



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Cassiano Schimelfenig**

**O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE O SUJEITO INDETERMINADO DO  
PORTUGUÊS BRASILEIRO ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA  
SINTÁTICA E DO MÉTODO CIENTÍFICO**

Florianópolis/SC

**2023**

**Cassiano Schimelfenig**

**O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE O SUJEITO INDETERMINADO DO  
PORTUGUÊS BRASILEIRO ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA  
SINTÁTICA E DO MÉTODO CIENTÍFICO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr. Sandra Quarezemin,

Florianópolis/SC

**2023**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Comunicação e Expressão - CCE

Rua Engenheiro Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n

Trindade, Florianópolis, SC – Brasil

CEP: 88040-900

E-mail: [ppgl@contato.ufsc.br](mailto:ppgl@contato.ufsc.br)

Telefone: (48) 3721-9587

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.  
Dados inseridos pelo próprio autor.

Schimelfenig, Cassiano

O Ensino de Gramática na Educação Básica : uma proposta didática sobre o sujeito indeterminado do português brasileiro através do desenvolvimento da consciência sintática e do método científico / Cassiano Schimelfenig ; orientador, Sandra Quarezemin, 2023.  
89 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Gramáticas. 3. Ensino de gramática. 4. Consciência Sintática e método científico. 5. Sujeito indeterminado. I. Quarezemin, Sandra. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

**Cassiano Schimelfenig**

**O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE O SUJEITO INDETERMINADO DO  
PORTUGUÊS BRASILEIRO ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA  
SINTÁTICA E DO MÉTODO CIENTÍFICO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC como requisito para obtenção do título de mestre em Teoria e Análise Linguística.

Este trabalho em nível mestrado foi avaliado e aprovado pela banca examinadora em: 21/12/23.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Quarezemin

UFSC

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia de Mello Reis

UFSC

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Peixoto Gravina

UFFS

Certificamos que está é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Linguística.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Quarezemin

Orientadora

## AGRADECIMENTOS

Finalmente, posso dizer: eu venci, eu consegui. Foram quase 3 anos de conhecimentos, aprendizados, anseios, receios, momentos difíceis, conquistas e realizações. Tudo isso contribuiu para o meu sucesso pessoal e profissional.

Para a concretização deste trabalho e do meu sonho em ser Mestre em Linguística, muitas foram as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram da maneira como puderam e compreenderam a importância que essa conquista tem para mim. Apesar de o processo de escrita seja por si só um momento mais solitário, considero essas pessoas que estiveram comigo enquanto eu elaborava esta dissertação, de alguma maneira, como coautoras de minha pesquisa. Por este motivo, agradeço infinitamente:

À minha mãe, Valentina Machado, que sempre me incentivou a estudar e a concretizar meus sonhos. O mestrado foi um momento no qual nos distanciamos fisicamente, mas saiba, mãezinha, que como em uma obra épica, o herói sempre volta vitorioso. **Esta vitória também é sua!** Te amo!

À minha irmã, Grazielle Silveira, que me apresentou com o livro “Gramáticas na Escola” (Oliveira; Quarezemin, 2016), logo após tomar conhecimento que eu havia sido aprovado no processo seletivo de mestrado na UFSC, em 2021, pois sabia que tal obra era a inspiração da minha pesquisa; e que, há poucos dias antes da defesa deste meu trabalho, partiu deste mundo para outro existente no universo. Obrigado por torcer pelo meu sucesso e por estar ao meu lado, mesmo à distância, me apoiando e me proporcionando forças quando eu precisei. Meu coração dói ao saber que você se foi e não esteve presente neste momento tão especial para mim, pois sei o quanto você se orgulhava do seu **maninho**. Mas, saiba, maninha, que eu nunca me esquecerei de você e farei de tudo para preservar a sua honra. Você é meu orgulho e permanece viva dentro de mim, seja em pensamento, em lembranças, nas músicas, nas poesias, nos sonhos, em tudo. Cuide de mim, do Davi e de nossa mãezinha aí do outro lado do universo. Eu te amo muito, muito. Infinitamente. Para sempre.

[...] Saudades.

**Pontos de exclamação.**  
(Jovem Dionisio, 2020).

Ao meu sobrinho, Davi Lorenzo Silveira, um anjinho que a minha irmã nos presenteou. Obrigado pelas alegrias e felicidades. Farei de tudo para te proteger. Te amo, te amo, te amo.

À minha orientadora, Dra. Sandra Quarezemin, que me guiou até aqui. Obrigado pela paciência, por ter acreditado no meu potencial e por não ter desistido de mim. Você foi mais do que uma orientadora! Foi também uma mãezona, sempre querida, doce e firme durante as orientações. Obrigado pela confiança, por ter sempre me incentivado e por continuar a me incentivar sempre.

Às professoras que compuseram a banca de defesa, Dra. Aline Peixoto Gravina e Dra. Livia de Mello Reis, pelo aceite em ler o meu trabalho e pelos apontamentos e contribuições de melhoria em minha pesquisa. Livia, obrigado pelas ótimas contribuições ao meu texto desde a qualificação do projeto de dissertação. Aline, obrigado por ter me ‘convertido’, na graduação, à sua ‘igrejinha de Sintaxe’, e me incentivado a continuar seguindo nessa área no Mestrado.

À UFSC, por me oportunizar a ingressar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e pelos professores deste programa, por todo o aprendizado e pela oportunidade de me tornar um profissional bem qualificado.

Aos meus amigos de verdade:

Bianca Reis e Daniela Campregher, as quais a UFSC me proporcionou conhecê-las. Vocês me ajudaram, vibraram e riram muito comigo nesse meu caminho. A vocês, o meu carinho e gratidão por tudo.

Luiza Kozerski, minha amiga desde os tempos de Ensino Médio. Obrigado por não ter me deixado desistir nos momentos mais delicados dessa etapa da minha vida. Sou imensamente grato pelos direcionamentos, consultorias, seu bom humor, carinho e cuidado que você teve comigo.

Ana Karoline Santos, Beatriz Cavalheiro, Danielli Pires, Jasmine Osaky, Maurício Lasch e Nathália dos Santos, por me escutarem e vibrarem pelas minhas conquistas. Amo vocês.

A todas as outras pessoas que não aparecem referenciadas aqui, mas que cruzaram comigo nesse caminho e contribuíram de certa forma para a realização deste estudo e sonho.

Nunca me esquecerei de vocês.

Muito obrigado!

## RESUMO

Este trabalho procura explorar o estudo do sujeito indeterminado no Português Brasileiro e fazer uma reflexão voltada ao ensino de gramática no âmbito escolar, com base em estudos gerativistas. Deste modo, temos por objetivo: a) averiguar como os documentos oficiais apresentam o trabalho com a gramática no âmbito escolar da Educação Básica; b) apresentar propostas concretas já desenvolvidas de como trabalhar gramática na escola; c) descrever como o sujeito indeterminado é apresentado nas Gramáticas Normativas e nos Estudos Linguísticos; d) elaborar uma proposta de atividade linguística para o desenvolvimento da consciência sintática e uma oficina com o método científico para trabalhar o sujeito indeterminado no ensino fundamental II (anos finais). Justificamos este estudo pelo fato da gramática normativa, adotada por muitas escolas brasileiras, não dar conta de todos os fatos que ocorrem na língua, ou seja, neste caso, não abarcar estratégias inovadoras de indeterminar o sujeito na língua que os alunos falam. Também, justificamos isso pelo fato de que estudos linguísticos (Kenedy, 2013; Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016; Avelar, 2017; Pilati, 2017) podem contribuir para um estudo de gramática mais reflexivo no âmbito escolar, principalmente pelo desenvolvimento da consciência sintática dos alunos, que é a habilidade de refletir sobre elementos linguísticos que formam a estrutura interna das frases (Costa *et. al*, 2011); e pelo trabalho com o método científico (Perini, 2010, 2016; Pires de Oliveira e Quarezemin, 2017), que possibilita que os alunos possam analisar um fenômeno, criar hipóteses e testá-las, visando uma alfabetização científica. Esperamos que este trabalho possa contribuir para o estudo do sujeito indeterminado em termos de uma gramática mais reflexiva, além do trabalho com este fenômeno linguístico na educação básica.

**Palavras-chave:** Gramáticas. Ensino de gramática. Consciência Sintática. Método científico. Sujeito indeterminado.

## ABSTRACT

This dissertation explores the study of the Indeterminate Subject in Brazilian Portuguese and reflects on the teaching of grammar in schools, based on generative studies. Thusly, our objectives are to: a) investigate how official documents present the teaching of grammar in the Basic Education school environment; b) present concrete proposals already developed for teaching grammar in schools; c) describe how the Indeterminate Subject is presented in Normative Grammars and Linguistic Studies; d) elaborate a proposal for a linguistic activity to develop syntactic awareness and a workshop using the scientific method for the teaching of the Indeterminate Subject in middle school II (final years). We justify this study on the grounds that the normative grammar adopted by many Brazilian schools does not cover all the phenomena of the Portuguese language, i.e., in this case, it does not include innovative strategies for indeterminate subjects in the language that students speak. Furthermore, we also justify this by the fact that linguistic studies (Kenedy, 2013; Pires de Oliveira and Quarezemin, 2016; Avelar, 2017; Pilati, 2017) can contribute to a more reflective study of grammar in the school environment, mainly by development syntactic awareness of students, which is the ability to reflect on linguistic elements that form the internal structure of sentences (Costa *et. al*, 2011); and employing the scientific method (Perini, 2010, 2016; Pires de Oliveira and Quarezemin, 2017), which enables students to analyze a phenomenon, create hypotheses and test them, aiming for scientific literacy. We hope that this scientific study can contribute to a more reflective understanding of grammar in relation to the indeterminate subject, as well as enhance the teaching of this linguistic phenomenon in basic education.

**Keywords:** Grammars. Grammar teaching. Syntactic Awareness. Scientific method. Indeterminate subject.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CS – Consciência Sintática

EB – Educação Básica

GD – Gramática Descritiva

GI – Gramática Internalizada

GN – Gramática Normativa

GT – Gramática Tradicional

GU – Gramática Universal

LP – Língua Portuguesa

MT – Método Científico

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SN – Sujeito Nulo

TG – Teoria Gerativa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>15</b>
<b>1 A GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>15</b>
1.1 O QUE É GRAMÁTICA? .....	15
1.2 O ESPAÇO QUE OCUPA A GRAMÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO: PCNS E BNCC .....	22
1.3 PROPOSTAS PARA TRABALHAR GRAMÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR.....	24
<b>1.3.1 A proposta de Kenedy (2013)</b> .....	<b>25</b>
<b>1.3.2 A proposta de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016)</b> .....	<b>27</b>
<b>1.3.3 A proposta de Avelar (2017)</b> .....	<b>28</b>
<b>1.3.4 A proposta de Pilati (2017)</b> .....	<b>30</b>
1.4 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA, CONHECIMENTO EXPLÍCITO E CONSCIÊNCIA SINTÁTICA .....	32
1.5 CIÊNCIA, METODOLOGIA CIENTÍFICA E ENSINO CIENTÍFICO DE GRAMÁTICA.....	36
1.6 RESUMO DO CAPÍTULO .....	39
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>41</b>
<b>2 O SUJEITO INDETERMINADO</b> .....	<b>41</b>
2.1 O SUJEITO INDETERMINADO DO PB NA PERSPECTIVA DA NORMA-PADRÃO .....	41
2.2 O SUJEITO INDETERMINADO DO PB NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA .....	44
<b>2.2.1 Sujeito e sujeito nulo</b> .....	<b>45</b>
<b>2.2.2 O sujeito indeterminado no PB</b> .....	<b>50</b>
2.3 RESUMO DO CAPÍTULO .....	60
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>62</b>
<b>3 PROPOSTA DIDÁTICA VOLTADA AO ENSINO/APRENDIZAGEM DO SUJEITO INDETERMINADO NO PB</b> .....	<b>62</b>
3.1 RETOMADA A RESPEITO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E DO MÉTODO CIENTÍFICO .....	62
3.2 ESTUDANDO O SUJEITO INDETERMINADO DO PB .....	66
<b>3.2.1 Proposta de atividade linguística de consciência sintática</b> .....	<b>66</b>
<b>3.2.2 Proposta de oficina com o método científico</b> .....	<b>73</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>

## INTRODUÇÃO

No senso comum, é frequente ouvir, principalmente por alunos, pais e alguns professores, que as aulas de Língua Portuguesa (LP) nas escolas de Educação Básica (EB) remetem a estudos gramaticais em que se ensina/aprende uma lista de regras que norteiam a “arte do falar e escrever bem”; ou que as aulas desta disciplina se limitam apenas à leitura e à escrita de textos. Isso não deixa, em partes, de ser verdade, uma vez que em muitas escolas brasileiras, adota-se somente o ensino da Gramática Tradicional (GT), aquelas elaboradas por gramáticos como Cegalla (1983), Kury (1989), Luft (1996, 2002), Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009) e Rocha Lima (2011), que vai ao encontro com o pensamento do senso comum que as pessoas têm do que se é ensinado nas aulas de LP, e que, inclusive, se pode encontrar em materiais didáticos disponíveis nas escolas, umas das principais ferramentas de ensino utilizadas por professores nas aulas de LP.

No século passado, discussões acerca do ensino de língua materna, que antes eram dirigidas por profissionais da educação, passaram a ser interesse de linguistas, de acordo com embasamentos teóricos mais recentes da área e o crescimento dos estudos linguísticos da época (Foltran; Knopfle; Carreira, 2017). Essas discussões começaram por meados da década de 1980, quando a forma tradicional de ensinar gramática começou a ser fortemente criticada por linguistas (Lobato, 1976/2015; Geraldi, 1984/2001; Perini, 1985/2010/2016; Franchi, 1988/1991/2006; Possenti, 1996/2012, entre outros).

Essas críticas surgiram devido ao fato de que era ensinado somente nomenclatura gramatical no lugar de língua materna e que isso, portanto, estava indo mal. Esse insucesso se dava porque as aulas de LP não passavam de meras aulas de memorização de termos gramaticais em frases soltas totalmente descontextualizadas, culminando que há um jeito “certo/errado” de se falar (Lobato, 1976/2015). Diante disso, diferentes percepções apontavam que o ensino de gramática era ineficiente e que o foco de ensino deveria mudar para o ensino de gramática voltada ao texto, isto é, leitura e escrita, devido aos estudantes terem muitas dificuldades nesses pontos específicos (Geraldi, 1984/2001).

Em 1998, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as discussões sobre ensinar ou não gramática na escola se concretizaram. Com isso, foi defendido que a gramática deveria sim ser ensinada, mas juntamente com textos (Geraldi, 1984/2001; Perini, 1985/2002). Só que ficou uma lacuna no meio desses documentos, porque não foi explicitado de que forma essa articulação entre gramática e texto deveria acontecer. Por

consequência, muitos pesquisadores chegaram a sugerir que o ensino de gramática de maneira prescritiva e normativa fosse abandonado (Geraldi, 1984/2001; Perini, 1985/2002). Entretanto, essa nova forma de trabalhar gramática articulada com texto não resultou em melhores resultados em questões de habilidades de leitura na EB, como demonstram os baixos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) do ano de 2018, no Brasil (Pires de oliveira; Quarezemin, 2016), passados 20 anos depois.

A partir dessas discussões, começaram a surgir novas reflexões e metodologias para o ensino de gramática. Vários pesquisadores, principalmente da linha teórica gerativista, passaram a apresentar propostas para o professor de língua portuguesa trabalhar gramática de uma forma mais reflexiva e científica (Franchi, 2006; Perini, 2010/2016; Kenedy, 2013; Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016; Avelar, 2017; Pilati, 2017 entre outros), mostrando que não há somente uma gramática, mas, sim, várias gramáticas (Possenti, 1996). Nesse contexto, podemos citar três: a primeira, que é um “conjunto de regras que devem ser seguidas”, totalmente externa ao indivíduo, conhecida por GT ou Gramática Normativa (GN), aquela que encontramos em livros e mais para este fim; a segunda, o “conjunto de regras que são seguidas”, a qual é estudada pela Gramática Descritiva (GD) e intenciona descrever/explicar a língua como ela é; e a terceira, a Gramática Internalizada (GI), que é vista como um conhecimento inato do indivíduo, aprendida desde o nascimento, sem instruções formais, de maneira natural. Esta última concepção de gramática advém da Teoria Gerativa (TG), uma linha de estudo, postulada por Chomsky, que entende que o ser humano possui uma pré-disposição genética para adquirir qualquer língua a que for exposto (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016).

Entendendo que não há somente a GN, o professor ao trabalhar com a concepção da GI, pode valorizar a língua que o aluno traz de casa, pois a GN não dá conta de tudo que está na língua. Um exemplo concreto disso é sobre as estratégias para se indeterminar o sujeito no Português Brasileiro (PB). Enquanto a GN postula que, de maneira geral, há somente duas estratégias para a indeterminação do sujeito, isto é: **verbo**, seja transitivo indireto, intransitivo ou de ligação, na **terceira pessoa do singular** + a partícula **se**, como na sentença:

- i. **Precisa-se** de professor de espanhol;

e **verbo na terceira do plural sem antecedente explícito**, como na sentença

- ii. **Roubaram** o carro de Bia;

estudos linguísticos mostram que há outras estratégias inovadoras para se indeterminar o sujeito, não abarcadas pela GN, como por exemplo, a estratégia que consiste no uso de

sintagmas nominais/pronomes cuja referência (semântica) do sujeito é genérica, tais como “**você**”, “**a gente**”, “**o pessoal**” etc, para preencher a posição do sujeito na sentença, como em:

iii. Aí **você/a gente/o pessoal** vai ao hospital e é mal atendido.

Tendo isso em vista, nossa intenção é transpor didaticamente esse fenômeno linguístico para que o professor de LP da EB possa trabalhar com esses conhecimentos em sala de aula. Para tanto, iremos fundamentar tal proposta no desenvolvimento da **Consciência Sintática** (CS) dos alunos, através da metodologia proposta por Costa *et. al* (2011); e o uso do **Método Científico** (MC) aplicado à gramática (Perini, 1984/2010/2016; Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016).

Contextualizando, a CS se trata da habilidade de reflexão que um falante possui dos elementos linguísticos que formam a estrutura interna das frases de uma língua (Gombert, 1992; Duarte, 2008; Costa *et al.*, 2011). Por exemplo, qualquer falante da língua portuguesa sabe que um artigo vem antes de um substantivo, como em [o menino] e que o contrário não acontece na sua língua. Isso quer dizer que o aluno ao chegar à escola, possui essa consciência sintática e sabe que as palavras em uma frase não são postas de modo aleatório. Em resumo, o aluno é consciente da sintaxe de sua língua de modo implícito, só não tem conhecimento formal sobre ela. No desenvolvimento da CS, o aluno irá manipular enunciados e se conscientizar sintaticamente sobre sua própria língua (Duarte, 2008; Costa *et al.*, 2011). É nesse sentido que iremos propor uma atividade linguística de CS a respeito do **Sujeito Indeterminado** (SI).

Desse modo, iremos propor uma oficina sobre este do Sujeito Indeterminado. Para tanto, utilizaremos os passos do MC (Carey, 2011), aplicando-o à gramática: que observar um fenômeno linguístico, questioná-lo, elaborar e testar hipóteses, e por fim criar fragmentos de gramática (Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016). Nossa intenção com essa oficina é criar subsídios para que o professor possa trabalhar de uma forma científica nas aulas de LP, em que ele possa promover um ambiente de reflexão, de questionamento, de crítica e de posicionamento; para que os alunos não recebam uma enxurrada de conteúdos e conceitos gramaticais de forma mecanizada, e não consigam aplicá-los e interpretá-los em outros âmbitos. Contaremos os estudos do MC em relação à gramática discutidos por pesquisadores como Perini (1984/2010/2016), e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), entre outros.

A metodologia deste trabalho é de cunho bibliográfico e qualitativo, e seus objetivos são:

- a) averiguar como os documentos oficiais apresentam o trabalho com a gramática no âmbito escolar da EB;

- b) apresentar propostas concretas já desenvolvidas de como trabalhar gramática de uma maneira mais reflexiva e científica;
- c) descrever como o SI é apresentado nas gramáticas normativas e nos estudos linguísticos;
- d) elaborar uma proposta de atividade linguística para o desenvolvimento da CS e uma oficina com o MC para trabalhar o SI no ensino fundamental II (anos finais).

O trabalho está organizado da seguinte maneira: no capítulo 1, discorremos sobre como a gramática aparece na EB e nos documentos oficiais, suas concepções, assim como apresentamos propostas concretas já desenvolvidas para se trabalhar a gramática de uma forma não-tradicional no âmbito escolar, como as de Kenedy (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Avelar (2017) e Pilati (2017). No capítulo 2, apresentamos e descrevemos nosso objeto de estudo, ou seja, o SI, na visão da GN por Cegalla (1983), Kury (1089), Luft (1996, 2002), Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009) e Rocha Lima (2011); e nos Estudos Linguísticos, por Negrão e Viotti (2008), Lunguinho e Medeiros Júnior (2009), e Quarezemin e Fuchsberger (2021). No capítulo 3, apresentamos nossa transposição didática com uma atividade linguística de CS e a proposta de uma oficina com o uso do MC. Por fim, encerramos esta dissertação com as considerações finais trazendo as principais informações e resultados deste estudo.

## CAPÍTULO 1

### 1 A GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

“Quando falamos uma língua, sabemos muito mais do que aquilo que aprendemos.”

Noam Chomsky.

