. *Linguistic Inquiry*, [s. l.], n. 17, p. 501-557, 1986.
- ROCHA LIMA, C. H. da. (1972). *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: língua portuguesa*. Florianópolis: COGEN, 1998. p. 55-91.

SANTOS, M. B. dos. Ainda a questão: que gramática ensinar na escola? *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 51, p. 218-251, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.v1i51.165>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SAUSSURE, F. de. (1916). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SER. In: DICIONÁRIO Michaelis On-line. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ser>. Acesso em: 15 jun. 2020.

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

TECARI NETO, A. Constituinte sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. *Work. Pap. Linguíst.*, Florianópolis, n. 18, v. 2, p. 129-152, ago./dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p129>. Acesso em: 23 jan. 2021.

VIEIRA, F. E. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, S. R. Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (org.) *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 67-91.

VILELA, A. C. A mesóclise em textos acadêmicos: frequência e avaliação. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 8/2, p. 149-163, dez. 2005

APÊNDICE A – Material concreto para impressão oficina 1

| | | | | | |
|-----------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------|------------------|
| LUZES | APARECEM | NO | CÉU | DO | PANTANAL |
| COM | ESTIAGEM | AUMENTAM | FOCOS | DE | INCÊNDIOS |
| NO | OESTE | DE | SC | | |
| SERVIÇOS | ODONTO LÓGICOS | CAÍRAM | MAIS | DE | 80% |
| POR | CONTA | DA | PANDEMIA | | |

| | | | | | |
|--------------|-------------|---------------|---------------|-----------|-----------------|
| CASAL | DE | JOVENS | MORRE | EM | ACIDENTE |
| EM | MOGI | DAS | CRUZES | | |

| | | | | | |
|----------------|--------------|---------------|--------------|-----------|----------------|
| FILHOTE | DE | HARPIA | NASCE | EM | FAZENDA |
| NO | CEARÁ | | | | |

COMPLETE A NOTÍCIA ABAIXO COM OS CONSTITUINTES ADEQUADOS. PARA ISSO, OBSERVE ATENTAMENTE OS VERBOS DA NOTÍCIA E VEJA SE OS CONSTITUINTES “COMBINAM” COM ESTE VERBO.

| | | | |
|--------------|---------------|--------------------|---------------|
| manchete | | “SEQUESTRA” | |
| | | | |
| 1º parágrafo | | SEQUESTROU | |
| | | | |
| 2º parágrafo | | COMEÇOU | QUANDO |
| | | RESPONDERAM | |
| 3º parágrafo | QUANDO | | CHEGOU |
| | | | ACHOU |
| | | CAPTURAR | |
| | | | |
| 4º parágrafo | MAS | | DEIXOU |
| | | | E |
| | | ENTROU | |
| 5º parágrafo | | FECHOU | |
| | E | PEDIU | |
| | | | |

RECORTE OS CONSTITUINTES ABAIXO PARA COMPLETAR A NOTÍCIA:

| | | |
|---|--|--|
| CACHORRO | TUDO | OS POLICIAIS DA CIDADE DE KILGORE |
| ELE | O OFICIAL | O CACHORRO |
| UM CACHORRO PITBULL | O AGENTE | O POLICIAL |
| PARA AS AUTORIDADES POLICIAIS | UMA VIATURA POLICIAL | A PORTA DIANTEIRA |
| A UM CHAMADO SOBRE UM CACHORRO AGRESSIVO QUE ESTAVA SOLTO NA RUA | A PORTA | QUE PODERIA |
| O CACHORRO | AJUDA | CARRO POLICIAL |
| ABERTA | ABRINDO A PORTA TRASEIRA DA VIATURA E OBRIGANDO-O A SUBIR | AO LOCAL |
| SEGUNDO A POLÍCIA LOCAL | NO TEXAS | NO ESTADO AMERICANO DO TEXAS |
| COM O CACHORRO DENTRO | NA NOITE DO ÚLTIMO SÁBADO (15) | NO BANCO DE TRÁS |

SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO

| | | | |
|--------------|---|------------------------------|--|
| Manchete | CACHORRO | “SEQUESTRA” | CARRO POLICIAL |
| | NO TEXAS | | |
| 1º parágrafo | UM CACHORRO PITBULL | SEQUESTROU | UMA VIATURA POLICIAL |
| | NA NOITE DO ÚLTIMO SÁBADO (15) | NO ESTADO AMERICANO DO TEXAS | SEGUNDO A POLÍCIA LOCAL |
| 2º parágrafo | TUDO | COMEÇOU | QUANDO |
| | OS POLICIAIS DA CIDADE DE KILGORE | RESPONDERAM | A UM CHAMADO SOBRE UM CACHORRO AGRESSIVO QUE ESTAVA SOLTO NA RUA |
| 3º parágrafo | QUANDO | O OFICIAL | CHEGOU |
| | AO LOCAL | ELE | ACHOU |
| | QUE PODERIA | CAPTURAR | O CACHORRO |
| | ABRINDO A PORTA TRASEIRA DA VIATURA E OBRIGANDO-O A SUBIR | NO BANCO DE TRÁS | |
| 4º parágrafo | MAS | O POLICIAL | DEIXOU |
| | A PORTA DIANTEIRA | ABERTA | E |
| | O CACHORRO | ENTROU | |
| 5º parágrafo | O AGENTE | FECHOU | A PORTA |
| | COM O CACHORRO DENTRO | E | |
| | PEDIU | AJUDA | PARA AS AUTORIDADES POLICIAS |