O objetivo deste capítulo é realizar uma discussão a respeito da gramática na Educação Básica. Para isso, primeiro, apresentaremos definições de gramática e quais concepções podem ser abarcadas nas aulas de língua portuguesa (seção 1.1). Posteriormente, mostraremos como a gramática é vista nos documentos oficiais da EB (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)) (seção 1.2). Depois, apresentaremos propostas já desenvolvidas para o trabalho com a gramática no âmbito escolar de uma maneira não-tradicional (seção 1.3). Seguidamente, versaremos acerca da importância de se trabalhar a consciência linguística, o conhecimento explícito e a consciência sintática na EB (seção 1.4). Finalizaremos este capítulo advogando a favor do trabalho com a gramática na EB, contudo, por uma metodologia diferente: a científica, na qual parte dos conhecimentos que os alunos possuem de sua própria língua, de maneira a desenvolver um pensamento mais reflexivo e científico (seção 1.5).

#### 1.1 O QUE É GRAMÁTICA?

É comum, nós, professores de Língua Portuguesa, ouvirmos de nossos alunos ou até mesmo algum dia termos compartilhado do pensamento de que a língua portuguesa é uma língua difícil, mesmo que já sejamos proficientes nela, pois a falamos, no cotidiano, desde crianças. Nesse viés, de que já somos proficientes no português, por que, então, estudá-lo por anos a fio durante o período escolar?

Apesar de dominarmos a LP, visto que a usamos para nos comunicarmos, os discursos dos alunos de que não sabem falar português ou que essa é uma língua muito difícil ocorrem constantemente dentro da sala de aula e até fora dela. De acordo com Bagno (2007), essa ideia se dá devido ao ensino de língua portuguesa no Brasil, muitas vezes, ser atrelado à norma gramatical padrão, com suas regras e conceitos do “falar e escrever bem”, as quais impulsionam os alunos à ideia de decorá-los, não condizendo com a realidade linguística deles.

É verdade que a língua que o aluno fala e a que ele aprende na escola tenham suas particularidades. Entretanto, o que permanece é a visão de que ensinar gramática é algo complexo, em que para se obter êxito é necessário estudá-la excessivamente, memorizar todas suas regras. Isso ocorre porque não há reflexão sobre a estrutura da gramática do português e, também, devido à concepção errônea de que a língua se limita apenas à gramática normativa.

De acordo com Pires e Quarezemin (2016), essa concepção está atrelada à **gramática normativa**. Esta é uma tentativa de padronizar a língua falada e escrita como um “conjunto de regras que devem ser seguidas” (Possenti, 1996, p. 65), sendo essa a língua “correta”, de forma a considerar como erradas construções linguísticas que não seguem essas regras, embora elas sejam gramaticais e façam parte da realidade linguística dos alunos.

Mas, afinal, o que é gramática? Definir gramática não é algo tão simples. Isso ocorre porque o termo gramática pode ser definido por perspectivas diferentes. De acordo com Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), há mais de uma compreensão para o termo gramática, ou seja, não existe somente uma gramática, mas, sim, várias gramáticas. Com isso, todas essas concepções podem estar presentes na sala de aula, em diferentes momentos. Discutiremos pelo menos três concepções de gramática nos próximos parágrafos.

Possenti (1996) e Franchi (2006) determinam que há, pelo menos, três concepções de gramática<sup>1</sup>: a normativa, a descritiva e a internalizada. A primeira possui um caráter mais prescritivo e é vinculada à noção de certo e errado, como mencionado anteriormente. A segunda descreve a língua como ela é, isto é, em seus usos e não prescreve regras do que “pode e não pode” usar na língua. A terceira concepção de gramática é aquela que temos internalizada, que adquirimos na fase de aquisição da linguagem.

Na concepção da gramática normativa, conforme Cunha e Cintra (2007/2016), Bechara (2009), Rocha Lima (2011), entre outros gramáticos tradicionais, a língua é entendida como um produto pronto, sem espaço para questionamentos, deve-se seguir suas regras estritamente. Nessa perspectiva, é priorizada a variedade padrão do português (a variedade de prestígio, como bem conhecida) em detrimento de outras (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016), em que há uma língua mais pura, mais “**correta**”, muito melhor, mais prestigiada e tudo que foge desse padrão é considerado como “**incorreto**”. Segundo Franchi (2006), a gramática normativa

---

[...] é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente” (Franchi, 2006, p. 16).

Franchi (2006) disserta que, no âmbito escolar, essa noção de gramática perdura a prática de muitos professores há muito tempo. Isso ocorre quando esses profissionais se deparam com produções textuais dos alunos e passam a procurar nelas erros de grafia, de complementação verbal, de pontuação, entre outros, se baseando nas regras da gramática tradicional. Além disso, essa noção de gramática está presente em livros didáticos e gramáticas escolares.

Na concepção da **gramática descritiva**, como bem descrevem Castilho (2010), Perini (2010) e Bagno (2012), a língua é vista através de um prisma científico diante dos fenômenos linguísticos nas variedades que a cercam. Nesse viés, é feita uma descrição das regras/fatos que regem o uso da língua, de modo a mostrar como todas as variedades linguísticas são utilizadas pelos falantes, abarcando as de prestígio e as sem prestígio. A noção de “correto” e “incorreto” é relativizada. Os linguistas costumam considerar **adequado e inadequado** certas construções linguísticas a depender do contexto em que elas estão inseridas. Em outros termos, a língua, por essa perspectiva da gramática, é descrita a partir da sua estrutura, visto que, portanto, pode-se estabelecer regras de uso, separando o que é gramatical do que não é gramatical. De acordo com Franchi (2006),

[...] saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade [...] (Franchi, 2006, p. 22).

O autor supracitado elucidava que no âmbito escolar, gramática descritiva aparece quando o professor, em um momento de análise linguística com seus alunos, utilizar os termos gramaticais para explicar um fenômeno linguístico que, por exemplo, não é aceito pela gramática normativa. O gramático descritivo não vai apontá-lo como “erro”. Não é essa sua preocupação. A depender do contexto, quando é de caráter mais informal, ele irá considerar essas produções como adequadas; se o contexto for de cunho mais formal, ele irá considerar como inadequadas. Em resumo, a gramática descritiva procura considerar o contexto em que a língua está sendo usada, para compreender e descrever diferentes fenômenos linguísticos.

Ao contrário das duas definições de gramática postuladas nos parágrafos anteriores desta seção, temos a **gramática internalizada**, desenvolvida devido a nossa capacidade de

adquirir linguagem conforme versa a **Teoria Gerativa**<sup>2</sup>. Nessa perspectiva, a gramática é vista como propriedade inata<sup>3</sup> dos seres humanos e é entendida como o “saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana” (Franchi, 2006, p. 24). Isto é, toda criança, antes de ir à escola, domina um sistema de princípios e regras da gramática de sua própria língua. Ela propicia ao indivíduo a habilidade de produzir e proferir inúmeras sentenças de forma criativa, além da habilidade de conseguir decifrar inúmeras sentenças que jamais ouviu antes. Essa gramática não está nos livros e manuais gramaticais, mas, sim, na genética do indivíduo que o permite adquirir uma língua, seja a qual ele esteja exposto, sem meios formais.

Vejamos a seguir um exemplo mais prático que resume o que explicitamos até agora sobre gramática internalizada. Nos atentamos à seguinte construção linguística:

(1) \*<sup>4</sup> Menino o.

Com o exemplo acima, podemos afirmar que qualquer criança sabe, implicitamente, que na LP, um artigo vem antes de um nome e não ao contrário. Logo, essa criança sabe que a sentença em (1) não é proferida em sua língua, mas, sim, ao contrário, isto é, [O menino].

Essa mesma criança sabe, mesmo sem ir à escola, que a sentença a seguir:

(2) \*Pedro riu Manuela.

não existe em sua língua, uma vez que o verbo “rir” não pede [Manuela] como complemento, somente se tivesse a preposição [de] antes dele, ou seja, [Pedro riu **DE** Manuela].

Ambas as sentenças são consideradas agramaticais devido ao fato de que, logicamente, as línguas naturais (o PB, neste caso) não geram sentenças malformadas. Esse acerto, intuitivamente, no padrão da ordem das palavras ou que uma sentença não é produzida em seu idioma, revela que as crianças já sabem muito sobre gramática da sua própria língua. Entretanto, não têm consciência desse conhecimento de maneira formal.

Para essa concepção de gramática, sentenças como (1) e (2) não são rotuladas como “erros”, mas, sim, como “agramaticais”. De acordo com Kenedy e Othero (2018), isso ocorre

<sup>2</sup> Essa teoria foi apresentada por Noam Chomsky, na década de 1950.

<sup>3</sup> Denominada por Chomsky como **Faculdade da Linguagem**, trata-se de uma capacidade inata para a linguagem, ou seja, as pessoas nascem predispostas a falar, adquirindo uma língua sem instrução, de modo natural, rápido e inconsciente. Os indivíduos são dotados de um dispositivo, conhecido, em estágio inicial de aquisição da linguagem, de **Gramática Universal (GU)**, quando as crianças são expostas, nos primeiros anos de vida, a dados linguísticos.

<sup>4</sup> O símbolo “\*” marca a agramaticalidade de uma sentença, de acordo com a teoria gerativa.

quando uma sequência de palavras viola as regras ou princípios sintáticos e não são aceitas como boas ou utilizadas por nenhum falante nativo da língua. Os conceitos de **gramaticalidade** *versus* **agramaticalidade** equivalem similarmente aos de adequado *versus* inadequado, da gramática descritiva. Dito de outro modo, todas as construções linguísticas que são adequadas e proferidas pelos falantes são gramaticais visto que pertencem à sua gramática interna.

Por exemplo, qualquer falante nativo do português vê a sentença a seguir como gramatical:

(3) Amo muito o filme Medianeras.

Isso ocorre porque mesmo que haja a omissão fonética (não-realização lexical) do sujeito, é possível saber à qual pessoa do discurso ele se refere, no caso a 1ª [eu]. O PB permite construções linguísticas com essa estrutura.

Entretanto, línguas como o francês não aceitam essa omissão fonética do sujeito, sendo que é obrigatório colocá-lo antes do verbo (isso diz a respeito do Parâmetro<sup>5</sup> do Sujeito Nulo (SN), apresentado por Chomsky, na década de 1980, o qual iremos estudar no capítulo 2 desta dissertação).

(4) a. \* aime beaucoup le film Medianeras.

b. J'aime beaucoup le film Medianeras.

Eu amo muito o filme Medianeras.

Isto é, a sentença (4a) é agramatical na língua francesa, mas sua estrutura é aceita em outras línguas, como no português e no espanhol. Em espanhol, vejamos o exemplo a seguir:

(5) Amo mucho la película Medianeras.

Portanto, toda língua possui sua própria estrutura e é dominada<sup>6</sup> pelos seus falantes. “Saber gramática”, então, independe da escolarização formal ou de qualquer tipo de processo

---

<sup>5</sup> Em 1981, Chomsky apresentou a **Teoria de Princípios e Parâmetros**, que é o que compõe a faculdade da linguagem (GU) em seu estado inicial. Sobre ela, os **Princípios** versam a respeito de regras universais, que são comuns a todas as línguas naturais e que não podem ser alteradas, posto que já encontram-se na mente/cérebro de todo ser humano em seus primeiros anos de vida. Em relação os **Parâmetros**, são as particularidades de cada língua, que se definem na medida que a criança se expõe aos dados linguísticos do meio em que ela está inserida.

<sup>6</sup> A perspectiva de que os seres humanos adquirem de modo implícito as regras que governam uma língua e que possuem a capacidade de colocá-la em uso nas mais diversas situações do cotidiano, Chomsky (1981) a denominou por **Competência e Desempenho**. A primeira, também chamada de **Língua-I** (língua interna) é o conhecimento individual do falante acerca das regras gramaticais que possui da sua própria língua, sendo possível articular sentenças e diferentes expressões linguísticas, assim como interpretá-las e proferi-las (ou não), mesmo sem ter instruções formais. A segunda, também chamada de **Língua-E** (língua externa), é a performance do falante, que é nada mais que a materialização dos conhecimentos da língua interna colocados em uso.

de aprendizado automática, mas depende “[...] da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios de regras” (Franchi, 2006, p. 25).

Nessa perspectiva de língua, não a vemos subdividida em construções certas ou erradas, como a gramática normativa o faz, mas, sim, a vemos como uma propriedade natural do ser humano, até porque a noção de certo e errado pode despertar uma visão de que há uma forma melhor de se falar do que outras, podendo levar, desse modo, à noção de que a norma culta é melhor, enquanto construções linguísticas que não seguem as regras da gramática normativa são inferiores, mesmo sendo utilizadas pelos falantes da língua.

Postas essas três concepções de gramática, acreditamos que é importante que o professor de língua materna os tenha bem claros e compreendidos, para, portanto, trabalhar em sala de aula, com todo esse conhecimento, cada gramática em seu momento, principalmente no que diz respeito da leitura e da escrita.

Conforme Bagno (2001), o professor de LP deve ensinar gramática normativa aos seus alunos:

Já que só se pode ensinar algo que o aluno ainda não conhece, cabe à escola ensinar a norma-padrão, que não é língua materna de ninguém [...] ensinar o padrão se justificaria pelo fato de ele ter valores que não podem ser negados – em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história. (Bagno, 2001, p. 58-59).

Esse ensino de gramática não deve ser de cunho preconceituoso, no qual exclui as variedades menos prestigiadas, o professor deve valorizar a língua que o aluno leva à escola, uma vez que o estudo da norma padrão deve ser crítico e transparente, mostrando aos alunos que ela é uma tentativa de conservar uma forma de língua que já está ultrapassada, e que não existem línguas mais bonitas ou melhores; a gramática normativa é algo que ainda é consagrado pelos mais privilegiados da sociedade (Bagno, 2001, p. 60).

Em nossa visão, concordamos com Bagno que a gramática normativa deve ser trabalhada na escola para questionar os pontos que ela não dá conta, assim como suas implicações históricas, sociais e políticas. Um exemplo é o professor pegar dados da língua real dos estudantes e comparar com o que prescreve os manuais da gramática normativa, fazendo-os questionar tal material e perceber que os fatos da língua são muito maiores do que tem nesses manuais.

Juntamente à gramática normativa, é possível utilizar em sala de aula a gramática descritiva, de modo a mostrar aos alunos que se trata de guias escritos por linguistas através de um prisma científico da linguagem e que têm por intenção descrever o PB falado e escrito, sem se atentar às regras normativas. Com ambas as concepções de gramática, o professor pode, por exemplo, fazer com que seus alunos verifiquem se as regras e descrições delas estão de acordo uma com a outra, fazendo comparações, questionando-as, buscando verificar em textos. Sobre isso, encontramos respaldo na BNCC, que versa no campo da LP do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) – Práticas de Estudo e Pesquisa -, que é possível fazer estudos desse tipo, para o aluno poder

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (Brasil, 2017, p. 153).

Só que as gramáticas normativa e descritiva ainda não contam de tudo, pois o aluno não é uma folha de papel em branco. Ele já chega à escola com uma base de conhecimentos linguísticos em seu repertório, sabendo gramática. Como ele se comunica com seus responsáveis, sua família e parentes? Com a língua! Então, não há como o professor ignorar essa gramática internalizada do aluno, posto que é um sistema interno e inato ao ser humano. As aulas de LP devem consistir em fazer o aluno experienciar e perceber que a língua não é algo estático, que ela vive se modificando, principalmente dentro de uma lógica, em que ele possa perceber as inúmeras possibilidades de formação de sentenças.

Por esse prisma, linguistas gerativos como Kenedy (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Avelar (2017), Pilati (2017) defendem que para trabalhar gramáticas na escola, deve-se, também, partir da gramática internalizada do aluno. Isso se justifica porque acreditamos que essa corrente teórica nos dá respaldo para que seja possível defender uma concepção científica de ensino nas escolas de educação básica e que, somada aos estudos de gramática, pode trazer grandes resultados satisfatórios. Os conhecimentos internos do aluno sobre gramática serão valorizados e, com isso, a aula de LP poderá ser um momento de reflexão, posto que o aluno, ao refletir sobre sua própria língua, poderá observá-la, criar hipóteses, testá-las, compará-las etc.

Na próxima seção, veremos qual é o percurso da gramática na EB e seu espaços nos documentos oficiais da Educação.

## 1.2 O ESPAÇO QUE OCUPA A GRAMÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO: PCNS E BNCC

Como nosso trabalho é voltado a uma reflexão sobre o Ensino de Gramática na Educação Básica, vale-nos discorrer e analisar o seu percurso até os dias atuais e como ela aparece nos documentos norteadores da educação brasileira.

Para iniciar, trazemos as contribuições de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) a respeito desse assunto. De acordo com as autoras, as contribuições da linguística para o ensino de LP no Brasil começaram a aparecer no ambiente escolar a partir de 1957, com os estudos de Câmara Jr. Este autor, em seus estudos, começou a manifestar as diferenças entre variedades linguísticas do Rio de Janeiro com o que era prescrito pela gramática normativa.

Com o passar de alguns anos, discussões acerca do ensino de língua materna, que antes eram dirigidas por profissionais da educação, passaram a ser interesse de linguistas, de acordo com embasamentos teóricos mais recentes da área e o crescimento dos estudos linguísticos da época (Foltran; Knopfle; Carreira, 2017).

Essas discussões começaram, a partir da década de 1980, quando a forma tradicional de ensinar gramática começou a ser fortemente criticada por linguistas (Lobato, 1976/2015; Geraldi, 1984/2001; Perini, 1984/2010/2016; Franchi, 1988, 2006; Possenti, 1996, 2012, entre outros). Essas críticas surgiram devido ao fato de que era ensinado somente nomenclatura gramatical no lugar de língua materna e que isso, portanto, estava indo mal. Esse insucesso se dava porque as aulas de LP não passavam de meras aulas de memorização de termos gramaticais em frases soltas totalmente descontextualizadas, culminando que há um jeito “certo/errado” de se falar (Lobato, 1976/2015). Diante disso, diferentes percepções apontavam que o ensino de gramática era ineficiente e que o foco de ensino deveria mudar para o ensino de gramática voltada ao texto, isto é, leitura e escrita, devido aos estudantes terem muitas dificuldades nesses pontos específicos, conforme pontua Geraldi (1984).

A partir disso, assumiu-se que “as habilidades de ler e escrever independiam do ensino de gramática: aprende-se a ler, lendo e aprende-se a escrever, escrevendo.” (Foltran; Knopfle; Carreira, 2017, p. 29-30). Para tanto, o plausível seria deixar que esses objetivos fossem assumidos pela linguística textual: questões sobre coesão, coerência, gêneros textuais etc (Foltran; Knopfle; Carreira, 2017).

Em 1998, o Ministério de Educação publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O objetivo desse documento foi estabelecer diretrizes para a educação no Brasil, sendo uma maneira de orientar escolas e professores para o Ensino.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa e gramática, pôde-se notar que houve influência de diferentes correntes teóricas distintas e discussões sobre língua oral e variação linguística. Uma das perspectivas foi a interacionista, isto é, através de trocas comunicativas.

Foram grandes contribuições. Entretanto, de acordo com Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), os PCNs não abriram espaço para um trabalho de cunho investigativo sobre a língua, excluindo a perspectiva naturalista que poderia ajudar os alunos a chegarem a uma maior reflexão sobre a língua que falam.

Foi possível observar que os PCNs (1998) abarcaram uma postura contrária sobre o modo que o ensino de gramática vinha sendo feito, pois havia um excesso no ensino de conceitos e regras da LP. A partir disso, então, foi sugerido que a gramática normativa deveria, sim, continuar sendo ensinada nas aulas de PB nas escolas, mas, juntamente com textos.

Essa postura dos PCNs, como o próprio documento aponta, está explícita nele e pode ser comprovada a partir dos fragmentos a seguir. O trabalho com a gramática como vinha sendo feito, culminava:

[...] a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; **o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas**; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (PCNs, 1998, p. 18, grifo nosso).

Apesar dessa diretriz inovadora trazida pelos PCNs, ficou uma lacuna no meio desses documentos, porque não foi explicitado de que forma essa articulação entre gramática e texto deveria acontecer. Por consequência, muitos professores sugeriram abandonar o ensino de gramática na escola e passaram a trabalhar somente com texto (Geraldí, 1984/2001; Perini, 1985/2002).

Entretanto, essa nova forma de trabalhar gramática articulada com texto não resultou em melhores resultados em questões de habilidades de leitura na EB, como demonstram, após duas décadas da publicação de tal documento, os baixos resultados do PISA (Programa

Internacional de Avaliação de Estudantes) do ano de 2018, no Brasil (Pires de Oliveira; Quarezemin 2016).

A centralidade do texto no ensino de língua portuguesa continua a perdurar nos documentos oficiais de educação. Em 2016/2017/2018, com a publicação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), uma referência normativa, também incorporou a mesma diretriz: o texto para o ensino de LP (Brasil, 2017). A recomendação do documento é que haja o “desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BNCC, 2017, p. 67). Portanto, a gramática é vista como uma forma de ajudar o aluno na capacidade de uso da língua/linguagem para a elaboração de textos, sejam escritos e/ou orais, em distintas situações de comunicação (Brasil, 2017, p. 71). São os mesmos princípios que norteiam os PCNs. Apesar da gramática nesses documentos ter sido posta em questionamento, ela nunca perdeu seu espaço, mas ainda é discutida de modo a encontrar formas mais ideais de ensiná-la.

Trabalhar, então, a gramática vinculada ao texto ou não? Sim. Advogamos que trabalhar gramática vinculada ao texto é importante, principalmente porque, de acordo com Kenedy (2013), o aluno aprende como o conhecimento do sistema linguístico da PB é essencial para o desenvolvimento de um texto claro, coerente, coeso, e que esteja de acordo com a modalidade culta da língua; além de ajudá-lo a se expressar melhor. Propostas do trabalho com a gramática vinculada ao texto com a de Pilati (2017), também pode ter sucesso.

Entretanto, trabalhar gramática vinculada ao texto não é a única alternativa. Pode-se também, por exemplo, trabalhar gramática a partir da metodologia científica. Na próxima seção, apresentaremos algumas propostas para o ensino de gramática na EB desenvolvidas linguistas, algumas voltadas ao texto, e uma voltada ao uso do método científico para construção de minigramáticas, ou melhor, fragmentos de gramáticas.

### 1.3 PROPOSTAS PARA TRABALHAR GRAMÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR

Como já relatado neste trabalho, o ensino de gramática na escola pautado em memorização de termos gramaticais em frases soltas totalmente descontextualizadas, culminando que há um jeito “certo/errado” de se falar, possui diversas problemáticas. Com isso, surgiram várias propostas de se trabalhar gramática no âmbito escolar, principalmente de uma forma mais reflexiva e científica (Lobato, 1976/2015; Franchi, 1988/2006; Perini, 1984/2010/2016; Kenedy, 2013; Pires de oliveira; Quarezemin, 2016; Avelar, 2017; Pilati,

2017) voltada à corrente teórica do gerativismo, que valoriza a língua internalizada que o aluno possui e que, além disso, pode auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, e no fazer científico em sala de aula. A seguir, iremos mostrar, por questões de delimitação, algumas dessas propostas mais recentes que ganharam força a partir de 2010.

### 1.3.1 A proposta de Kenedy (2013)

Kenedy (2013) propõe um ensino de gramática na escola de maneira científica, voltada a uma renovação gramatical: introduzir a noção de sintagma e simplificar as funções sintáticas. Suas propostas são duas:

A primeira proposta está voltada ao trabalho da sintaxe na escola, por meio de uma noção de sintagma/constituente. Antes de prosseguirmos, é necessário entendermos o que é sintagma/constituente. De acordo com o autor supramencionado, um sintagma é:

[...] um conjunto de unidades (seja um conjunto de palavras ou de outros sintagmas). Entretanto, um sintagma pode também ser constituído por somente uma palavra ou mesmo por nenhum elemento foneticamente realizado na frase. Para entender isso, lembre-se de que o conceito de sintagma é derivado do conceito de conjunto. Você deve lembrar-se da existência do conjunto unitário e do conjunto vazio. Para a sintaxe, o conjunto unitário é o sintagma formado por uma única palavra, enquanto o conjunto vazio é formado por um elemento sem matriz fonética (Kenedy, 2013, p. 182).

Em outras palavras, sintagmas são unidades dotadas de significado, isto é, são palavras (ou uma só) em conjunto que formam uma unidade estrutural dentro de uma sentença, de modo que possam se mover dentro das frases, fazendo combinações, se isso possível for. Vejamos:

(6) Na UFSC o vacinômetro é procurado por centenas de pessoas em um dia só.

Essa sentença possui 14 palavras e por significado que centenas de pessoas procuram em um dia só o vacinômetro na UFSC. As palavras estão postas lado a lado, de modo a seguir uma linearidade e há uma divisão e uma combinação entre elas, que pode ou não alterar seu significado. Além disso, diversas combinações podem ser feitas com essas palavras em uma sentença. A ver:

a. [o vacinômetro] [na UFSC] [é procurado] [em um dia só] [por centenas de pessoas]

b. [é procurado] [o vacinômetro] [na UFSC] [por centenas de pessoas] [em um dia só]

- c. [em um dia só] [por centenas de pessoas] [o vacinômetro] [é procurado] [na UFSC]
- d. [por centenas de pessoas] [é procurado] [o vacinômetro] [na UFSC] [em um dia só]

Essa combinação e conjunto de palavras são chamados de sintagmas (noção da Teoria Gerativa), pois funcionam como uma unidade, e, além disso, não são feitos aleatoriamente. Eles seguem critérios sintáticos e semânticos. Ademais, eles são intuitivamente feitos pelos falantes de uma língua natural, neste caso, o PB.

Para Kenedy (2013), é importante trabalhar com conceitos de sintagmas, uma vez que sem essa noção, a compreensão de muitos fenômenos linguísticos pode ser prejudicada, principalmente no que concerne a textos escritos. O autor defende o trabalho com textos em sala de aula e que o trabalho com sintagmas pode ser muito útil, principalmente no que concerne, por exemplo, ao emprego de vírgulas, concordância nominal e verbal etc em produções textuais. É interessante observar, pois, como respaldo para essa proposta, os PCNs enfatizam, no eixo da análise linguística, que é possível fazer, por exemplo, a “Utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação” (PCNs, 1998, p. 61).

A segunda proposta do autor é adotar a “nomenclatura mínima” para o trabalho com a gramática. Para Kenedy (2013), essa nomenclatura mínima considera somente quatro funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento e adjunto. O autor justifica essa proposta porque todas as línguas são consideradas entidades *bimembers*, pois organizam suas frases em torno de duas unidades fundamentais: o sujeito e o predicado, dois grandes constituintes/sintagmas de qualquer sentença; e é nessas unidades maiores que outros sintagmas menores se encontram.

Em resumo, entendemos que as propostas de Kenedy (2013) para o ensino de gramática do PB são, em síntese, sugerir o uso da noção de sintagma e simplificar a terminologia usada no ensino de gramática. São propostas interessantíssimas. Dado que, como o próprio autor elucida, o ensino escolar de sintaxe no Brasil não possui êxito, principalmente pelo “[...] fruto da própria desorganização científica do ensino escolar de gramática em nossa sociedade” (Kenedy, 2013, p. 74).

Além disso, há um amparo nos PCNs para que sua proposta seja trabalhada, uma vez que o documento menciona que no plano de análise linguística dos fenômenos do PB, o professor pode trabalhar com o aluno a “[...] expansão dos sintagmas para expressar

sinteticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam” e a “reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como a topicalidade, a informação nova, a ênfase” (PCNs, 1998, p. 61-62). Cabe destacar que a BNCC (2017) também menciona a relevância do trabalho com sintagmas, pois, por exemplo, no campo habilidades de todos os campos sociais, é indicado ao professor de LP levar os alunos a:

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa. (Brasil, 2017, p. 507).

Desse modo, o trabalho com sintagmas pode e deve contribuir para a escrita de bons textos.

### 1.3.2 A proposta de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016)

Pires de Oliveira e Quarezemin, em sua obra, intitulada por “Gramáticas na escola” (2016) defendem que os alunos construam fragmentos de gramática, com o intuito de que eles tenham um papel ativo no processo de investigação e construção de minigramáticas de sua língua, garantindo uma compreensão mais profunda de sua língua. Dessa forma, os alunos aprenderão gramática de uma forma **investigativa**, momento em que poderão fazer o uso da metodologia científica, ou seja, colher dados, observá-los e questioná-los, formular (e se preciso for, reformular) hipóteses, para, por fim, compreender e explicar o funcionamento da língua. Tudo isso com o intuito de despertar no aluno, entre tantas outras coisas, um olhar curioso sobre a estrutura de sua própria língua, ajudando-o a construir gramáticas e transformá-lo em pesquisador.

Além disso, de acordo com as autoras, o método científico em sala de aula permite incluir variedades do PB, inclusive de outras línguas, ademais de proporcionar com outras disciplinas curriculares, como Matemática e Ciências, uma interface. Para tanto, sugerem ao professor de LP realizar a gravação de conversas informais dos próprios estudantes, levantamento de dados de diferentes idiomas, construção de conceitos das classes de palavras, entre outras propostas interessantes. Todas voltadas à ideia de colocar o aluno na posição de cientista.

Um exemplo concreto que as autoras trazem em sua obra sobre a utilização do método científico nas aulas de gramática é em relação à definição de sujeito. De acordo com as GTs e

livros didáticos, o sujeito de uma sentença é visto como aquele que pratica a ação pelo verbo, como nas sentenças a seguir:

- (7) a. **O João** viajou com a mãe.  
 b. **O João** entregou os anéis para Maria.

(Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016, p. 112, grifo nosso).

De acordo com Pires e Quarezemin (2016), essa definição prevê que João é o sujeito das sentenças acima, conforme nossa intuição. Entretanto, o que ocorre com as sentenças abaixo?

- (8) a. O João caiu.  
 b. O João morreu.

(Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016, p. 112)

Dessa maneira, é possível que o aluno questione esses dados e crie hipóteses acerca do que ocorre com essas sentenças e construa um fragmento de gramática. Para isso, o professor pode auxiliar o aluno a chegar a diversos caminhos hipotéticos, como considerar que [O João] não é o sujeito das sentenças em (8), uma vez que ele sofre a ação do verbo e o papel temático é de paciente ou tema, não de agente. Portanto, o aluno pode chegar à conclusão de que nem sempre o sujeito de uma sentença vai ser o que pratica a ação, mas que também ele pode ser quem a sofre ou a experiencia.

Essa proposta de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) não possui por objetivo final fazer com que os alunos se voltem às habilidades de leitura e escrita, mas, sim, proporcionar uma maneira de fazer com que os estudantes reflitam sobre sua própria língua cientificamente, a fim de entenderem que possuem uma gramática internalizada e que podem estudar o seu funcionamento. As ideias das autoras são um avanço para as aulas de LP, visto que a proposta de construção de minigramáticas de maneira prática à luz da análise gramatical pode estimular o pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

### 1.3.3 A proposta de Avelar (2017)

Na obra intitulada por “Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar” (2017), Avelar também traz reflexões e propostas para o trabalho com a gramática no

espaço escolar. Ele começa fazendo uma reflexão sobre a concepção de gramática, criticando a maneira como ela é vista, ou seja, como instruções de etiquetas. Para o autor, é preciso levar em consideração o conhecimento linguístico que o aluno já domina, ou seja, a gramática internalizada do falante. Com isso, será possível fazer com que o aluno reflita de modo crítico os usos da LP, assim como como pontuam Kenedy (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017) entre outros. Essa proposta é voltada para o fazer científico de língua de cunho gerativista, apesar do autor defender a inclusão de outras linhas teóricas nesse trabalho, como a Análise do Discurso.

O autor supramencionado versa que analisar a língua e sua gramática nas aulas de LP não pode ocorrer sem levar em consideração as reflexões sobre o sentido dos enunciados. Nesse sentido, o autor elucida que o professor de LP deve trabalhar com dados da língua que considerem a forma e adequação para haver uma reflexão semântica-discursiva. Em outras palavras, o autor defende que avaliar o sentido do discursivo deve abarcar o contexto no qual o enunciado se insere, visando o sentido do enunciado de quem produziu e a quem ele se destina.

Isso permitirá o aluno compreender que boas expressões gramaticais podem ter seu sentido alterado, enquanto estruturas agramaticais podem ser compreendidas em outros contextos. Portanto, Avelar (2017) considera que o trabalho com estruturas gramaticais/agramaticais e seus sentidos levam o aluno à reflexão, principalmente pelo seu estranhamento (ou não) diante delas. Isso fará com que o aluno avalie esses aspectos de sentido, tanto de um ponto de vista do papel semântico de uma sentença, quanto da perspectiva informacional dela. Por exemplo, nos atentamos às seguintes sentenças:

- (9) a. Os ventos fortes derrubaram as árvores do jardim com a tempestade de ontem.  
b. A tempestade de ontem derrubou as árvores do jardim.

Na sentença (9a), há um adjunto adverbial [com a tempestade de ontem] e possui papel semântico de causa, isto é, a causa do derrubamento das árvores do jardim ocorreu devido à ‘tempestade de ontem’ que causou ‘ventos fortes’; e em (9b) a expressão [a tempestade de ontem] possui a função sintática de sujeito, porém com o papel semântico de causa, uma vez que a expressão concorda com o verbo. Nas palavras de Avelar (2017), reflexões como essa podem levar o aluno a perceber que não há um papel semântico próprio e particular para cada sentença. O autor ainda completa que a definição mais adequada para sujeito é de base gramatical, isto é, “o termo que concorda com o verbo e não aquele que pratica a ação expressa pelo verbo” (Avelar, 2017, p. 20). Já no ponto informacional, o linguista afirma que o contexto

pode afetar as propriedades da oração, como a ordem dos constituintes e entonação, podendo ter função de tópico, por exemplo.

No campo da sintaxe, Avelar (2017) afirma que ela não pode ser negligenciada. O trabalho com ela deve acontecer a partir da gramática internalizada do aluno, levando-o a analisar estruturas linguísticas (em sua forma, adequação e sentido). Apesar do autor questionar o real papel da sintaxe para o significado de um texto (mesmo que, por exemplo, um texto possua um encadeamento de vários substantivos sem qualquer vínculo entre eles), ele afirma que a sintaxe é importante para a determinar sentidos de uma sentença e que ela é essencial a todas as línguas e que o professor de LP deve trabalhá-la no âmbito escolar.

Para tanto, deve levar em conta que o principal é qualificá-los para adquirirem habilidades de produção tanto oral quanto escrita, essencialmente em situações de monitoramento. Além disso, o autor critica o normativismo que os livros didáticos dão no tratamento da sintaxe, pois organizam primeiramente uma abordagem voltada aos períodos compostos e, em unidades posteriores, são apresentados os conteúdos de regência e concordância. Para o linguista, esses dois conteúdos deveriam ser articulados, uma vez que fazem parte dos períodos simples e compostos, assim, fazendo com que o estudo seja menos fragmentado.

A proposta de Avelar (2017) é contundente, pois além de trabalhar a gramática internalizada do aluno, faz com que a aula de LP seja uma oportunidade de articulação de várias vertentes da linguística. Desse modo, as aulas de português se tornam ricas de conhecimento científico sobre gramática, fugindo do normativismo.

#### **1.3.4 A proposta de Pilati (2017)**

Estudos de Vicente e Pilati (2012), a partir de um breve histórico em relação às pesquisas no campo da Linguística e na atividade do professor no Ensino de língua portuguesa, versam que os pressupostos gerativistas (seção 1.1), como competência e criatividade, podem contribuir para o trabalho da gramática com uma metodologia inovadora na Educação Básica. Tais pressupostos da Teoria Gerativa, conforme as autoras, corroboram com as diretrizes apontadas nos PCNs, as quais norteiam uma reflexão sobre a língua com o intuito no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Desse modo, muitas contribuições dessa teoria podem ser abarcadas em sala de aula, pois o professor de LP pode trabalhar, por exemplo, com os conhecimentos prévios dos estudantes tais quais eles trazem para a escola, isto é, a gramática internalizada que eles possuem (Vicente; Pilati, 2012, p. 8). Isso fará com que a ideia de um ensino que privilegia a decoreba de nomes e estruturas gramaticais, seja afastada, dando espaço para um “saber” voltado à ideia de que os alunos são capazes de descobrir e utilizarem informações, refletindo cientificamente sobre a própria língua (Bransford *et al.*, 2005, *apud* Vicente; Pilati, 2012, p. 8). De acordo com as autoras supracitadas:

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

A tomada de consciência do sistema linguístico funcionará somente quando os alunos puderem ver o funcionamento desse sistema. Para a compreensão dos processos que constituem o funcionamento do sistema linguístico, os alunos devem passar por experiências que os direcionem a percebê-los, compreendê-los e manipulá-los. Nesse sentido, Pilati (2017) oferece uma proposta alternativa para se ensinar gramática. Essa proposta é a Metodologia da Aprendizagem Ativa e ela segue 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.

(Pilati, 2017, p. 114).

Resumidamente, esses princípios funcionam, de acordo com a Pilati (2017), da seguinte maneira: o primeiro leva em consideração os pressupostos da linguística gerativa, em que o aluno já chega à escola com um gramática adquirida e que esse conhecimento prévio dele é complexo e profundo, que deve ser externalizado pelo professor de LP; o segundo diz a respeito de organizar os fenômenos linguísticos em uma progressão de complexidade, para, por fim, atingir o conhecimento profundo sobre as estruturas da língua (por meio de três tipos de atividades: identificação de padrões; compreensão profunda sobre determinado assunto; e uso adequado desse conhecimento); o terceiro concerne à aprendizagem linguística ativa através de

habilidades metacognitivas, isto é, um método que faz o uso de diferentes recursos didáticos para a compreensão dos fenômenos gramaticais, como o uso de materiais concretos que os estudantes possam manipular, além de aplicar os conhecimentos aprendidos em textos.

A seguir, veremos uma proposta para o trabalho com a gramática na EB que envolve desenvolver a consciência linguística/sintática dos estudantes através do conhecimento explícito.

#### 1.4 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA, CONHECIMENTO EXPLÍCITO E CONSCIÊNCIA SINTÁTICA

Como contribuição para o estudo de gramática, almejamos propor uma atividade linguística (conforme será apresentada no capítulo 3 desta dissertação) para trabalhar a consciência linguística, conhecimento explícito e consciência sintática dos estudantes na Educação Básica, através dos pressupostos da gramática gerativa. Para tanto, cabe-nos discutir a respeito desses aspectos, como faremos a seguir.

Os estudos científicos sobre a relevância da consciência linguística têm ganhado força a partir dos anos 2000, principalmente no que diz respeito às escolas de Educação Básica. Conforme Duarte (2008), esse estudo, apesar de voltar-se mais para a consciência fonológica, as consciências morfológica, semântica, sintática e textual também têm sido desenvolvidas. Dessa forma, o estudo da consciência linguística tem contribuído para desenvolver as competências do aluno nos mais variados usos da língua (como na leitura, escrita, estudos de variação linguística).

A **consciência linguística** pode ser definida como “[...] um processo de monitoramento e reflexão propositais do leitor sobre os elementos linguísticos do texto. Caracteriza-se pela habilidade que o indivíduo possui de planejamento e avaliação da compreensão com base nas pistas linguísticas” (Santos, 2014, p. 4) e “[...] consiste em focalizar um segmento linguístico” (Gombert, 1992, p. 29).

Essa consciência linguística é subdividida em seis tipos e eles são definidos conforme o elemento linguístico em foco. Gombert (1992) divide esses tipos em seis, sendo a:

- (i) **Consciência fonológica**, que possui por foco refletir sobre os sons e sílabas da língua;

- (ii) **Consciência morfológica**, a qual o foco é direcionado a se conscientizar sobre o processo de construção de palavras;
- (iii) **Consciência sintática**, em que se foca na estrutura interna das frases;
- (iv) **Consciência léxico-semântica**, na qual se conscientiza no significado e sentido das palavras;
- (v) **Consciência pragmática**, em que o foco é o uso da língua; e
- (vi) **Consciência textual**, direcionada à organização de textos.

A consciência linguística refere-se à capacidade de uma pessoa de compreender, analisar e refletir sobre a língua que fala. Isso envolve desenvolver a consciência de como as palavras, frases e estruturas linguísticas funcionam, assim como a capacidade de manipular a língua de maneira eficaz. Parafraseando Gombert (1992), cabe mencionar que a consciência linguística é diferente das habilidades linguísticas que advêm daqueles conhecimentos implícitos e inconscientes da língua que adquirimos de maneira natural desde o processo de aquisição da linguagem, como viemos mencionando neste trabalho até aqui. Pelo contrário, trata-se de um conhecimento explícito.

Esse conhecimento explícito, nas palavras de Duarte (2008), “[...] designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema.” (Duarte, 2009, p. 17). É um conhecimento bastante incentivado a trabalhar com os alunos de LP na Educação Básica, uma vez que se assume que os alunos são competentes e utilizam a língua que falam de modo a mobilizar automaticamente regras gramaticais para ser possível gerar e produzir sentenças (Costa *et al.*, 2011).

Dentro desse conjunto maior, a consciência linguística, temos um elemento conhecido por **consciência sintática**. Este tipo de consciência se trata da habilidade de reflexão dos elementos linguísticos que formam a estrutura interna das frases de uma língua (Gombert, 1992; Duarte, 2008; Costa *et al.*, 2011). Vejamos o seguinte exemplo:

(10) Podes fechar a janela?

(Costa *et al.*, 2011, p. 8).

Qualquer falante da língua portuguesa sabe que as palavras dependem uma das outras para compor um enunciado coerente, como a sentença em (10). Ou seja, o falante sabe que o sintagma [a janela], que atua como complemento direto, depende do verbo [fechar] nesse contexto. Entretanto, se no lugar de [fechar] tivesse outro verbo, como [saltar], o sintagma [a

janela] teria que ter a preposição [de] antes dele (Costa *et al.*, 2011), uma vez que se trata de um complemento indireto, que não recebe diretamente a ação verbal, mas indica o ponto de origem de onde salta. Isso quer dizer que o aluno chega à escola com essa consciência sintática e que as palavras em uma frase não possuem uma combinação aleatória. Em outras palavras, o aluno é consciente da sintaxe da sua língua de maneira implícita, apenas não tem conhecimento formal sobre ela. É por meio de exemplos como esse que se desenvolve a consciência sintática, ou seja, fazendo com que o aluno manipule enunciados e desenvolva a sua consciência a respeito da sintaxe da língua que ele próprio fala. O aluno pode se questionar: quais verbos requerem uma preposição após ele? quando e por que isso ocorre? É adquirir conhecimento pela descoberta.

Costa *et al.* (2011) trazem importantíssimas contribuições para o trabalho com a consciência sintática nas aulas de LP no ensino básico. Portanto, cabe-nos expor e explicar essas contribuições.