G1. Cachorro ‘sequestra’ carro policial no Texas. Disponível em: <https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2019/06/17/cachorro-sequestra-carro-policial-no-texas.ghtml>. Acesso em: 9 set. 2020. (adaptado)

APÊNDICE B – Material concreto para impressão oficina 2

(a atividade está na próxima página pronta para impressão na opção frente e verso)



| | | |
|--------------------|--------------|----------------|
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |

| | | |
|------------------------------------|---------------|--|
| CÃO QUE TEVE PATAS AMPUTADAS | GANHA | CADEIRA DE RODAS |
| FAMÍLIAS DE BAIXA RENDA | GANHAM | ENXOVAL PARA BEBÊ |
| CASAL DA LITUÂNIA | VENCE | CAMPEONATO MUNDIAL DE CARREGAMENTO DE ESPOSAS |
| ALUNAS DO INTERIOR DO RIO | VENCEM | CONCURSO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO |
| GOVERNO DO PARANÁ | RECEBE | CARROS ELÉTRICOS |



| | | |
|--------------------|--------------|----------------|
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |

| | | |
|------------------------------|----------|-----------------------------|
| NASCIDOS EM SETEMBRO | RECEBEM | AUXÍLIO EMERGENCIAL DO FGTS |
| INCÊNDIO | DESTROI | APARTAMENTO |
| CHUVA FORTE E MARÉ ALTA | DESTROEM | IMÓVEIS |
| INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER | PRECISA | DE DOAÇÃO DE SANGUE |
| FAIXAS DE PEDESTRE DO DF | PRECISAM | DE LIMPEZA E SINALIZAÇÃO |



| | | |
|--------------------|--------------|----------------|
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |

| | | |
|-------------------------------|------------|---|
| HOSPITAL DE JANAÚBA | NECESSITA | DE DOAÇÕES DE EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL |
| ESTRUTURAS DE ÓRGÃOS PÚBLICOS | NECESSITAM | DE INVESTIMENTO |
| ITAÚ UNIBANCO | LANÇA | CRÉDITO IMOBILIÁRIO CORRIGIDO PELA POUPANÇA |
| NAOMIE HARRIS E BRIAN ENO | LANÇAM | CURTA SOBRE MUDANÇA CLIMÁTICA |
| BELGA | COLECIONA | ANÕES DE JARDIM |




| | | |
|--------------------|--------------|----------------|
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |
| COMPLEMENTO | VERBO | SUJEITO |

| | | |
|-----------------------------|------------|--|
| CAPIXABAS | COLECIONAM | ANIMAIS VALIOSOS |
| SENADO | APROVA | PENA MAIOR PARA MAUS-TRATOS CONTRA CÃES OU GATOS |
| VEREADORES DE CIDADE GAÚCHA | APROVAM | AUMENTO NOS PRÓPRIOS SALÁRIOS |
| POLÍCIA AMBIENTAL | RESGATA | 158 PÁSSAROS |
| BOMBEIROS | RESGATAM | FILHOTE DE OURIÇO |



APÊNDICE C – Material concreto para impressão oficina 4



| | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|--|-----------------------------|
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | ALGUNS FORAM MAL → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | LUCAS COMEU O BOLO → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | FIZESTE O TEMA? → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | GANHEI UM LIVRO → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | ME DISSERAM QUE SIM → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | ROUBARAM MEU LÁPIS → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | A GENTE PRECISA SE CUIDAR → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | A INDÚSTRIA CRESCEU → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | DEI O MELHOR → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | TERMINEI A TAREFA → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | PRECISA-SE DE PIANISTA → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | COPIARAM O TEXTO → |
| SUJEITO EXPLÍCITO DETERMINADO | ELES FUGIRAM → | SUJEITO EXPLÍCITO INDETERMINADO | EU CANTEI NO FESTIVAL → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | VENDE-SE CARROS → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | TERMINAMOS A ATIVIDADE → |

| | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---|
| SUJEITO NULO DETERMINADO | ELES ROUBARAM O BANCO → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | VOCÊ APRENDE MUITA COISA NA TV → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | A CASA PEGOU FOGO → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | VOCÊ FEZ O TEMA? → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | ME CONTARAM ISSO HOJE CEDO → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | FAREMOS A PROVA AMANHÃ → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | O MÉDICO FEZ A CIRURGIA → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | MARIA SAIU DE MANHÃ → |
| SUJEITO NULO DETERMINADO | ALGUÉM COMEU O BOLO → | SUJEITO NULO INDETERMINADO | ELES SAÍRAM CORRENDO → |