Essas contribuições são trazidas pelo “Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico” (2011). Este documento se trata de um programa de português implementado em Portugal com o objetivo de auxiliar professores nas aulas de LP. Nele, os autores trabalham a competência do **Conhecimento Explícito da Língua** (a externalização do conhecimento implícito da língua, tal qual os alunos não têm consciência deste, como mostrado no exemplo (10)), elucidando o papel dessa competência no ensino de gramática juntamente da articulação dela com outras competências, além de expor a investigação dos desafios metodológicos desse modo de trabalho com a gramática. Em soma, cabe pontuar que o trabalho desses autores é voltado somente para conhecimento explícito da língua, e não sobre o **Funcionamento da Língua**.

Qual é a importância do ensino pautado no Conhecimento Explícito? De acordo com os autores supracitados, trabalhar com esse tipo de conhecimento traz inúmeros benefícios, uma vez que com ele é possível:

- a) investir em descrições mais adequadas da gramática do português; b) tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos nossos alunos e dos aspectos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea; c) investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades e d) orientar o estudo da gramática em dimensões para além da mera correção do erro. (Costa *et al.*, 2011, p. 9-10)

Ao se trabalhar o conhecimento explícito da língua como uma habilidade, os autores postulam três objetivos:

- (i) **objetivos instrumentais:** esses objetivos são voltados a desenvolver sequências didáticas que cumpram as etapas de fazer uma “tomada de consciência e sistematização de propriedades linguísticas; e uma mobilização dos conhecimentos gramaticais em situações de uso.” (Costa *et al.*, 2011, p. 19).
- (ii) **objetivos atitudinais:** esses objetivos dizem a respeito de “descrever a língua enquanto objeto que existe e que pode ser colocado ao serviço do utilizador para melhorar as suas atitudes” (Costa *et al.*, 2011, p. 21).
- (iii) **objetivos cognitivos gerais e específicos:** esses objetivos consideram o conhecimento gramatical como “um objeto de estudo, constituindo um objetivo em si mesmo” (Costa *et al.*, 2011, p. 23). Em outras palavras, é “um conhecimento gramatical sólido que deve ser apoiado em descrições rigorosas – suportadas por evidências empíricas – e não impressionistas ou infundadas, potenciando a observação de dados e a formulação de hipóteses.” (Costa *et al.*, 2011, p. 23).

Para trabalhar com esse tipo de conhecimento nas escolas de educação básica, os autores postulam métodos que guiam a aprendizagem pela descoberta, isto é, a construção do conhecimento, que desenrolam a partir da observação de dados para a descoberta de padrões regulares. Com isso, os autores explicitam que essa metodologia deve seguir algumas etapas.

A primeira delas se chama **planificação**, que é a escolha e preparação de dados. Nesta etapa, o professor deve observar qual o tipo de atividade ele pretende trabalhar, assim como sua finalidade geral. Além disso, é importante o professor verificar se essa atividade segue a abordagem estabelecida, se oferece algum desafio de aprendizagem para os alunos e se são dadas instruções claras acerca dos conhecimentos prévios que os alunos devem ter para a realização da atividade.

A segunda etapa consiste na **observação e descrição dos dados**, isto é, a formulação de **hipóteses** e a testagem delas com novos dados. Nessa etapa, devem ser considerados pontos que dizem a respeito da origem dos dados, assim como ao conhecimento implícito que os alunos possuem em relação a eles, se os estudantes podem tirar pequenas conclusões a partir deles e gerar hipóteses.

A terceira etapa é o **treino**, momento em que o aluno irá consolidar o conhecimento adquirido. Costa *et al.* (2011) comentam que a repetição se faz necessária para o automatismo das análises. De acordo com os autores, não há problema em trabalhar com a repetição, desde que **antes** disso, o conhecimento já esteja **consolidado**.

A quarta etapa é a **avaliação**, ou seja, momento em que o aluno aplica o conhecimento construído em outras competências, como leitura, escrita, produção e compreensão textual etc, para o aluno e o professor verificarem se os objetivos propostos foram alcançados.

No anexo A, mostraremos um exemplo de atividade concreta formulada pelos autores no guia que abarca todas essas etapas descritas até aqui. Essa atividade versa sobre o sujeito nulo no português. Para mostrá-la, dividimo-las conforme as quatro etapas metodológicas postuladas por Costa *et al.* (2011) na elaboração da atividade. Além disso, no capítulo 3, iremos elaborar uma atividade de consciência sintática sobre o sujeito indeterminado no PB de acordo com essa mesma metodologia. Lá, retomaremos essa discussão.

## 1.5 CIÊNCIA, METODOLOGIA CIENTÍFICA E ENSINO CIENTÍFICO DE GRAMÁTICA

Como viemos sinalizando neste trabalho até então, também defendemos, como outros estudiosos da vertente gerativista, que as aulas de língua portuguesa e gramática na educação básica devem ser de cunho científico. Logo, cabe-nos discorrer sobre o fazer científico no âmbito escolar.

Para tanto, iniciaremos essa defesa expondo uma constatação, exposta por Basso e Pires de Oliveira (2012), feita por Richard Feynman sobre a Ciência Brasileira: “Ciência alguma está sendo ensinada no Brasil”. Em meados da década de 1950, Feynman, um físico norte-americano, que esteve a estudo em nosso país, declarou que havia uma defasagem na educação brasileira, visto que os alunos para os quais ele estava ministrando suas aulas tinham enraizados uma memorização acerca das definições e conceitos sobre determinados assuntos que ele abordava, o que, portanto, resultou em fracasso quando o físico solicitou que os estudantes fizessem relações dos conceitos de física com os fenômenos do mundo. Isso ocorreu porque os alunos não refletiam sobre as definições e conceitos que haviam decorado. A conclusão do autor acerca disso foi que a memorização de conteúdos e definições sobre fenômenos não é fazer ciência, logo, ciência nenhuma era ensinada no Brasil.

Em relação a isso, concordamos com Feynman, uma vez que é perceptível que nas escolas brasileiras atuais pouca coisa tem mudado. O ensino voltado à memorização de conteúdos continua a prevalecer nas salas de aulas. Isso faz com que não haja um incentivo à dúvida e ao questionamento dos resultados dos conteúdos memorizados, pontos estes frutos da investigação científica.

Esse tipo de ensino, conforme resumidamente citado na primeira seção (1.1), reflete em dados sobre o desenvolvimento da educação no país, como o PISA (Programa Internacional de Estudantes), criado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em que mostra há baixo desempenho<sup>7</sup> de alunos brasileiros nas avaliações internacionais, focadas nas proficiências em leitura, ciências e matemática. De acordo com OCDE, nessas avaliações os alunos não devem fornecer conceitos e respostas que memorizaram sobre os assuntos no período escolar, mas, sim, resolver problemas matemáticos ou explicar cientificamente como um fenômeno acontece.

Esse baixo índice em Educação, conforme apontam Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), pode ser observada também em uma parte dos alunos que chegam às universidades brasileiras, embora 10 anos de aulas de LP, sem saber ler e escrever. Infelizmente, é possível concluirmos que a educação científica feita em nosso país não traz bons resultados, sobretudo porque não é suficientemente difundida e incentivada. Acreditamos que é pertinente haver educação científica nas escolas de EB, com metodologias voltadas à investigação científica que vise fazer com que os alunos reflitam e pensem cientificamente, e não apenas decorem conceitos sobre conteúdos diversos.

As aulas de língua portuguesa, por exemplo, são bons momentos para fazer ciência<sup>8</sup>. A língua que falamos no Brasil é rica em fenômenos e pode ser observada, avaliada, e refletida, trabalhada como um objeto natural. Conforme pontua Perini (2016), é possível usar as aulas de LP para trabalhar a gramática e, com isso, contribuir para uma alfabetização científica, desde que além de aprender ciência, essencialmente se faça ciência. A disciplina científica não será uma mera fonte de informações sobre o mundo, “mas um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa, do respeito aos fatos – habilidades preciosas, cada vez mais necessárias, mas que brilham pela ausência no ensino tradicional de gramática” (Perini, 2016, p. 56).

Até aqui, discorremos sobre a importância de fazer ciência na educação básica. Agora, cabe-nos expor *o que se entende por Ciência*. De acordo com Perini (2010/2016), e Pires e Quarezemin (2016), não é fácil definir o que é Ciência, posto que essa definição pode variar entre os cientistas. Entretanto, no caso das Ciências Naturais, a qual se enquadra nossa pesquisa,

---

<sup>7</sup> Para mais informações sobre os dados, ver Kenedy (2016). Não é nossa intenção discorrê-los detalhadamente, mas, sim relacioná-los à nossa reflexão.

<sup>8</sup> E claro, juntamente de outras disciplinas, pois de acordo com a BNCC (2017), é possível abordar a Ciência na interdisciplinaridade, conectando os conhecimentos de diferentes áreas para resolver problemas e criar soluções.

a ciência é um meio de compreender os objetos do mundo natural, sem “achismos”, através de uma base sólida de conhecimentos e comprovações concretas, que seguem um método rigoroso de estudos, vulgo método científico.

Sobre o **método científico**, Carey (2011) explica de maneira precisa como funciona. De acordo com o autor, ele possui **três passos**: observação, explicação e testagem. Resumidamente, devemos começar a observar algo da natureza, por exemplo, cautelosamente; após isso, se não houver entendimento sobre algo em relação a esse objeto, devemos pensar em maneiras de explicá-lo; por último, devemos encontrar uma forma de testar essas explicações para verificar se elas confirmam ou não.

Entretanto, antes de seguir os três passos do método científico, devemos observar alguns **pontos importantes** (Carey, 2011). O primeiro, é em relação à **observação**: o cientista pode ter hipóteses prévias sobre a explicação do fenômeno, além de poder coletar dados sobre o objeto que observa e analisa. O segundo, é sobre a **explicação**, momento em que se cria hipóteses e explicações sobre o fenômeno em estudo. Aqui é importante se atentar que uma característica das hipóteses é poder refutá-las e ter em mente que as generalizações de caráter universal devem ser passíveis de negação (Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016). Exemplificando essa questão, notamos o que Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) elucidam sobre generalização:

- i. Os metais dilatam quando são aquecidos.
- ii. Fadas são invisíveis, inaudíveis e imperceptíveis.

(Pires de Oliveira; Quarezemin, 2016, p. 90).

A partir das sentenças acima, versam as autoras que (i) pode ser uma generalização falseável, pois basta o cientista encontrar um metal que não se dilate ao ser aquecido. Logo, não importa se a informação em (i) é verdadeira ou falsa, o que interessa é que ela pode ser falseável. Quanto à sentença em (ii), ela não pode ser falseável, pois é impossível ver, ouvir e perceber fadas, além disso, não existem instrumentos que permitam vê-las e analisá-las. Desse modo, concluem as autoras que somente a sentença em (i) pode ser considerada uma generalização científica, enquanto em (ii) isso não é possível porque não se trata de uma generalização científica se der falseável.

O terceiro ponto a ser considerado é referente à **testagem**. Nessa etapa, as hipóteses são testadas pelo cientista para verificar se elas são verdadeiras ou não, momento no qual ele

procurará contraexemplos que possam refutar sua teoria. Portanto, se sua teoria for confirmada, ela é posta como verdadeira; do contrário, é necessário reformular as hipóteses, isto é, buscar novos dados que possam explicá-las.

Sobre o método científico aplicado à gramática, nos faz acreditar na possibilidade de colher bons frutos. Se partirmos da perspectiva da gramática como fenômeno natural, como discutimos na seção 1.1, será possível fazer com que a curiosidade de nossos alunos sobre sua própria língua seja despertada; além de fazê-los perceber o processo que envolve o fazer científico e impulsioná-los a chegar a resultados e não recebê-los prontos, promovendo reflexão, sem mera memorização de regras, como ocorre nos moldes da gramática normativa (Pilati, 2017).

Tendo em vista as contribuições que a Ciência e o Método Científico podem agregar nas aulas de LP na EB, criaremos uma oficina utilizando os critérios científicos, no capítulo 3 desta pesquisa, a partir do fenômeno linguístico do sujeito indeterminado no PB, que será descrito no capítulo 2. No capítulo 3 também retomaremos as discussões de como o professor de LP pode trabalhar gramática na escola através do método científico.

## 1.6 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, discorreremos acerca da Gramática na Educação Básica, isto é, apresentando suas definições e quais delas podem ser abarcadas pelo professor de LP em sala de aula. Refletimos sobre três concepções gramaticais principais: a normativa, descritiva e internalizada. Retomando, segundo Possenti (1996), a gramática normativa é entendida como um **conjunto de regras que devem ser seguidas**, visando a arte “falar e escrever bem”; enquanto a gramática descritiva versa sobre **um conjunto de regras que descrevem e explicam a língua** em seu uso real, sem juízos de valor; e a gramática internalizada, que é um **conjunto de regras que o falante domina de maneira natural**, sem meios ou instruções formais, vista como uma capacidade inata do ser humano.

Depois disso, mostramos o espaço que ocupa a gramática nos documentos oficiais de educação, vulgo PCNs e BNCC. Nisso, percebemos que a gramática nesses documentos direciona ao estudo dos gêneros textuais, juntamente com a gramática. Entretanto, abrem espaço para que a gramática possa ser trabalhada de uma maneira mais reflexiva e científica (PCNs, 1998).

Na sequência, apresentamos propostas concretas já existentes de se trabalhar gramática no âmbito escolar de uma maneira não-tradicional. Discorremos a respeito das propostas de Kenedy (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Avelar (2017) e Pilati (2017), mostrando que há uma tendência e um movimento de estudo que visa encontrar meios para trabalhar gramática a partir dos conhecimentos de língua internalizados que os alunos possuem.

Depois disso, explicitamos sobre como o trabalho com o desenvolvimento da consciência linguística – e principalmente a sintática – pode trazer benefícios para o trabalho com a gramática na sala de aula. Descrevemos a proposta de Costa *et al.* (2011) e as considerações de Duarte (2008).

Por fim, expusemos a respeito do Método Científico aplicado às aulas de gramática (Perini, 2010/2016; Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016). Com isso, concluímos que trabalhar com essa metodologia em sala de aula pode ajudar os alunos a se alfabetizarem cientificamente, não só nas aulas de língua portuguesa, observando um fenômeno linguístico, descrevendo-o, analisando-, criando hipóteses e testando-as, mas também em outros âmbitos da vida em geral.

## CAPÍTULO 2

### 2 O SUJEITO INDETERMINADO

Este capítulo tem por objetivo descrever as características sintático-semânticas do sujeito indeterminado no português brasileiro. Para tanto, apresentaremos (i) como esse fenômeno linguístico é visto pela perspectiva da gramática normativa; (ii) como os estudos linguísticos voltados à gramática gerativa analisam sentenças com esse tipo de construção; (iii) as propostas de análise sintáticas/semânticas já desenvolvidas. Este capítulo servirá como base para as propostas didática e a oficina que serão apresentadas no capítulo 3.

#### 2.1 O SUJEITO INDETERMINADO DO PB NA PERSPECTIVA DA NORMA-PADRÃO

Gramáticos normativistas, como Cegalla (1983), Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009) e Rocha Lima (2011), definem o sujeito indeterminado no PB das seguintes maneiras:

- a. “O sujeito é indeterminado quando não se indica o agente da ação verbal” (Cegalla, 1983, p. 215).
- b. “[...] o sujeito é indeterminado quando o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse em seu conhecimento” (Cunha; Cintra, 2007, p. 128).
- c. “[...] sujeito indeterminado é o que não se nomeia ou por não se querer ou por não saber fazê-lo” (Bechara, 2009, p. 200).
- d. “O sujeito é indeterminado se não pudermos ou não quisermos especificá-lo” (Rocha Lima, 2011, p. 226).

Em resumo, a definição de sujeito indeterminado é quando o falante constrói uma oração sem querer ou poder fixar o sujeito.

Para construir uma oração com sujeito indeterminado, do ponto de vista sintático, é consenso entre os gramáticos normativos que há duas estratégias canônicas para tal. A primeira estratégia é composta por **verbo** (seja transitivo indireto, intransitivo ou de ligação) na **3ª pessoa do singular** + a partícula **se**:

- (11) a. [Ø]<sup>9</sup> **Precisa-se** de professor de espanhol.  
 b. Aqui [Ø] **se** é feliz.  
 c. [Ø] **Come-se** bem naquele estado.

(Lunguinho; Medeiros Júnior, 2009, p. 3).

Já a segunda estratégia para indeterminação do sujeito no PB é pelo uso de **verbo** na **3ª pessoa do plural** sem antecedente explícito:

- (12) a. [Ø] **Venderam** muitos produtos na feirinha da UFSC na semana passada.  
 b. [Ø] **Bateram** no meu carro.

Além dessas duas estratégias, alguns gramáticos normativos, esporadicamente, citam outras estratégias para tal. Vejamos:

Kury (1989), Luft (1996) e Bechara (2009), por exemplo, acentuam a possibilidade de não referenciar uma pessoa determinada quando se põe o **verbo** da oração na **terceira pessoa do singular**. Um exemplo disso é em relação ao verbo **dizer**. Vejamos os exemplos abaixo:

- (13) a. [Ø] **Diz**<sup>10</sup> que eles não vão bem.  
 b. [Ø] **Dizem** que eles não vão vem.

(Bechara, 2009, p. 200).

Para os autores, muito embora seja mais frequentemente utilizado verbo na 3ª pessoa do plural como em (13b), as duas expressões equivalem-se e dão ideia de indeterminação do sujeito. Luft (1996) versa que construções como (13a) acontecem mais na língua coloquial e literária antiga, como uma provável redução da expressão “diz-se que”.

Já Cegalla (1983) e Luft (2002) incorporam às maneiras clássicas de se indeterminar o sujeito, outra estratégia, que se designa pelo uso do **verbo no infinitivo impessoal** na sentença, como nos seguintes exemplos:

- (14) a. Era penoso [Ø] **carregar** aqueles fardos enormes.

<sup>9</sup> Símbolo que marca omissão fonética (não-realização lexical) do sujeito em uma sentença.

<sup>10</sup> Diz = dizem.

b. É triste [Ø] **assistir** a estas cenas.

(Cegalla, 1983, p. 296).

c. É fácil [Ø] **protestar**.

d. É preciso [Ø] **manter** a calma.

(Luft, 2002, p. 85).

Ainda, há gramáticos, como Melo (1967), que defendem a ideia, do ponto de vista semântico, de que é possível indeterminar o sujeito de uma sentença com **pronomes indefinidos**, como **tudo, nada, qualquer, alguém e ninguém**. Sujeitos estes que se constituem por meio de pronomes indefinidos que “nada esclarecem quanto à identidade do agente” (Melo, 1967, p. 44), como nos exemplos a seguir. Entretanto, isso não é consenso (Ali, 1996).

(15) a. **Qualquer** pessoa poderá propor ação contra notícias falsas.<sup>11</sup>

(Senado Notícias, 10/08/2018).

b. **Ninguém** mexeu nas suas coisas.

A partir da descrição do fenômeno anterior, podemos observar que a indeterminação do sujeito na gramática normativa não é definida e conceituada de maneira contundente. Há alguns pontos que se apresentam de modo incoerente e indefinido. Isso ocorre porque as análises da indeterminação do sujeito são várias e muitas não são consenso entre todos os gramáticos normativistas. Um ou outro gramático cita a indeterminação do sujeito que ocorre no português oral, sem levar em consideração as transformações que a língua portuguesa tem passado (conforme veremos na próxima seção).

Um ponto incoerente que podemos observar é em relação aos critérios de análise pontuados na conceituação do sujeito indeterminado e em suas estratégias. Isso ocorre na descrição do fenômeno linguístico em foco no sentido formal (morfológico e sintático) e no sentido semântico (significado). O sujeito indeterminado é colocado na apresentação dos outros tipos de sujeito (simples, composto, oculto, inexistente), e suas definições não apresentam critérios para classificá-los. Isto é, o sujeito indeterminado é conceituado a partir de um critério semântico (quando não é possível identificar o agente da ação verbal) e os outros tipos de sujeito

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/08/01/qualquer-pessoa-podera-propor-acao-contra-noticias-falsas-estabelece-projeto-em-analise-na-cct>. Acesso em: 24 mar. 2023.

são classificados por critérios morfossintáticos (por exemplo: o que está nulo, mas pode ser recuperado pela desinência do verbo).

Na apresentação do sujeito indeterminado, essas gramáticas postulam critérios imprecisos a respeito dele, uma vez que as definições são dadas por critérios semânticos, mas havendo questões de ordem sintática. Na definição de sujeito indeterminado, postulam que ele é o que não se conhece por realizar a ação do verbo (de ordem semântica); já nas estratégias de indeterminação, versam que uma ocorre a partir do uso do verbo na terceira do plural sem antecedente explícito, enquanto a outra, se pauta no uso de verbo transitivo indireto, verbo intransitivo e verbo de ligação + a partícula *se* (de ordem sintática). Em resumo, a definição de sujeito indeterminado é feita por critério semântico, mas suas estratégias de indeterminação se dão por meio de estratégias de cunho sintático.

Outro ponto impreciso é em relação ao uso da partícula *se*. Isso ocorre em sentenças cujo essa partícula é utilizada como partícula apassivadora, mas podem receber outra interpretação.

(16) a. Lê-se muito. (verbo intransitivo)

b. Lê-se poesia aqui. (verbo transitivo direto)

Ambas as sentenças em (16) têm interpretações diferentes. Em (16a), a partícula *se* indica a indeterminação do sujeito, enquanto em (16b) o *se* indica um sujeito determinado, que é [poesia]. O que acontece é que o predicado do verbo vai determinar se o sujeito é determinado ou indeterminado. Assim, as gramáticas normativas utilizam apenas critérios sintáticos para analisar ambas as sentenças. Só que na sentença (16b), mesmo que tenha interpretação passiva, o falante intuitivamente irá perceber a existência de um agente verbal desconhecido, tal qual não se pode identificar quem é.

## 2.2 O SUJEITO INDETERMINADO DO PB NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA

Nesta seção, apresentaremos o sujeito indeterminado na visão dos Estudos Linguísticos. Para tanto, antes de nos debruçarmos sobre o nosso objeto gramatical em foco desta pesquisa, é válido expor questões essenciais sobre sujeito e sujeito nulo, para que seja possível mostrar como esse objeto gramatical se comporta no PB e em outras línguas, além dos processos pelos quais estruturas com sujeito indeterminado vêm ocorrendo na medida que o tempo percorre.

### 2.2.1 Sujeito e sujeito nulo

A **Teoria de Princípios de Parâmetros**, apresentada por Chomsky na década de 1980, foi um estudo no qual o referido autor versou sobre ela compor a faculdade da linguagem (Gramática Universal), em seu estágio inicial, conforme visto na seção 1.1, do capítulo 1 desta pesquisa. No que concerne aos **Princípios**, trata-se das regras universais que são comuns a todas às línguas naturais e que não podem ser alteradas, pois já se encontram na mente/cérebro de todo ser humano em seus primeiros anos de vida. Já os **Parâmetros**, são as particularidades de cada língua, que se definem na medida que a criança se expõe aos dados linguísticos do meio em que ela está inserida.

Nesse contexto e em relação ao nosso objeto de estudo, cabe-nos destacar o **Parâmetro do Sujeito Nulo**, que tem por proposta que as línguas se dividam entre as que permitem, em se tratando de orações finitas, a não-realização lexical (omissão fonética [Ø]) do sujeito e as que permitem a realização lexical (fonética) dele. Com isso, as línguas que marcam esse parâmetro são chamadas de **+pro-drop** ou **-pro-drop**, respectivamente.

Esse parâmetro licencia as seguintes estruturas apresentadas por Chomsky (1981), a saber<sup>12</sup>:

- (i) **Sujeito nulo** (omissão fonética (sem realização lexical) do sujeito).

(17) **Português Brasileiro:**

- a. Qual tipo de roupa **eu** devo vestir para essa ocasião?  
 b. Qual tipo de roupa    devo vestir para essa ocasião? [+pro-drop]

(18) **Inglês:**

- a. What kind of clothes should **I** have to wear for this occasion?<sup>13</sup>  
 b. \* What kind of clothes should    have to wear for this occasion? [-pro-drop]

(19) **Francês:**

<sup>12</sup> Exemplos adaptados de Chomsky (1981).

<sup>13</sup> Os exemplos em (18), (19), (20) e (21) possuem por tradução: [Qual tipo de roupa eu devo vestir para essa ocasião?].

- a. Quel type de vêtement dois-je porter pour cette occasion ? <sup>14</sup>.  
 b. \* Quel type vêtement dois \_\_ porter pour cette occasion ? [-pro-drop]

(20) **Espanhol:**

- a. ¿Qué tipo de ropa yo debo vestir para esa ocasión?  
 b. ¿Qué tipo de ropa \_\_ debo vestir para esa ocasión? [+pro-drop]

(21) **Italiano:**

- a. Che tipo di vestiti io debbo indossare per questa occasione?  
 b. Che tipo di vestiti \_\_ debbo indossare per questa occasione? [+pro-drop]

Como se pode observar, as sentenças (17a/b) do português brasileiro, (20a/b) do espanhol e (21a/b) do italiano são bem formadas em suas respectivas línguas, tanto os exemplos em (a) com a realização lexical do sujeito, quanto os exemplos em (b) sem a realização lexical do sujeito (mas, com a recuperação dele pela desinência verbal da primeira pessoa (-o)). Já as sentenças do inglês e do francês, (18b) e (19b) não aceitam a não-realização lexical do sujeito, o que as torna agramaticais.

(ii) **A inversão da ordem sujeito-verbo em sentenças simples:**

(22) **Português Brasileiro:** [ $\pm$ pro-drop]

- a. **Uma encomenda** *chegou* para Maria.  
 a'. *Chegou* **uma encomenda** para Maria.  
 b. **O bebê de Mariana** *nasceu*.  
 b'. *Nasceu* **o bebê de Mariana**.

(23) **Português Europeu:** [+pro-drop]

- a. **Maria** *telefonou*.
-

- a'. *Telefonou Maria.*
- (24) **Espanhol:** [+pro-drop]
- a. *Maria telefonó*<sup>15</sup>.
- a'. *Telefonó Maria.*
- (25) **Italiano:** [+pro-drop]
- a. *Maria ha telefonato.*
- a'. *Ha telefonato Maria.*
- (26) **Inglês:** [-pro-drop]
- a. *Maria telephoned.*
- a'. \**Telephoned Maria.*
- (27) **Francês:** [- pro-drop]
- a. *Maria a appelé.*
- a'. \**A appelé Maria.*

Em algumas línguas, como no PB, se permite essa inversão **sujeito-verbo** em alguns tipos de construções sentenciais. Normalmente, a inversão ocorre em verbos de cunho inacusativo e inergativo, por exemplo, conforme postulam Kato e Tarallo (2003) e Pilati (2017)<sup>16</sup>. Já em outras línguas, como o inglês e o francês, não é possível ocorrer esse tipo de construção.

(iii) **O movimento longo do sujeito:**

Acontece quando há o movimento longo do sujeito de uma ilha QU-.

O símbolo  $t_i$  indica o vazio que é interpretado como estando no lugar da expressão [O homem] que se moveu para uma posição acima.

Vejamos os exemplos<sup>17</sup>:

<sup>15</sup> Tradução: [Maria telefonou]. A mesma tradução vale para os exemplos (25), (26) e (27).

<sup>16</sup> Não é a intenção desta dissertação detalhar profundamente acerca deste fenômeno, mas apenas relacioná-lo à nossa discussão.

<sup>17</sup> Extraídos de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

(28) **Português:**

O homem<sub>i</sub> [que eu sei [quando t<sub>i</sub> chegou]].

(29) **Italiano:**

L'uomo<sub>i</sub> [che mi domando [chi t<sub>i</sub> abbia visto]].

(30) **Inglês:**

\*The man<sub>i</sub> [that I ask myself [whom t<sub>i</sub> has seen]].

(31) **Espanhol:**

La profesora<sub>i</sub> [que yo sé [cuándo t<sub>i</sub> llegó]].

(32) **Francês:**

\* L'homme<sub>i</sub> [que je sais [quando t<sub>i</sub> est arrivée]].

(iv) **Os pronomes resumptivos vazios em sentenças encaixadas:**

Pronomes resumptivos são pronomes encontrados na posição em que deveria ter uma categoria vazia. Exemplo: Nathi disse que ELA chegou. Vejamos como ficam as sentenças sem esses pronomes:

(33) a. Nathi<sub>i</sub> disse [que t<sub>i</sub> chegou]. **(Português Brasileiro)**

b. Nathi<sub>i</sub> dijo [que t<sub>i</sub> llegó]. **(Espanhol)**

c. Nathi<sub>i</sub> ha detto [che t<sub>i</sub> ha arrivato]. **(Italiano)**

d. \* Nathi<sub>i</sub> said [that t<sub>i</sub> has arrived]. **(Inglês)**

e. \* Nathi<sub>i</sub> a dit [que t<sub>i</sub> était arrivée]. **(Francês)**

(v) **Possibilidade de violação do filtro that-t:**

A ideia é impedir o movimento do sujeito sobre um complementizador lexicalmente realizado.

- (34) a. Quem<sub>i</sub> [Allan pensou [que t<sub>i</sub> chegou]]? (**Português brasileiro**).  
 b. Quiéni [Allan piensó [que t<sub>i</sub> llegó]]? (**Espanhol**)  
 c. Chi<sub>i</sub> [Allan ha pensato [che t<sub>i</sub> avia arrivato]]? (**Italiano**)  
 d. \*Who<sub>i</sub> [Allan thought [that t<sub>i</sub> has arrived]]? (**Inglês**)

Esse conjunto de propriedades nos mostra as línguas que apresentam sujeito nulo, e as que não apresentam. Para fundamentar mais essa questão de sujeito nulo (não-realização lexical) e sujeito preenchido (realização lexical), recorreremos à Duarte (1995). A autora pesquisa esse fenômeno há mais de 30 anos e, em meados de 1995, em uma de suas publicações, explicou que essa não-realização lexical/fonética do sujeito, como explicamos anteriormente, se associa às línguas com paradigma verbal rico. Isto é, se trata de línguas cujo sujeito pode ser recuperado pela terminação do verbo.

Entretanto, cabe destacar que essa associação do licenciamento do sujeito nulo a um paradigma verbal rico deixou de ser exclusiva. Isto porque Haung (1984) versou que mesmo o Chinês que se apresenta como uma língua de sujeito nulo pode apresentar um sistema flexional simplificado. Com isso, a concordância, como um elemento de identificador das línguas de sujeito nulo, deixou de ser o fator que determina a marcação do parâmetro *pro-drop*.

Em relação ao PB, língua foco de nosso estudo, Duarte (1995) expõe mudanças em relação à marcação paramétrica do sujeito. A autora observa, por meio de dados da fala e da escrita, que houve uma diminuição no uso do sujeito nulo ao longo do tempo. Isto é, o paradigma flexional do PB, que era considerado rico devido às suas seis flexões verbais, diminuiu para três flexões. Essa diminuição ocorreu pelo desaparecimento das formas pronominais da 2ª pessoa (tu e vós), as quais foram substituídas por [você]. Além disso, a troca da forma pronominal da primeira pessoa do plural (nós) por [a gente] também contribuiu para essa mudança paramétrica do sujeito. No quadro abaixo, podemos notar essa mudança.

Evolução nos paradigmas pronominal e flexional do PB

Pessoa/Nº	Pronome	Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3
1ª sing.	Eu	am-o	am-o	am-o

<b>2ª sing.</b>	Tu	am-as	-	-
	Você	am-a	am-a	am-a
<b>3ª sing.</b>	Ela/Ele	am-a	am-a	am-a
<b>1ª sing.</b>	Nós	ama-mos	ama-mos	-
	A gente	-	am-a	am-a
<b>2ª sing.</b>	Vós	ama-is	-	-
	Vocês	ama-m	ama-m	ama-m
<b>3ª sing.</b>	Eles/Elas	ama-m	ama-m	ama-m

Fonte: adaptado de Duarte (1995, p. 40)

À vista desse enfraquecimento do sistema flexional e da ocorrência do sujeito nulo no PB, e da introdução dos pronomes **você** e **a gente**, na próxima seção, iremos nos debruçar a respeito do fenômeno gramatical em foco desta pesquisa: o sujeito indeterminado.

## 2.2.2 O sujeito indeterminado no PB

O PB é uma língua que permite a não-realização lexical (fonética) do sujeito em alguns tipos de sentenças. Nesse sentido, trata-se do sujeito nulo, em que um pronome ou sintagma nominal não aparece foneticamente realizado (Duarte 1995). Este tipo de sujeito, na gramática normativa, aparece sob denominação de sujeito oculto (ou implícito, elíptico, desinencial), indeterminado e inexistente. Nesse sentido, iremos descrever nessa subseção, a respeito do **sujeito indeterminado** do ponto de vista dos estudos linguísticos.

Para tanto, iremos retomar o que elucidamos na seção 2.1 sobre o fenômeno gramatical em questão. Nela, descrevemos o que a gramática normativa versa a respeito do sujeito indeterminado no PB. Segundo ela, há duas estratégias clássicas para indeterminá-lo. Uma é pelo uso de verbo (seja transitivo indireto, intransitivo ou de ligação) **na 3ª pessoa do singular** + a partícula **se** em sentenças como [**Precisa-se** de alunos de Sintaxe], [**Lá se é feliz**]<sup>18</sup> e [**Come-se** bem naquele estado]<sup>19</sup>. Outra estratégia de indeterminação do sujeito é pelo uso de **verbo** na **3ª pessoa do plural** sem antecedente explícito em sentenças como [**Roubaram** todos os meus livros] e [**Comeram** o meu lanche].

<sup>18</sup> (Lunguinho & Medeiros Júnior, 2009, p. 3).

<sup>19</sup> (Lunguinho & Medeiros Júnior, 2009, p. 3).

Entretanto, o PB vem contanto com outras estratégias para a indeterminação do sujeito, as quais pouco aparecem nas gramáticas tradicionais. Para isso, abarcamos estudos de Negrão e Viotti (2008), Lunguinho e Medeiros Júnior (2009), e Quarezemin e Fuchsberger (2021) sobre o tema. Com isso, faremos uma descrição das formas linguísticas inovadoras relacionadas ao sujeito indeterminado.

### 2.2.2.1 *Impessoalização x indefinição x indeterminação*

Negrão e Viotti (2008) postulam que construções impessoais do PB resultam da maneira como se conceitualizam os eventos e situações e o modo como envolve o falante e o ouvinte nesses eventos. As autoras advogam que essa maneira de lidar com o sujeito relaciona-se com as mudanças sintáticas e semânticas decorrentes da participação das línguas africanas na formação do PB, uma vez que difere da variante do português europeu.

Para as autoras, sentenças impessoais são aquelas desprovidas de um sujeito de conteúdo semântico. Nessa perspectiva, as autoras postulam estratégias de impessoalização no PB como um contínuo que “[...] vai de sentenças transitivo-ativas, com agente-controlador (portanto não-impessoais) até sentenças impessoais sem sujeito” (Negrão; Viotti, 2008, p. 4).

Nesse sentido, as sentenças impessoais são aquelas construções que expressam condições meteorológicas, como em (35) e sentenças existenciais, como em (36).

- (35) a. Choveu em Florianópolis hoje.  
b. Está fazendo um frio congelante.
- (36) a. Hoje tem *happy hour* no laguinho da UFSC.  
b. Faz tempo que não vou à praia.

Além das construções supracitadas, contamos com outras construções impessoais no PB que pouco são mencionadas na literatura. A ver:

- (37) É que o meu relógio parou.
- (38) a. Tem que comprar um computador novo para a sala de projetos.  
b. Com a mudança no Lattes, precisa verificar tudo, item por item.

(Negrão; Viotti, 2008, p. 6).

As construções em (38) são as que nos interessam neste trabalho, uma vez que elas possuem uma indeterminação não canônica do sujeito. Conforme as autoras, esses tipos de construções não são considerados **mais** impessoais no contínuo da impessoalização, posto que elas possuem um sujeito semântico indeterminado, isto é, desprovido de realização fonética. Em contrapartida, também não podem ser consideradas sentenças **mais** pessoais, uma vez que se desprendem de sujeito semântico. Como explicação, as autoras consideram que esses tipos de construções sem realização fonética do sujeito ocorrem devido à tendência da perda dos clíticos no PB, como a partícula **se**. As construções em (38) advêm de sentenças como:

- (39) a. Tem-se que comprar um computador novo para a sala de projetos.  
 b. Com a mudança no Lattes, precisa-se verificar tudo, item por item.

(Negrão; Viotti, 2008, p. 6).

As sentenças como (38) corroboram com nosso objeto de pesquisa, uma vez que podemos interpretar o agente dos verbos delas de maneira genérica, assim como em sentenças que possuem sujeito lexical preenchido foneticamente, mas com interpretação genérica, como veremos na próxima subseção.

Contudo, antes disso, nos cabe deixar claro os conceitos de impessoalização, indefinição e indeterminação, uma vez que como vimos na seção 2.1, a gramática normativa utiliza desses três conceitos para versar sobre o sujeito indeterminado. Pelo que analisamos, existe uma confusão entre os conceitos de indeterminação, indefinição e impessoalização nos compêndios gramaticais, uma vez que os autores destes materiais usam a mesma denominação para casos diferentes.

Kury (1989) e Melo (1967) postulam que o sujeito indeterminado é quando não se quer, não se sabe, ou não se pode expressar o sujeito de uma oração; e por aquele que é constituído por um pronome indefinido, que não esclarece nada em relação à identidade do sujeito. Desse modo, nos exemplos citados pelos autores, é feita uma comparação no sentido de que estes equivalem a pronomes indefinidos, como “alguém”, “ninguém”, “qualquer pessoa”, por haver um sentido vago e sem esclarecimento em relação à identidade do agente da ação verbal. Logo, os autores versam que o sujeito indeterminado se diferencia de um pronome indefinido pela expressão desse sujeito. Se ele for expreso, trata-se de pronome indefinido, logo, determinado; mas, se ele não é expreso, conta-se com um caso de sujeito indeterminado, muito embora ele se apresente semanticamente.

As fronteiras entre indefinição e indeterminação ainda não são bem definidas, uma vez que a indefinição é um fenômeno que faz parte da determinação e que se confunde muito com a indeterminação. De acordo com Milanez (1982), a indefinição possui uma referência especialmente no que diz a respeito às formas da 3ª pessoa, como **ninguém, alguém, nada, tudo**; já na indeterminação a generalização é a principal característica, que pode abranger todas as pessoas do discurso.

Sobre isso, é necessário levarmos em consideração alguns aspectos para diferenciar esses conceitos (Milanez, 1982). O primeiro, é que a indeterminação diz a respeito de apenas elementos humanos, já a indefinição extrapola elementos humanos a elementos não humanos. O segundo, é que a indefinição faz referência somente à 3ª pessoa, enquanto os de indeterminação podem estar envolvendo qualquer pessoa do discurso. O terceiro, é que a indeterminação conta com a generalização de maneira essencial; enquanto a indefinição não, ela pode remeter tanto a uma referência individual quanto uma referência genérica, mas que se limita à 3ª pessoa.

O quarto, é que o uso de artigo como “o/um” e as diferenciações morfológicas não são relevantes para a indeterminação, posto que o conteúdo indeterminador não se altera, mas na indefinição essas diferenciações são relevantes, porque, por exemplo, podem atenuar uma ideia de quantidade. O quinto, é que a indeterminação depende dos recursos voltados ao contexto para sua interpretação, mas a indefinição não depende do contexto e é analisada nos limites da sentença. O último, é que a indeterminação não faz referência distinta entre a 1ª, 2ª e 3ª pessoas do discurso; enquanto a indefinição indica precisamente quais são as pessoas envolvidas no discurso, devido a esse motivo, trata-se de um caso de determinação.

A impessoalização é diferente da indeterminação, visto que a impessoalização se trata de uma propriedade de certos verbos que não atribuem aos seus sintagmas nominais nenhuma referência; já a indeterminação conta com um processo contrário, pois sempre envolve uma referência (Milanez, 1982). Portanto, é pela impessoalização não possuir uma função referencial que faz diferenciar construções impessoais das outras formas verbais da língua.

Exemplo:

- a. **Neva** muito na serra.
- b. **Aí tu** estás ansioso pelo resultado do vestibular e adiam a saída dele.

No exemplo em (a), não existe referência a algo ou alguém, uma vez que não há sujeito, ele inexistente. Já no exemplo (b), o sujeito é genérico, a referência dele não está expressa (pode ser qualquer pessoa), mas ela existe.

Feita essa diferenciação entre impessoalização, indeterminação e indefinição, a seguir, apresentaremos e descreveremos esses sujeitos nos quais têm o agente verbal indeterminado, os quais se mostram inovadores na LP e que são pouco discutidos nas gramáticas normativas.

### 2.2.2.2 *Sujeito indeterminado inovador: sintagmas nominais/pronomes com significado generalizado*

O fenômeno da indeterminação do sujeito no PB vai muito além do que a gramática normativa propõe, pois a LP do BR vem apresentando outras estratégias para indeterminá-lo. Uma dessas estratégias é o preenchimento do sujeito com um sintagma nominal/pronome com sentido genérico, sem deixar a posição de sujeito vazia, em relação à 2ª e 3ª pessoas do discurso. Vejamos os exemplos abaixo retirados de Lunguinho e Medeiros Júnior (2009) e da fala oral.

- (40)
- a. Aí **você** se descuida e vem todo mundo em cima de você.
  - b. Quando **a pessoa** vai lá e não tem ninguém para atendê-la.
  - c. Não faça isso! **Os homens** vão te encher a paciência depois.
  - d. **A gente** vem aqui para se consultar e o médico nunca está.
  - e. **O pessoal** vem, come horrores e ainda sai reclamando.

(Adaptados de Lunguinho e Medeiros Júnior (2009, p. 4)).

Também encontramos exemplos de dados desse fenômeno linguístico na fala oral cotidiana.

- (41)
- a. **O fulano** lá no *off* diz “fala isso”. **O homem** vai lá e faz porque é ‘parça’ e quer ajudar. Depois **o fulano** fica tirando vantagem.
  - b. **O povo** diz “ah, eu não sou viciado em redes sociais”. Aí **você** vai ver e a pessoa procrastina suas tarefas diárias porque se dispersa ficando no *TikTok*.

c. Hoje é aniversário de fulano e mais nove pessoas (*facebook*). Aí **você** vai ver quem são: é a mesma pessoa que cria trocentos perfis e vai adicionando os outros no decorrer do tempo.

d. A **pessoa** comenta “poxa, queria tanto ler livro X, me manda, por favor”, só que ela não se dispõe a procurar, quer tudo de mão beijada.

e. Fico pensando: o que leva a pessoa a esperar para ser cobrada? Está devendo? Paga! Aí **os outros** atrasam as contas por culpa de gente irresponsável.

Além dos sintagmas nominais de 2ª e 3ª pessoas que marcam a indeterminação do sujeito, existem ainda sintagmas nominais de 1ª pessoa que indicam indeterminação da referência do sujeito, conforme apresentados por Quarezemin e Fuchsberger (2021).

(42) a. [...] Então, se formos olhar sob essa ótima, **eu** tenho uma dualidade muito grande na obra do poeta Cruz e Souza.

b. Para que este tipo de operação seja realizado, **eu** me combino com outro item com quem **eu** também compartilhe informações.

c. É diferente quando **eu** tenho um sujeito lógico, que é semântico e não gramatical.

(Quarezemin; Fuchsberger, 2021, p. 100).

Além dos dados dos autores supramencionados, também trazemos outros que exemplificam e que marcam a indeterminação do sujeito com sintagmas nominais genéricos de primeira pessoa. Dados estes coletados da língua falada e da escrita informal de redes sociais.

(43) a. É mais fácil aprender sentenças relativas quando **eu** tenho noção de sentenças encaixadas, que apresentam um constituinte compartilhado com a sentença matriz.

b. Para efeitos de interpretação, **eu** divido uma sentença relativa em duas sentenças simples para que **eu** possa visualizar qual é a sentença matriz e qual é a sentença a ser encaixada.

Observamos nos dados acima que os sintagmas nominais de referência genérica ocupam a posição sintática de sujeito das sentenças, tanto na 1ª, 2ª e 3ª pessoas do discurso. Em todas as essas ocorrências, entendemos que esses sintagmas têm a mesma função: a generalização. Isso ocorre porque não é possível identificar no mundo os referentes específicos desses sintagmas. Por exemplo, em (40ª), “Aí **você** se descuida e vem todo mundo em cima de você”, a interpretação possível para a sentença é que o sintagma [**você**] pode envolver qualquer

uma das três pessoas do discurso ou as três ao mesmo tempo, assim como as ocorrências no restante dos exemplos em (40), (41), (42) e (43), dando ideia de indeterminação.

Entretanto, essa indeterminação extrapola os critérios sintáticos e leva em conta a semântica e a pragmática (o contexto), conforme demonstram estudos sobre o tema (Milanez, 1982; Berlinck; Duarte; Oliveira, 2009).

Para Milanez (1982), a indeterminação do sujeito é um processo que se explica essencialmente à nível semântico-pragmático, visto que o reconhecimento de seus recursos não se faz exclusivamente pela forma lexical deles, mas, também pelo significado generalizador que pode abranger qualquer pessoa do discurso (sendo: eu, tu, você, eles, a gente, nós etc), as quais podem estar revestidas a uma situação linguística específica (Milanez, 1982, p. 135).

Além dessa estratégia mencionada nesta subseção, contamos com outra, trazida pelos estudos de Lunguinho e Medeiros Júnior (2009). A ver:

### 2.2.2.3 *Forma verbal transitiva flexionada na 3ª pessoa do singular sem a partícula SE*

Outra estratégia para a indeterminação do sujeito é apostada por Lunguinho e Medeiros Junior (2009). Ela é muito comum no PB e se trata, do ponto de vista sintático, do uso de uma forma verbal transitiva flexionada na 3ª pessoa do plural sem a partícula **se**, a qual é exigida pelas gramáticas normativas, deixando uma categoria vazia na posição do sujeito. Vejamos os exemplos abaixo:

- (44) a. [Ø] **Matou** um rapaz no show do Zezé di Camargo e Luciano ontem.
- b. [Ø] **Montou** o armário lá em casa semana passada.
- c. [Ø] **Telefonou** aí da CEB para você.
- d. [Ø] **Lava** sofá.
- e. Joga-se búzios e [Ø] **faz** amarração para o amor.
- f. [Ø] Não **tá** mais contratando gente para trabalhar.

(Lunguinho; Medeiros Júnior, 2009, p. 4).

No sentido semântico, por exemplo, na sentença (44<sup>a</sup>), a ação do verbo **matar** é atribuída a um indivíduo o qual sua referência não pode ser determinada pelo discurso.

Linguinho e Medeiros Júnior (2009) esclarecem que a informação transmitida pela sentença é que **alguém** matou um cara naquela festa ontem, isto é, **alguém** que não é possível se definir.

Do ponto de vista sintático, a estrutura dessa sentença vai contra o preenchimento do sujeito, conforme vimos essa tendência na seção anterior. Isso ocorre porque, segundo Duarte (1995), o PB não mais licencia sujeitos nulos referenciais sem antecedente explícito, conforme ilustram os dados abaixo.

(45) a. \* Chegou ontem.

b. \* Vai para casa.

(Linguinho; Medeiros Júnior, 2009, p. 5).

Os sujeitos nulos licenciados no PB só acontecem em orações encaixadas, como por exemplo em:

(46) Nathi i disse que ti já chegou.

Com isso, pode-se concluir que o PB não licencia mais sujeitos nulos referenciais (apenas se estiverem em orações encaixadas), porém conserva sujeitos não-referenciais ou expletivos.

(47) a. Mexeram em meus documentos. (**Sujeito nulo argumental não-referencial**)

b. Choveu. (**Sujeito nulo não argumental**)

(Linguinho; Medeiros Júnior, 2009, p. 6)

Entendemos que a origem dessas construções do sujeito indeterminado advém da perda ou enfraquecimento da concordância verbal na língua. Essa perda se origina na entrada, no sistema pronominal, da forma **você**, semanticamente de 2ª pessoa do discurso, mas que tem a conjugação do verbo semelhante ao da 3ª pessoa, conforme vimos na seção 2.2.1. Logo, essa mudança no paradigma fez com que não seja mais possível distinguir a 2ª pessoa com a 3ª pessoa apenas com o morfema verbal, o que, portanto, fez com que surgisse a necessidade de deixar um sujeito explícito (Linguinho e Medeiros Júnior, 2009).

Outro argumento que corrobora com a origem dessas estruturas é a perda sistematicamente dos clíticos no PB, conforme D'Albuquerque (1983), Duarte (1986), Cyrino

(1993), Pagotto (1993) e Nunes (1991) *apud* Lunguinho e Medeiros Júnior (2009). Isso ocorre principalmente pela perda do clítico reflexivo de 3ª pessoa, como em:

- (48) a. Ele **se** chama José.  
 b. Ele chama José.
- (49) a. Ele não **se** arrepende de ter feito a compra.  
 b. Ele não arrepende de ter feito a compra.

(Abulquerque, 1983. *apud* Lunguinho; Medeiros Júnior, 2009, p. 8)

Outra característica do PB, que segundo Lunguinho e Medeiros Júnior (2009), pode ter relação com esse tipo de construção sentencial é a perda da “elasticidade” no que dispõem os constituintes. Parece que no PB houve uma rigidificação da ordem dos constituintes, em que é mais comum encontrar estruturas sintáticas na ordem SUJEITO – VERBO – OBJETO, mesmo que exista a ordem VERBO – SUJEITO, mas em construções muito específicas, como os exemplos abaixo:

- (50) a. Chegou uma carta aí para você.  
 b. Telefonou um cara aí.  
 c. Ergue o braço o juiz.

(Lunguinho; Medeiros Júnior, 2009, p. 8).

As mudanças na LP mencionadas acima são fatores que podem ter influenciado no surgimento das construções apontadas por Lunguinho e Medeiros Júnior (2009). Isso porque sem a concordância verbal, passou a existir uma superficialidade entre construções indeterminadas (3ª pessoa do plural + partícula **se**) e passivas sintéticas (com a partícula **se**, mas sem concordância do verbo no plural).

- (51) a. Precisa-se de professor de espanhol. (**Sujeito Indeterminado**)  
 b. Vendem-se casas. (**Passiva Sintética**)  
 c. Vende-se casas. (**Estrutura de indeterminação do sujeito**)

(Lunguinho e Medeiros Júnior, 2009, p. 9).

Os autores ainda fazem uma discussão em particular do papel que as estruturas podem ter tido.

- (52) a. Vende-se lindo carro.  
 b. Doa-se lindo casal de cachorros de raça pastor alemão.

(Linguinho e Medeiros Júnior, 2009, p. 9).

Estas sentenças apresentam uma ambiguidade estrutural, visto que podem ser interpretadas de forma passiva ou indeterminada. Isso ocorre devido ao uso do verbo na 3ª pessoa do singular, que pode ser explicado como resultado da concordância com o sujeito após o verbo, no caso da interpretação passiva, ou como uma forma invariável característica de uma construção indeterminada quando o *se* está presente.

De acordo com Nunes (*apud* Linguinho e Medeiros Júnior, 2009), falantes do PB preferem uma leitura de indeterminação do que passiva em relação às sentenças em (51), uma vez que isso tem relação direta com o tipo de estrutura como (51c), que possui uma leitura indeterminada refletindo “em uma manifestação de uma forma invariável devido à oposição à presença da concordância do sujeito paciente – o verbo, requerida pela gramática normativa” (Linguinho; Medeiros Júnior, 2009).

Cabe mencionar ainda que com a perda dos clíticos, a partícula *se*, no uso indeterminado e na passiva sintática, é eliminada, o que resulta em uma “construção invariante: verbo na 3ª pessoa do singular + objeto” (Linguinho; Medeiros Júnior, 2009, p. 10). Além disso, do ponto de vista semântico, as duas construções possuem sujeitos indeterminados (agente).

Essas construções podem ter duas interpretações, pois não é possível definir a referência do pronome nulo que ocupa a posição sintática de sujeito, sendo uma interpretação genérica e outra indeterminada-episódica.

- (53) a. *pro* matou um rapaz no show do Zezé di Camargo e Luciano ontem.  
 b. *pro* montou o armário lá de casa semana passada.  
 c. *pro* telefonou aí da CEB para você.  
 d. Não pise aí porque ainda não *pro* limpou o chão.  
 e. *pro* lava sofá.  
 f. Joga-se búzios e *pro* faz amarração para o amor.  
 g. *pro* Não usa mais saia (Galves (2001) *apud* Linguinho; Medeiros Júnior (2009)).

(Linguinho; Medeiros Júnior, 2009, p. 11).

De acordo com os autores, entendemos que as sentenças acima que têm interpretação genérica possuem uma característica comum: o verbo no presente do indicativo (53f), enquanto as sentenças que não é possível ter uma interpretação genérica aparecem com verbo no pretérito perfeito (53<sup>a</sup>-e).

A hipótese para essa diferença interpretativa (Linguinho; Medeiros Júnior, 2009) é sobre a **interpretação de *pro* e sua relação com o operador temporal**: a interação de caráter genérico (ou arbitrário) de *pro* com o operador temporal (a questão do presente *versus* pretérito perfeito) seria a causa das diferenças de interpretação desse pronome. Portanto, quando há interação de *pro* com um operador genérico, vai haver uma interpretação genérica; quando há interação de *pro* com um operador episódico, sua interpretação será episódica.

Por exemplo, na sentença (53g) [Não usa mais saia] refere-se a uma situação em que nos tempos atuais as pessoas em geral não usam mais saia, tendo uma leitura genérica; enquanto em (53b), [Montou o armário lá de casa semana passada] há a afirmação de um único episódio, que se refere a um único sujeito. Logo, essa interpretação que os tempos verbais trazem às sentenças somada ao sentido genérico (arbitrário) de *pro* conduz à leitura na qual está posta em cada um dos contextos.

### 2.3 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, descrevemos e analisamos como o sujeito indeterminado do PB é descrito nas gramáticas normativas e estudos linguísticos. Primeiramente, recorreremos aos gramáticos tradicionais, vulgo Cegalla (1983), Kury (1089), Luft (1996, 2002), Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009) e Rocha Lima (2011). De acordo com eles, existem duas formas canônicas de se indeterminar o sujeito: a) uso de verbo, seja transitivo indireto, intransitivo ou de ligação, na terceira pessoa do singular + a partícula *se*; e b) uso de verbo na terceira pessoa do plural sem antecedente explícito.

Nos estudos linguísticos, autores como Linguinho e Medeiros Júnior (2009) e Sandra Quarezemin e Fuchsberger (2021) mostram que há formas inovadoras de indeterminar o sujeito que não são abarcadas pela gramática normativa, como o uso de sintagmas nominais/pronomes com significado genérico sem um referente específico no mundo, como “você”/”a gente”/”o pessoal”; e o uso de forma verbal transitiva flexionada na 3<sup>a</sup> pessoa do singular sem a partícula *SE*, como em “Lava sofá”/”Telefonou aí da CEB para você”/”Montou um armário lá em casa ontem”.

Concluimos que a GT não dá conta do fenômeno em estudo, pois postulam critérios imprecisos a respeito dele, visto que as definições são dadas por critérios semânticos, mas as estratégias de indeterminação são de cunho sintático.

## **CAPÍTULO 3**

### **3 PROPOSTA DIDÁTICA VOLTADA AO ENSINO/APRENDIZAGEM DO SUJEITO INDETERMINADO NO PB**

Neste capítulo, faremos uma retomada a respeito da consciência sintática e do método científico, pontos estes essenciais para a construção da proposta didática sobre o sujeito indeterminado que iremos propor seguidamente.

#### **3.1 RETOMADA A RESPEITO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E DO MÉTODO CIENTÍFICO**

Conforme mencionamos no capítulo 1, os estudos sobre consciência linguística têm ganhado força após os anos 2000, principalmente no que diz a respeito às escolas de Educação Básica. A consciência linguística é definida pelo ato de monitorar e refletir propositalmente sobre elementos linguísticos de um texto. Nisso, o indivíduo exercita sua habilidade, planejando e avaliando sua compreensão com base em pistas linguísticas (Santos, 2014). Dentro dessa consciência linguística, está a consciência sintática, que é a capacidade de uma pessoa de compreender e desenvolver consciência de como palavras frases e estruturas linguísticas funcionam, além de manipular a língua de maneira eficaz (Gombert, 1992).

De acordo com Hochsprung (2022), existe na literatura muitos estudos sobre como alunos do Ensino Fundamental, sobretudo na fase de alfabetização, observam estruturas linguísticas e desenvolvem sua consciência sintática, principalmente realizados por meio de testes, como bem cita o autor, realizados por Capovilla e Toledo Soares (2004), Barreira e Maluf (2013) e Santos (2014), por meio de provas de consciência sintática em que os alunos devem julgar sentenças em gramaticais e agramaticais, corrigir frases que estão gramaticalmente incorretas (questões morfológicas e inversão de ordem), correção gramatical de frases agramaticais e assemânticas, e categorização de palavras, dizendo se a palavra é um substantivo, verbo, adjetivo etc.

Há também, como o estudo de Hochsprung (2022), o trabalho com o desenvolvimento da consciência sintática de docentes, que se trata de verificar como o “desenvolvimento da consciência sintática influencia(ria) no trabalho com a análise gramatical em sala de aula” (p. 69).

Desse modo, observamos que o trabalho com a consciência sintática pode trazer bons resultados nas aulas de língua portuguesa. Tendo isso em vista, não basta somente mencionarmos propostas não-tradicionais de como se trabalhar a gramática na sala de aula e defendermos um estudo científico e o desenvolvimento da consciência sintática dos estudantes, basta também, criarmos uma proposta didática para o trabalho com a gramática no âmbito escolar, tendo em vista o nosso fenômeno linguístico em foco: o sujeito indeterminado. Para tanto, como contribuição para este trabalho, na seção 3.2.1, proporemos uma atividade linguística de consciência sintática, como base nos estudos de Lunguinho e Medeiros Júnior (2009), e Quarezemin e Fuchsberber (2021) – capítulo 2 -, através da metodologia de Costa *et al.* (2011) – seção 1.5 do capítulo 1. Posteriormente, apresentaremos uma oficina sobre o sujeito indeterminado através do método científico (Carey, 2011) – seção 1.6 do capítulo 1.

As atividades elaboradas têm como **público-alvo** os estudantes do penúltimo ano do Ensino Fundamental II, isto é, o 8º. A escolha desse nível escolar dá-se porque partimos do pressuposto que os alunos já tenham noções básicas sobre estruturas frasais, como sujeito, verbo, objeto, adjunto etc, uma vez que tais noções são trabalhadas no 7º ano, no eixo de Análise Linguística, pois é uma das habilidades que a BNCC (2017) recomenda a ser desenvolvida nessa etapa escolar:

(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).

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. (Brasil, 2017, p. 171).

Além disso, encontramos respaldo na BNCC para trabalhar o sujeito indeterminado com turmas de 8º ano, uma vez que o documento menciona que, por exemplo, o aluno desenvolva a habilidade de:

(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. 171).

(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente. (BRASIL, 2017, p. 171).

Entendemos que o aluno, ao ter que identificar/diferenciar tais termos que constituem uma oração e complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, pode ser aberto um momento para refletir as funções dos sujeitos nessas frases: é determinado? Inexistente? Indeterminado? Quais termos comprovam isso?

Além disso, visando que iremos trabalhar com o método científico, isso pode ajudar, de acordo com os PCNs (1998), no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, uma vez que esta fase da vida dos alunos:

[...] implica a ampliação de formas de raciocínio, organização e representação de observações e opiniões, bem como o desenvolvimento da capacidade de investigação, levantamento de hipóteses, abstração, análise e síntese na direção de raciocínio cada vez mais formal, o que traz a possibilidade de constituição de conceitos mais próximos dos científicos. (Brasil, 1998, p. 46).

Analisando o que os PCNs (1998) versam, infelizmente, não é isso que percebemos acontecer nas escolas de EB, principalmente nas aulas de gramática. Estudos voltados à análise de materiais didáticos, como os de Schimelfenig (2019) e Hochsprung e Zendron da Cunha (2019) comprovam isso. De acordo com Hochsprung (2022), tais materiais ainda possuem um caráter normativo voltado à memorização de regras e conceitos.

Pensamos, então, que para sair dos moldes tradicionais, o professor de LP precisa estar munido das ferramentas científicas para trabalhar, por exemplo, a proposta didática que iremos propor a seguir e fazê-la dar certo. Ele precisa ter uma boa formação no sentido de compreender que não há somente um tipo de gramática (a tradicional, neste caso) e que não há somente as duas estratégias clássicas e tradicionais para a indeterminação do sujeito no PB. Os professores ao adotarem essa postura mais científica para trabalhar a gramática, irão desenvolver o pensamento crítico e científico dos seus alunos através da investigação linguística sem exigir muito, afinal, “refletir sobre a linguagem exige apenas um bom professor, quadro-negro e a intuição dos alunos. Essa é uma maneira de ensinar a raciocinar cientificamente com pouquíssimos recursos” (Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016, p. 22).

Consequentemente, será possível desmistificar pensamentos preconceituosos que muitos alunos possuem sobre não saber falar português ou que quem fala uma variedade diferente do PB fala uma língua errada ou “feia”. Se o professor partir da ideia de que há uma gramática internalizada (ou gramática mental) em seus alunos, os fará ver que sabem muito mais do que pensam sobre a própria língua! Segundo Pilati (2017) “trazer à tona e sistematizar tais conhecimentos deveria ser um dos objetivos principais de uma aula de gramática”, logo, o professor promoverá um ambiente em que os alunos poderão elevar sua autoestima linguística, pois possuem um conhecimento refinado de sua língua.

Conforme Oliveira e Basso (2012),

Quando pensamos em pôr a linguística na sala de aula – enquanto ciência – e acionar o nosso conhecimento linguístico para entender o português brasileiro, que é afinal a

língua que falamos, julgamos que um dos aspectos mais importante é restaurar o fascínio pela língua que falamos; afinal trata-se de um sistema complexo, altamente eficiente, que dominamos muito rápido – antes dos 5 anos já somos donos da nossa língua –, sem necessidade de ensino sistemático (Oliveira; Basso, 2012, p. 31).

Propostas como a que desenvolvemos neste trabalho são inspiradas nas propostas interessantíssimas e inovadoras de Honda e O’Neil (1993, 2008, 2017) e Oliveira e Quarezemin (2016), que defendem a construção de gramáticas, ou fragmentos de gramática com os alunos. Segundo elas, o professor ao adotar uma investigação científica na escola, permite que os alunos, por si próprios, se fascinem pela língua que falam, e percebam que ela é tão importante como qualquer outra língua natural.

Para que isso aconteça, é preciso pensar diferente do tradicionalismo gramatical, práticas e atitudes devem ser repensadas. Perini (2016), ao refletir sobre os problemas de linguagem, procurou fazer algumas considerações importantes sobre o ensino de gramática no PB. Desse modo, o autor frisa que o essencial é o professor motivar seus alunos, pois ele tem esse poder de inspiração, de mostrar novos caminhos e fazer com que eles desenvolvam uma curiosidade científica.

Afinal, esses jovens sempre estão à procura do que interessa a eles e “não daquilo que os mais velhos lhe dizem que “vai ser importante na vida”. E o jovem se interessa por aquilo de que participa; simplesmente receber informação geralmente não o motiva” (Perini, 2016, p. 56). Concordamos totalmente com Perini, pois não é difícil ver que as aulas de gramática normalmente são voltadas à memorização de regras para que os alunos se saiam bem em provas escolares, vestibulares, processos seletivos de trabalho. Poucos observam que a gramática como Ciência.

Entretanto, para que haja uma mudança nas aulas de gramática, precisamos rever a metodologia de Ensino, isto é, é preciso que os professores estejam mais engajados na formação dos alunos em uma proposta de trabalho que vise fazer o estudante pensar, refletir e analisar a língua que fala, saindo do modo mecanizado e tedioso das aulas de LP. Conforme Perini (2010, p. 32, grifo nosso), é imperativo priorizar a formação científica nas escolas, pois já estamos no século XXI e devemos entender que “a ciência **não é um corpo** de conhecimentos e resultados; é **um método** para obter esses conhecimentos e resultados”. Portanto, a gramática também pode ser considerada uma disciplina científica, posto que ela tem a finalidade de estudar, descrever e explicar os fenômenos que a envolvem.

Para além de ver a gramática enquanto Ciência, o trabalho do professor com o método científico poderá desenvolver habilidades científicas em seus alunos nas quais eles poderão utilizar em outras áreas de conhecimento, simplesmente observando um objeto de estudo, identificando problemas, coletando e analisando dados, formulando hipóteses, procurando contraexemplos, confirmando ou refutando hipóteses.

A alfabetização científica tem suas vantagens e é necessária para vivermos no mundo atual. De acordo com Perini (2016), somos detentores de um importante papel em nossa sociedade, pelo menos nas democracias, pois nossas decisões podem acometer diversos indivíduos. Desse modo, a alfabetização científica é necessária para opinarmos, argumentarmos e refutarmos por nós mesmos qualquer ideia que tente nos influenciar sem que possamos avaliá-la, criticá-la e gerar hipóteses. Conforme Perini (2016), “[...] para certas pessoas e grupos no poder é bom que continue como está. O analfabeto científico, como o analfabeto puro e simples, é uma criatura fácil de enganar e manobrar. Algumas pessoas parecem encontrar conforto e segurança nessa situação de domínio, mas para a comunidade os resultados podem ser desastrosos.” (2016, p. 48).

Para que isso não aconteça, é na escola que a alfabetização científica deve começar. Perini (2010, p. 32) traduz nosso pensamento:

(...) o treinamento científico é um componente fundamental na educação de nossos dias. Um país pode deixar de prestar atenção a ele, e alguns o fazem, mas é por sua conta e risco. O perigo não é apenas a perda de prestígio político: o analfabetismo científico generalizado também compromete coisas como o desenvolvimento econômico, a autonomia de decisões mesmo quanto a problemas internos e, em casos extremos, a própria sobrevivência. Basta observar como alguns países procuram hoje desenvolver a tecnologia nuclear – e como outros países tentam por todos os meios impedir que os primeiros o façam. O que está em jogo é o poder, não a ciência; mas a ciência é o grande instrumento do poder, logo ela está também em jogo, afinal de contas. (Perini, 2010, p. 32)

Portanto, se nós, professores, adotarmos uma posição mais científica em nossas aulas, formaremos cidadãos mais críticos e questionares, capazes de pensar e a repensar em soluções para os mais diversos problemas do mundo, sem acumular conhecimentos passivamente e não aplicá-los, relacioná-los, interpretá-los etc.

## 3.2 ESTUDANDO O SUJEITO INDETERMINADO DO PB

### 3.2.1 Proposta de atividade linguística de consciência sintática

Esta proposta de atividade linguística de consciência sintática foi elaborada a partir da metodologia de trabalho com o conhecimento explícito da língua proposta por Costa *et al.*

(2011), conforme vimos no capítulo 1 (seção 1.5), com as devidas adaptações. Esta atividade consiste na avaliação dos conhecimentos gramaticais que os alunos possuem sobre o sujeito indeterminado. O principal objetivo é que os estudantes consigam identificar, preliminarmente, a referência do sujeito (seres) no mundo a partir da atividade desempenhada pelos verbos da sentença, tendo uma aprendizagem pela descoberta, através das etapas de: **planificação, observação e descrição dos dados, treino**. Cabe mencionar que nessa metodologia há a etapa “**avaliação**”, que é o momento em que os alunos irão aplicar os conhecimentos construídos em outras competências, como leitura e compreensão de textos, mas, não abarcamos essa etapa final, pois não é nosso objetivo. Outra coisa a deixar claro é que não iremos descrever novamente cada etapa da atividade de consciência sintática, pois ela já é autoexplicativa.

### Funções sintáticas: **O sujeito indeterminado**

#### **Etapa 1:** Planificação.

<b>FUNÇÕES SINTÁTICAS – 8º ano do Ensino Fundamental II</b>	
<b>ATIVIDADE 1</b>	
	1. Tipo de atividade: Construção e mobilização de conhecimento sobre as diferentes estratégias de indeterminação do sujeito no Português Brasileiro.
	2. Descritores de desempenho: Identificar/definir o elemento da sentença (sujeito) sobre o qual se faz um comentário.
	3. Pré-requisitos (conhecimentos prévios): Noções de sujeito, verbo e predicado.
	4. Questão a que responde: Como identificar/definir o elemento da sentença (sujeito) sobre o qual se faz um comentário a partir da atividade desempenhada pelos verbos?
	5. Duração estimada:  Etapa 1: 45 min (1 aula). Etapa 2: 1h30min (2 aulas). Etapa 3: 45 min (1 aula).  Total: uma aula para o professor planificar a atividade; três aulas para desenvolvê-la com os alunos.

Fonte: adaptado de Costa *et al.* (2011), p. 85.

#### **Etapa 2:** Observação e descrição dos dados.

**RECORDE-SE:** Prezado(a) aluno(a), antes de iniciar a atividade, é essencial que você se lembre que:

↓ O sujeito de uma frase, normalmente, concorda com o verbo em pessoa e número. (Costa *et al.*, 2011, p. 85).

Observe a frase a seguir.

- a) Nathália viajou.

O sujeito da frase acima em (a) é **Nathália** que está concordando com o verbo **viajou** no singular. Em outras palavras, nesse tipo de frase, é possível identificar quem é o sujeito dela (ou seja, **Nathália**) que desempenhou a atividade do verbo **viajou**.

↓ O sujeito, normalmente, é o elemento da frase sobre o qual se faz um comentário.

Observe estas outras frases:

- b) Dani comprou flores.  
c) Uma boa escola sempre acolhe o aluno.

O sujeito (elemento) da frase acima em (b) sobre o qual se faz um comentário é **Dani**, um sujeito determinado. Enquanto na frase (c), o sujeito (elemento) sobre o qual se faz um comentário é: **uma boa escola**, um sujeito também determinado.

**1. Observe** as seguintes frases:

- a. Tu **vais** ao teatro hoje?  
b. Eu **fiquei** muito feliz com o meu presente de aniversário.  
c. Nós **viajamos** para Pernambuco no ano passado.

**2. Aponte o sujeito** de cada uma das frases da questão 1.

a. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Tu**.

b. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Eu**.

c. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Nós**.

**3. Retire** os sujeitos das frases da questão 1 e **reescreva-as** abaixo:

a. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Vais ao teatro hoje?**

b. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Fiquei muito feliz com o meu presente de aniversário.**

c. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Viajamos para Pernambuco no ano passado.**

4. As frases na questão 3 que você escreveu continuam compreensíveis, apesar de o sujeito delas ter sido retirado? Justifique sua resposta.

---



---

Expectativa de resposta: **Sim, continuam compreensíveis porque ainda que o sujeito não esteja expresso na frase, é possível recuperá-lo através da flexão dos verbos.**

5. Você consegue **identificar** um elemento (sujeito) no mundo ESPECIFICAMENTE sobre o qual se faz um comentário a partir da atividade dos verbos das frases que você escreveu na questão 3? Justifique sua resposta.

---



---



---

Expectativa de resposta: **Sim, na frase (a) é possível identificar um elemento no mundo, ou seja, “Tu”; assim como nas orações (b) e (c), em que se refere a “Eu” e “Nós”, sendo sujeitos determinados.**

6. O que você pode **concluir** a partir das frases da questão 1 e das frases da questão 3 que você escreveu?

---

Expectativa de resposta: **Em algumas frases, é possível retirar o sujeito que elas continuarão compreensíveis, devido às flexões verbais.**

7. Observe estas outras frases:

- a. Marinheiros **roubaram** a pesca.
- b. Pedro montou um **armário** aqui em casa.
- c. Lojistas **quebraram** o monumento da praça XV.

8. **Aponte o sujeito** de cada uma das frases da questão 7.

a. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Marinheiro.**

b. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Pedro.**

c. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Lojistas.**

**9. Retire os sujeitos das frases da questão 7 e reescreva-as** abaixo:

a. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Roubaram a pesca.**

b. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Montou um armário aqui em casa.**

c. \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Quebraram o monumento da praça XV.**

**10.** As frases que você escreveu na questão 9 continuam compreensíveis, apesar do sujeito delas terem sido retirados? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Expectativa de resposta: **Sim, mas com o sentido alterado em relação às frases da questão 7, pois com os sujeitos retirados dessas frases, não é possível identificar um elemento (sujeito) no mundo sobre o qual se faz um comentário a partir da atividade desempenhada pelos verbos. Os sujeitos ficam indeterminados e não determinados como nas frases da questão 7.**

**11.** Você consegue identificar especificamente os sujeitos das frases na questão 9 que:

a. **roubaram** a pesca?

Expectativa de resposta: **Não, porque não indica quem roubou a pesca, na frase faltam elementos ou informações que mostrem isso. Mas é possível saber que alguém (que não sabe-se quem especificamente) roubou a pesca, logo o sujeito fica indeterminado.**

b. **montou** um armário aqui em casa?

Expectativa de resposta: **Não, porque não indica quem montou o armário. Na frase faltam elementos ou informações que mostrem isso. Mas é possível saber que alguém montou o armário, logo, pode ter sido qualquer pessoa, então não há como especificar um sujeito que fez o ato de montar o armário.**

c. **quebraram** o monumento da praça XV?

Expectativa de resposta: **Não, porque não indica alguém ou algo que quebrou o monumento da praça XV. Na oração faltam elementos ou informações que mostrem isso. Mas é possível saber que alguém quebrou o monumento, pode ter sido qualquer pessoa, logo o sujeito fica indeterminado.**

Justifique suas respostas!

12. Observe essas outras frases.

- a. **A gente** é feliz do jeito certo.
- b. **Aí você** vai ao supermercado e é mal atendido.
- c. É chato quando **a pessoa** reclama de atraso, mas é a que mais atrasa no mundo.
- d. No centro **fazem** caldo de cana e pastel quentinho a R\$ 10,00.

13. Identifique no mundo se há um elemento específico (sujeito) sobre o qual se faz um comentário ou não das frases da questão 12, afinal, quem/o que seria(m)

- a. essa “a gente” que é feliz do jeito certo da frase em (a)?

---

Expectativa de resposta: **Qualquer pessoa que acredite que viva do jeito certo, pode ser tanto eu, quanto você, ou outro alguém.**

- b. esse “você” que vai ao supermercado e é mal atendido da frase em (b)?

---

Expectativa de resposta: **Qualquer pessoa que vai ao supermercado.**

- c. “A pessoa” que reclama de atraso frase em (c)?

---

Expectativa de resposta: **Qualquer pessoa que reclama do atraso dos outros e atrasa também.**

- d. os elementos no mundo que “fazem” caldo de cana e pastel quentinho a R\$10,00 da frase em (d)?

---

Expectativa de resposta: **Alguém que vende cana e pastel quentinho da R\$10,00.**

14. O que você pode concluir a partir das frases que você escreveu na questão 9 e das frases que você observou analisou na questão 13?

---



---

Expectativa de resposta: **Em algumas orações nem sempre é possível identificar o elemento sobre o qual se faz um comentário a partir da atividade desempenhada pelos verbos, pois se desconhece a existência desse elemento (sujeito), uma vez que não há informações sobre ele ou a intenção é generalizar uma informação. Logo, o sujeito fica indeterminado. Essas sentenças podem ter tanto sujeitos não-preenchidos como na questão 9, como preenchidos na questão 13.**

Fonte: adaptado de Costa *et al.* (2011), p. 85.

### Etapa 3: Treino

Nas frases abaixo, há sujeitos que conseguimos identificar **ESPECIFICAMENTE** um elemento no mundo sobre o qual se faz um comentário a partir da atividade desempenhada pelos verbos grifados em negrito. Há também sujeitos nessas frases sujeitos que **NÃO** conseguimos identificar um elemento **ESPECÍFICO** no mundo sobre o qual se faz um comentário, pois eles são desconhecidos: não há informações precisas sobre eles ou eles foram utilizados para generalizar uma informação.

Portanto, analise as frases abaixo a partir dos verbos em negrito e marque com um X somente nas frases que **NÃO** conseguimos identificar um elemento **ESPECÍFICO** no mundo sobre o qual se faz um comentário, ou seja, as frases que possuem um sujeito indeterminado.

- a. ( ) Aline **comemorou** muito ao ser aprovada no vestibular.
- b. (X) **Construiu** uma casa no final da rua.
- c. (X) **Compra-se** flores.
- d. ( ) Eu **cansei** muito jogando futebol hoje.
- e. ( ) Luiza e eu **iremos** ao cinema no mês que vem.
- f. (X) O pessoal **está** muito confuso com esse novo livro.
- g. ( ) Ângela **vem** ao Brasil em maio.
- h. ( ) Vou **presentear** minha mãe com uma pipoqueira.
- i. (X) **É** preciso fazer o bem, pois a gente **colhe** o que planta.
- j. ( ) Marieli **terminou** o trabalho de física.
- k. (X) Muito triste quando o cara não **paga** o que **deve**, aí os outros **atrasam** as contas.
- l. (X) **É** sempre assim: fulano **sofre** por antecedência por algo que ainda nem aconteceu.
- m. ( ) Paulo **trabalha** como *freelancer*.
- n. (X) Aí tu **vais** ao hospital e és mal atendido.
- o. (X) **Dizem** que no passado as coisas eram mais tenebrosas.
- p. ( ) Luiza e Gabi se **encontraram** em Lisboa depois de muitos anos.
- q. (X) A gente **tem** que reclamar quando algo não está bom.
- r. ( ) Valentina **correu** atrás do ônibus.
- s. ( ) Carlos **voltou** de Madrid para o Brasil na tarde de ontem.
- t. (X) No Brasil é assim: se eu **tenho** muito dinheiro e cometo vários crimes, eu jamais **vou** preso.
- u. ( ) A mãe de Felipe me **dá** carona para ir à escola todos os dias.
- v. (X) Os outros me **chamam** para sair e minha mãe nunca deixa.

Fonte: adaptado de Costa *et al.* (2011), p. 85.

### 3.2.2 Proposta de oficina com o método científico

Cabe destacar que esta próxima atividade pode ser feita em conjunto com a anterior ou de forma independente. O professor deve adaptá-las conforme sua realidade.

#### Metodologia

Público-alvo: alunos do 8º do Ensino Fundamental II.

Tempo estimado:

Etapa 1: 45 min (1 aula).

Etapa 2: 45 min (1 aula).

Etapa 3: 3h (3 aulas).

Número de encontros: 5.

Recursos: internet, lousa, canetão etc.

**Etapa 1:** mapeamento dos conhecimentos prévios sobre a temática.

Esta primeira atividade é um conjunto de perguntas norteadoras que o professor de língua portuguesa pode realizar com seus alunos. Elas têm por intenção instigar a reflexão dos estudantes no assunto do trabalho que versa sobre o sujeito indeterminado. Tais perguntas como “O que é gramática para você?”, “Como você se sente em relação à gramática do PB?”, “Você considera que sabe gramática?” etc, tratarão de uma abordagem mais geral em termos gramaticais para posteriormente chegar ao objetivo da pesquisa, que é focar nas estratégias de indeterminação do sujeito. Consideramos esta sondagem dos alunos como essencial para ser realizado um diagnóstico da turma com o intuito de verificar o domínio que os estudantes possuem a respeito de determinado assunto e, deste modo, direcioná-los a refletir sobre os tipos de sujeito; além de verificar se eles têm uma noção mais normativa desse fenômeno gramatical.

Responda às questões abaixo:

1. O que é gramática para você?

---

---

---

2. Você observa alguma diferença entre a gramática ensinada formalmente em sala de aula e a gramática da própria língua que fala de maneira informal no cotidiano, o português brasileiro? Se possível, comente a sua resposta com exemplos concretos.

---

3. Como você se sente diante do ensino da gramática do português brasileiro?

4. Qual é a parte de uma frase que você considera a mais importante? Por qual motivo?  
Exemplo: sujeito, verbo, objeto etc.

5. O que você entende pelo sujeito de uma frase?

6. Você sabe dizer qual é a função do sujeito nas frases?

7. Você sabe quais são os tipos de sujeito existentes no português brasileiro?

8. Você já ouviu falar sobre sujeito indeterminado? Diga-nos o que você sabe sobre o assunto.

**Etapa 2:** relação entre método científico e língua.

### **Temática da oficina:**

Como olhar a língua de outra maneira?

Nessa etapa, o professor pode explicar aos alunos a relação entre o método científico e a língua. Inicialmente, ele pode instigar os alunos a pensarem sobre o método científico sem utilizar esse termo, de forma a proporcionar um momento de discussão e reflexão. Para tanto, pode questioná-los através da seguinte pergunta:

- Vocês já tentaram explicar como alguma coisa funciona apenas olhando para esse objeto de estudo?

Após isso, sugerimos ao professor solicitar que os alunos compartilhem suas respostas. A intenção é que eles exponham como tentaram explicar como funciona alguma coisa, se criaram hipóteses, foram atrás de dados, quais perguntas fizeram, que informações buscaram, como explicaram etc.

Posteriormente, a intenção é que o professor explique esses passos que são seguidos para explicar algo é um método utilizado pela Ciência para explicar determinado fenômeno e que ele pode ser utilizado por cientistas para explicar inúmeras coisas. Para isso, segue-se um conjunto de regras e procedimentos conhecidos por **metodologia científica**, os quais servem para dar credibilidade ao estudo a ser realizado. Isto é, é um modelo científico e a aplicação dele para tentar explicar um fenômeno muitas vezes complexo.

A posterior, o professor pode expor aos alunos o conjunto de regras e procedimentos que norteiam a metodologia científica:

- i. Observar o que se quer estudar/explicar.
- ii. Formular hipóteses (a pergunta que se quer responder).
- iii. Testar as hipóteses (o que será feito para testar as hipóteses levantadas e a questão que originou a pesquisa.
- iv. Interpretar e analisar os resultados obtidos (tendo em vista que estes podem levar a uma nova experimentação, a novas perguntas num processo cíclico ou à conclusão).

(adaptado de Carey, 2011).

Depois dessa exposição, entra-se na questão da relação entre o método científico e a língua. Para isso, pode-se perguntar aos alunos o que eles entendem por língua e que compartilhem suas respostas, de forma que haja uma discussão sobre isso. A intenção é que seja explicado aos estudantes que a relação entre língua e método científico, a **linguística**, é um estudo sobre linguagem, isto é, que trata de estudar todos os aspectos que envolvem as línguas humanas, seus fenômenos, desenvolvimentos, evolução etc.

### **Etapa 3:** a sintaxe do PB.

Nessa etapa, o professor pode discutir com os alunos aspectos da língua que falamos, o Português Brasileiro. Para isso, sugerimos avisá-los que irão trabalhar com um aspecto específico do idioma, que é a **sintaxe**. Assim sendo, o docente pode prosseguir explicando o que é a sintaxe de uma língua e como ela funciona, isto é, as palavras enquanto elementos de

uma frase e suas relações, como sujeito, verbo, predicado etc. Logo após, deixar claro que irão estudar especificamente sobre o **sujeito do PB**.

Para tanto, deve-se iniciar uma discussão sobre isso, com as seguintes perguntas:

- O que vocês sabem sobre sujeito?
- Qual é a função de um sujeito em uma frase?

Com isso, deixar que eles compartilhem suas respostas, de modo que haja uma discussão sobre o assunto. A intenção é verificar as noções que os estudantes têm acerca do sujeito e averiguar se eles sabem qual é a função do sujeito em uma oração. Aqui também será um momento em que será possível ver se os alunos têm influência do tradicionalismo gramatical acerca dessas noções, como, por exemplo, a ideia de que o sujeito é quem ou o que pratica a ação.

Seguidamente, sugerimos continuar com a discussão sobre o sujeito com os alunos, por meio da pergunta:

- Vocês já pararam para observar como é o comportamento do sujeito no PB.

Essa pergunta objetiva averiguar se os alunos têm consciência que ora o sujeito pode estar preenchido nas orações (explícito), ora ele pode não estar preenchido (implícito/nulo).

Depois, o docente pode passar aos discentes três orações nas quais eles terão que identificar os sujeitos delas. A intenção é que os alunos percebam o comportamento do sujeito, que ora pode estar preenchido, ora não-preenchido.

- Identifique o sujeito da seguinte oração:
  - a. O João foi ao encontro de Mariana.
- E nesta outra frase, qual é o sujeito dela?
  - b. Estudei matemática, inglês e espanhol na escola hoje.

Posteriormente às respostas das questões anteriores, sugerimos fazer um momento de reflexão sobre sujeito preenchido/não-preenchido, através das perguntas norteadoras:

- Vocês percebem que ora precisa-se do sujeito na frase (como na frase em (a)) e ora esse sujeito pode estar apagado (como na frase (b))?
- Por que vocês acreditam que o sujeito do PB se comporta dessa maneira?

- Costumam utilizar frases nesse formato?

A intenção é mostrar aos alunos que no PB o sujeito ora pode estar preenchido na frase e ele pode estar não-preenchido.

Após isso, sugerimos que sejam apresentadas mais algumas frases com sujeitos aos alunos, de modo que possam refletir sobre o comportamento dele, como por exemplo:.

- c. O menino furou a bola.
- c'. A bola foi furada pelo menino.
- d. Maria caiu.
- e. Essa sala bate sol.
- e'. Nessa sala bate sol.

As seguintes perguntas nortearão a discussão:

- O sujeito de uma frase é sempre quem pratica a ação?
- Quais são os sujeitos das frases em (c) e (c')? Por quê? Ambos praticam uma ação?
- E o sujeito da frase em (d)? Ele pratica uma ação? Nós fazemos a ação de cair?
- Qual o sujeito das frases (e) e (e')? É a sala que está batendo no sol ou é o sol que está batendo na sala?
- Vocês costumam utilizar essas frases?

O objetivo após as respostas dos alunos é que possa haver uma discussão sobre existir sujeitos sintáticos em que muitas vezes, logicamente, não são os que praticam a ação desempenhada pelos verbos, como a gramática tradicional postula, mas que há sujeitos que sofrem uma ação e outros a experienciam.

#### **Etapa 4:** o sujeito indeterminado no PB.

Nesta etapa, sugerimos realizar uma atividade de **observação e descrição de dados** sobre o sujeito indeterminado do PB. Para tanto, sugerimos analisar com os alunos as frases a seguir do ponto de vista da norma-padrão, através de perguntas norteadoras.

- i. Precisa-se de funcionário.
  - ii. Falam de você.
- Qual é o sujeito da frase em (i) e como você a interpreta?
  - Qual é o sujeito da frase em (ii) e como você a interpreta?

A intenção é fazer com que os alunos apontem que nas frases em (i) e (ii) não é possível saber quem são os sujeitos delas e que sua interpretação é indeterminada. Também sugerimos que o professor mostre que o sujeito não está explícito na frase, isto é, nulo.

Na sequência, sugerimos que o professor peça aos alunos que observem as frases nas quais é possível interpretar o agente do verbo delas de maneira indeterminada.

- iii. A gente vai ao supermercado e é mal atendido.
- iv. Quando a gente faz a coisa errada.
- v. O pessoal, hoje em dia, só inventa moda.

- Qual é o sujeito da frase (iii) e como você a interpreta?
- Qual é o sujeito da frase (iv) e como você a interpreta?
- Qual é o sujeito da frase (v) e como você a interpreta?

Após as respostas dos alunos, sugerimos que o professor explique a eles que se trata de frases com sujeito preenchido, pois nas três frases, sintaticamente, o sujeito está explícito, porém, sua interpretação lógica é indeterminada.

Desse modo, sugerimos que os estudantes sejam questionados através da seguinte pergunta:

- Como explicar que, em uma frase, pode haver um item lexical determinado na posição de sujeito, mas a ele se atribui um significado genérico, diferentemente do que é exigido nas gramáticas normativas?

Com essa pergunta, será possível direcionar os alunos a levantarem **hipóteses** para explicar o fenômeno em foco. Para tanto, sugerimos que o professor dê um tempo a eles para tentarem explicá-lo. A intenção é que os alunos percebam a generalização que o sujeito dessas frases traz, que quando dizemos “o pessoal, hoje em dia, só inventa moda” estamos falando de qualquer pessoa que possa “inventar moda” na sociedade atualmente e não uma pessoa em específico que faz isso. É diferente quando falamos “Luiza só inventa moda”, em que temos na frase um sujeito determinado e mais específico no mundo.

Após isso, sugerimos que o professor questione os estudantes a respeito de quais estratégias eles costumam utilizar para não mostrar ou indeterminar o sujeito de uma frase. Se

são com frases de sujeito preenchido ou não-preenchido; se eles têm outras estratégias além dessas explicitadas acima para não ter um agente da ação dos verbos.

Para finalizar, o professor pode solicitar que os alunos façam uma **coleta de dados** em relação às sentenças indeterminadas. Isto é, pediremos que cada estudante colete duas sentenças com sujeito indeterminado sem um elemento específico no mundo sobre o qual se faz um comentário, mencionando que essa coleta pode ser feita na língua oral ou em redes sociais, como o X (antigo *Twitter*), o Facebook, o Google.

Exemplo:

A gente não é culpado pelo governo que tem.

Após a coleta de dados dos alunos, sugerimos que o professor peça que eles apliquem o método científico em relação às estratégias de indeterminação que vemos na língua e criem suas próprias hipóteses, a partir das seguintes perguntas norteadoras.

1. Quais hipóteses você formula a partir dos dados que coletou?
2. São sentenças indeterminadas ou não?
3. Há algum contraexemplo referente à hipótese levantada?
4. Será que um contraexemplo apaga a hipótese levantada?
5. Quantas ocorrências tiverem?

A posterior, o professor finaliza a oficina discutindo os resultados obtidos pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este trabalho, de maneira geral, foi explorar o estudo do sujeito indeterminado no português brasileiro e fazer uma reflexão sobre a gramática da Educação Básica. Especificamente, objetivamos: a) averiguar como os documentos oficiais (PCNs e BNCC) apresentam o trabalho com a gramática no âmbito escolar, refletindo sobre as três concepções de gramática: normativa, descritiva e internalizada; b) apresentar propostas concretas já desenvolvidas de como trabalhar gramática no âmbito escolar da Educação Básica de maneira mais reflexiva e científica, de uma forma não-tradicional através de estudos de Kenedy (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Avelar (2017) e Pilati (2017); c) descrever como o sujeito indeterminado é apresentado nas gramáticas normativas, como as de Cegalla (1983), Kury (1989), Luft (1996, 2002), Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009) e Rocha Lima (2011); e nos estudos linguísticos, a partir de estudos de Negrão e Viotti (2008), Lunguinho e Medeiros Júnior (2009), e Quarezemin e Fuchsberger (2021); d) elaborar uma proposta de atividade linguística para o desenvolvimento da consciência sintática (Duarte, 2008; Costa *et. al*); e uma oficina com o método científico para trabalhar o sujeito indeterminado no ensino fundamental II (anos finais), conforme o que pregam Perini (2010, 2016; e Pires de Oliveira e Quarezemin). Acreditamos que todas essas questões tenham sido levantadas, exploradas e desenvolvidas ao longo do trabalho.

Primeiramente, percebemos que a gramática normativa não dá conta de todos os fatos da língua, sobretudo em relação ao nosso objeto de estudo: o sujeito indeterminado. Percebemos que na apresentação desse fenômeno linguístico, as gramáticas consultadas postulam critérios imprecisos a respeito dele, uma vez que as definições são dadas por critérios semânticos mas as estratégias para indeterminá-lo são de cunho sintático. Além disso, a gramática normativa não menciona outras estratégias para indeterminar o sujeito que são encontradas na língua oral (como uso de sintagmas nominais como “você” e “a gente”, com interpretação indeterminada). Essa conclusão já era esperada, uma vez que não é de hoje que a gramática normativa trata questões da língua de maneira simplista.

Notamos também que o ensino de gramática no âmbito escolar está passando por transformações e que há muitos linguistas dispostos a estudarem e apresentarem propostas para o ensino de gramática de uma maneira mais científica, reflexiva e crítica, abarcando os conhecimentos que os alunos possuem de sua própria língua, desenvolvendo a consciência sintática deles, desmistificando o preconceito linguístico.

Desse modo, esperamos que o presente trabalho contribua para o ensino de gramática, ajudando o professor de LP se munir de ferramentas científicas para alfabetizar seus alunos cientificamente, de modo que os possibilite utilizar em qualquer outro âmbito ou área de conhecimento, para opinarmos, argumentarmos e refutarmos por nós mesmos qualquer ideia que tente nos influenciar sem que possamos avaliá-la, criticá-la, gerar hipóteses.

Por fim, pretendemos, futuramente, poder aplicar as atividades propostas nesta dissertação para averiguarmos pontos que dão certo ou não, para o trabalho com novas pesquisas e contribuições para a área da linguística, educação, entre outras.

## REFERÊNCIAS

- ALI, M. S. **Gramática elementar da língua portuguesa**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
- AVELAR, J. O. **Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar**. São Paulo, SP: Parábola, 2017. 127 p.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em: [https://professorjailton.com.br/novo/biblioteca/preconceito\\_linguistico\\_marcos\\_bagno.pdf](https://professorjailton.com.br/novo/biblioteca/preconceito_linguistico_marcos_bagno.pdf). Acesso em: 2 nov. 2023.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BASSO, R. M.; PIRES DE OLIVEIRA, R. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 13- 40, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/22619>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira & Editora Lucerna, 2009.
- BERLINCK, R.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: KATO, M.; DO NASCIMENTO, M. (org.). **Gramática do Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da Unicamp, p. 97-188, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/284762/mod\\_resource/content/1/GRAMATICA%20DO%20PORTUGUÊS%20CULTO%20FALADO%20NO%20BRASIL.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/284762/mod_resource/content/1/GRAMATICA%20DO%20PORTUGUÊS%20CULTO%20FALADO%20NO%20BRASIL.pdf). Acesso em: 2 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 nov. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAREY, S. S. **Beginner's Guide to Scientific Method**. 4. ed. Wadsworth Cengage Learning, 2011.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.
- COSTA, J. *et al.* **Conhecimento explícito da língua**. 1 ed. Ministério da Educação: Lisboa, 2011. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

CHOMSKY, N. **Estruturas sintáticas**. Petrópolis: Vozes, 2015.

CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures**. Dordrecht: Foris Publications, 1981.

DUARTE, I. **O conhecimento da língua: desenvolver a Consciência Sintática**. 1 ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_d\\_esenv\\_consciencia\\_linguistica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_d_esenv_consciencia_linguistica.pdf). Acesso em: 8 fev. 2024.

DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campinas, SP: [s. n.], 1995. 151 p. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/99179>. Acesso em: 23 set. 2023.

FOLTRAN, M. J.; KNÖPFLE, A.; CARREIRA, M. A Gramática como Descoberta.

**Diadorim**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 27-47, 2017. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/334665936\\_A\\_Gramatica\\_como\\_Descoberta](https://www.researchgate.net/publication/334665936_A_Gramatica_como_Descoberta).

Acesso em: 3 jan. 2024.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *In*: POSSENTI, S. (org.) **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006, p. 2-4.

FRANCHI, C.; **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

HOCHSPRUNG, V.; ZENDRON DA CUNHA, K. Que gramática se ensina na escola? Uma análise das classes de palavras em livros didáticos. **Migulim-Revista Eletrônica do Netlli**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 589-603, 2019. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.47295/mgren.v8i2.2063>. Acesso em: 10 out. 2023.

HOCHSPRUNG, V. **A consciência sintática de professores sobre o sujeito do português brasileiro**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234683>. Acesso em: 2 dez. 2024.

HONDA, M; O'NEIL, W. Triggering Science-Forming Capacity through Linguistic Inquiry. *In*: HALE, K; KEYSER, S. (org.) **The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge: MIT Press, 1993.

HONDA, M; O'NEIL, W. **Thinking Linguistically: a scientific approach to language**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008.

HONDA, M; O'NEIL, W. On thinking linguistically. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 52-65, 2017. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/issue/view/463/300>. Acesso em: 2 dez. 2023.

- HUANG, C.T. J. On the Distribution and Reference of Empty Pronouns. **Linguistics Inquiry**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 531-574, 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4178404>. Acesso em: 4 dez. 2023.
- KATO, M. A.; TARALLO, F. The Loss of VS syntax in Brazilian Portuguese. *In*: SCHLIEBE-LANGE, B.; KOCH, I.; JUNGBLUTH, K. (org). **Dialogue between Schools: Sociolinguistics, Conversational Analysis and Generative Theory in Brazil**. Munique: Nodus Publicationen, 2003, p. 101-129.
- KENEDY, E. Possíveis contribuições da Linguística Gerativa à formação do professor de língua portuguesa. **Revista de Letras**, Fortaleza, CE, v. 1, n. 32, p. 72-79, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13043/1/2013\\_art\\_eknareas.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13043/1/2013_art_eknareas.pdf). Acesso em: 2 dez. 2023.
- KENEDY, E. O status da norma culta na língua-I dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação. *In*: GUESSER, S. (Org.) **Linguística: pesquisa e ensino**. Boa Vista: EDUFRR, 2016. p. 185-208.
- KENEDY, E.; OTHERO, G. A. **Para conhecer sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2018.
- KURY, A. da G. **Gramática fundamental da língua portuguesa**. São Paulo: LISA, 1989.
- LOBATO, L. M. P. Linguística e ensino de línguas. *In*: PILATI, E. N. S. *et al.* (org.). **Linguística e ensino de línguas**. Brasília: Editora Unb, 2015.
- LUNGUINHO, M. V.; MEDEIROS JUNIOR, P. Inventou um novo tipo de sujeito: características sintáticas e semânticas de uma estratégia de indeterminação do sujeito no português brasileiro. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-CE, v. 9, p. 07-21, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1141>. Acesso em: 8 out. 2023.
- LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. 13 ed. São Paulo: Globo, 1996.
- LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. São Paulo: Globo Livros, 2002.
- MELO, G. C. de. **Novo manual de análise sintática**. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.
- MILANEZ, W. **Recursos de indeterminação do sujeito**. 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: 10 nov. 2023.
- NEGRÃO, E.; VIOTTI, E. Estratégias de impessoalização no português brasileiro. *In*: FIORIN, J. L.; PETTER, M. (org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, p. 179-203, 2008.
- OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PILATI, E. N. S. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

QUAREZEMIN, S.; FUCHSBERGER, G. Indeterminação do sujeito no português brasileiro: o pessoal tá inventando moda. *In*: CASTAGNA, V.; QUAREZEMIN, S. (org.). **Travessias em língua portuguesa**: Pesquisa linguística, ensino e tradução. Edizione Ca'Foscari, p. 93-106, 2020. Disponível em: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-461-5/978-88-6969-461-5-ch-05.pdf>. Acesso em: 3. dez. 2023.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SANTOS, T. V. Consciência sintática e desempenho em leitura e escrita. *In*: **XVII Congresso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina (ALFAL 2014)**. João Pessoa, PB, 2014. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0799-2.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SCHIMELFENIG, C. **Adjunto adnominal e predicativo**: estudo das funções sintáticas do adjetivo em livros didáticos da língua portuguesa. Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3362>. Acesso em: 2 dez. 2023.

VICENTE, H. G.; PILATI, E. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum**: Cadernos de pós-graduação, [s. l.], n. 2, p. 4-14, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/download/12793/9279>. Acesso em: 8 nov. 2023.

## ANEXOS

**ANEXO A:** Exemplo de atividade concreta que desenvolve a Consciência Sintática dos Alunos (Costa *et al.*, 2011).

### Funções sintáticas: **O Sujeito Nulo**

#### **Etapa 1:** planificação

Nessa primeira etapa, Costa *et al.* deixam claras todas as informações da atividade a ser realizada para que o professor possa lidar com o material em sala de aula, como:

- o tipo de atividade a ser realizada pelos estudantes (**construção e mobilização de conhecimento**);
- o assunto a ser abordado no exercício (**sujeito e sujeito nulo**);
- o desempenho que o docente deve esperar do aluno no desenvolvimento da tarefa (**identificar diferentes realizações da função sintática do sujeito**);
- os conhecimentos prévios necessários para a realização da atividade (**sujeito simples e composto, predicado, processos de concordância**);
- o desafio do exercício (**questão a que responde: como sei a que se refere um sujeito nulo?**);
- e a duração da atividade (**45 min**).

Quadro 2: Planificação

<b>FUNÇÕES SINTÁTICAS – 2.º Ciclo</b>
<b>ATIVIDADE 1 – 2.º Ciclo</b>
1. Tipo de atividade: Construção de conhecimento e mobilização de conhecimento (5.º, 6.º ano)
2. Descritores de desempenho: Identificar diferentes realizações da função sintática de sujeito (sujeito; sujeito nulo).
3. Pré-requisitos: sujeito (simples e composto), predicado, processos de concordância.
4. Questão a que responde: como sei a que se refere um sujeito nulo?
5. Duração estimada: 45 minutos
<b>RECORDA:</b>
<p>↓ O <b>grupo nominal</b> que concorda com o verbo em pessoa e número tem a função sintática de <b>sujeito</b>.</p> <p>↓ O <b>grupo verbal</b> tem a função sintática de <b>predicado</b>.</p>

Fonte: Costa *et al.* (2011), p. 85.

#### **Etapa 2:** observação e descrição dos dados

A segunda etapa consiste na mobilização dos conhecimentos já internalizados dos alunos para trabalhar a intuição deles sobre sua própria língua. A intenção é oferecer diferentes dados a eles com o intuito de que os observem e os descrevam dentro das estruturas linguísticas. Isso fará com que os estudantes sejam estimulados a elaborar conclusões acerca do que eles aprenderam por meio das hipóteses que os dados apresentados permitem que sejam formuladas.

Quadro 2: observação e descrição dos dados

<p>1. Observa as frases.</p> <p>a. Nós brincámos à apanhada. b. Eu fiquei contente com a prenda de Natal. c. Tu terminaste os exercícios em primeiro lugar.</p> <p>2. Identifica o sujeito em cada uma das frases. _____ <b>Resposta: a. Nós; b. Eu; c. Tu.</b></p> <p>1.2. Experimenta, agora, retirar o sujeito em cada uma das frases e reescreve-as:</p> <table border="1"> <tr> <td>a. <b>Brincámos à apanhada.</b></td> </tr> <tr> <td>b. <b>Fiquei contente com a prenda de Natal.</b></td> </tr> <tr> <td>c. <b>Terminaste os exercícios em primeiro lugar.</b></td> </tr> </table> <p>1.2.1. As frases que escreveste são corretas, apesar de o sujeito ter sido retirado? _____</p> <p><b>Resposta: sim, pois continuam compreensíveis.</b></p> <p><b>CONCLUI:</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Em algumas frases, posso retirar o sujeito e a frase continua correta.</td> </tr> <tr> <td>Quando o sujeito da frase não está presente, diz-se que estamos perante frases com sujeito nulo.</td> </tr> </table>	a. <b>Brincámos à apanhada.</b>	b. <b>Fiquei contente com a prenda de Natal.</b>	c. <b>Terminaste os exercícios em primeiro lugar.</b>	Em algumas frases, posso retirar o sujeito e a frase continua correta.	Quando o sujeito da frase não está presente, diz-se que estamos perante frases com sujeito nulo.
a. <b>Brincámos à apanhada.</b>					
b. <b>Fiquei contente com a prenda de Natal.</b>					
c. <b>Terminaste os exercícios em primeiro lugar.</b>					
Em algumas frases, posso retirar o sujeito e a frase continua correta.					
Quando o sujeito da frase não está presente, diz-se que estamos perante frases com sujeito nulo.					

Fonte: Costa *et al.* (2011), p. 86.

### **Etapa 3: treino**

Na terceira etapa, os alunos devem colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Esse treino se faz necessário para automatizar as análises linguísticas feitas na etapa anterior. Aqui, os alunos irão ter que analisar diferentes sentenças sobre sujeito e quais são os tipos de sujeito presentes nela, isto, sujeito simples, composto, nulo etc.

Quadro 3: treino

<b>TREINA E APRENDE:</b>
--------------------------

2. Com os exercícios que se seguem, vais tentar perceber por que é que podemos tirar o sujeito de algumas frases.

2.1. Como já estudaste sujeitos de vários tipos – simples, composto e nulo – assinala com x a opção correta e, quando ele está presente, sublinha o sujeito.

	Tipos de sujeito		
	Simple	Composto	Nulo
a. Não encontro o livro.			X
b. <u>Eu e a Maria</u> gostamos de dançar.		X	
c. <u>Eles</u> nunca fazem os trabalhos de casa.	X		
d. <u>O pai do André</u> fez uma grande viagem.	X		
e. Gostámos muito deste espetáculo.			X
f. <u>Tu e a tua irmã</u> são muito parecidas.		X	
g. Queres vir connosco ao cinema?			X

2.2. Volta a ler a frase da alínea a., que assinalaste como sujeito nulo:

Não encontro o livro.

2.2.1. Escreve o pronome que usarias nesta frase. \_\_\_\_\_

Resposta: **Eu.**

2.2.2. Como é que sabes qual é o pronome certo? \_\_\_\_\_

Resposta: **Devido à flexão verbal do verbo encontrar.**

2.3. Tenta, agora, escrever o pronome nas outras frases em que assinalaste um sujeito nulo.

Resposta:

e. **Nós gostámos muito deste espetáculo.**

g. **Tu queres vir connosco ao cinema?**

CONCLUI:

Conseguimos recuperar um sujeito nulo através da flexão verbal. Assim, numa frase como – *Estou constipado!* é fácil perceber que a frase com sujeito seria – Eu estou constipado!

Fonte: Costa *et al.* (2011), p. 86-87.

#### Etapa 4: avaliação

Esta etapa é destinada ao momento em que os alunos irão aplicar o conhecimento construído sobre o sujeito nulo em outras competências: na leitura e compreensão de texto, buscando nele a quem se refere o sujeito nulo dos verbos.

## Quadro 4: avaliação

## 3.4. Lê o seguinte texto:

Os amigos (...) julgavam que Manuela era louca por bichos de peluche, e sempre que a menina fazia anos **ofereciam-lhe** um novo boneco. Manuela preferia receber Barbies, loiras ou morenas, não importava, desde que **fossem** lindas como as actrizes e modelos de televisão. Porém, não **dizia** nada, ou melhor, **agradecia** delicadamente (...). Porém, ficava muito aborrecida, e depois, sozinha, **vingava-se** nos bonecos. **Colocava-os** de castigo, virados para a parede, dias inteiros.

José Eduardo Agualusa, *Estranhões & Bizarrocos* [estórias para adormecer anjos], texto adaptado, Publicações dom Quixote, 2000

## 3.5. Observa os verbos destacados no texto e completa os espaços em branco da tabela, dizendo a quem se refere o sujeito nulo, como no exemplo.

Sujeito (nulo)	Verbo do predicado
Os amigos	ofereciam(-lhe)
<b>Barbies</b>	fossem
<b>Manuela</b>	(não) dizia
<b>Manuela</b>	agradecia
<b>Manuela</b>	ficava
<b>Manuela</b>	vingava-se
<b>Manuela</b>	colocava(-os)

## 3.5.1. Experimenta ler o texto em voz alta com todos os sujeitos que foram retirados. Discute com a turma que efeito se obteve no texto.

## CONCLUI E APRENDE:

Conseguimos recuperar um sujeito nulo a partir da flexão verbal, mas também através das informações de um texto. Os sujeitos nulos, tal como os pronomes, permitem evitar repetições desnecessárias.