

## Palitárvore da Predicação e Varal da Predicação: propostas para o desenvolvimento da consciência sintática na educação básica /

### *“Palitárvore da Predicação” and “Varal da Predicação”: proposals for the development of syntactic awareness in basic education*

*Juliana Barros Nespoli\**

Doutora em Linguística, pesquisadora na área de sintaxe e professora de Língua Portuguesa na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, RJ, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-5235-0817>

*Marina Fernandes Florim\*\**

Graduanda em Letras - Português e Literaturas. Desenvolve pesquisa na área de sintaxe. Universidade Federal Fluminense.

 <https://orcid.org/0009-0003-9855-7025>

*Elaine Alves Santos Melo\*\*\**

Doutora em Letras Vernáculas, na área de Língua Portuguesa, pesquisadora na área de sintaxe e professora de Língua Portuguesa na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, RJ, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5235-0817>

**Recebido** em: 30 jan. 2025. **Aprovado** em: 19 abr. 2025.

#### Como citar este artigo:

NESPOLI, Juliana Barros; FLORIM, Mariana Fernandes; MELO, Elaine Alves Santos. Palitárvore da predicação e varal da predicação: propostas para o desenvolvimento da consciência sintática na educação básica. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6273, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15611886

\*

 [juliana\\_nespoli@id.uff.br](mailto:juliana_nespoli@id.uff.br)

\*\*

 [marianafernandesflorim@gmail.com](mailto:marianafernandesflorim@gmail.com)

\*\*\*

 [easmelo@id.uff.br](mailto:easmelo@id.uff.br)

## RESUMO

Pretende-se, neste trabalho, contribuir para as discussões acerca do ensino de gramática na educação básica. Mais especificamente, objetiva-se apresentar duas propostas pedagógicas: o “Palitárvore da Predicação”, para o estudo do período simples, e o “Varal da Predicação”, para o estudo do período composto. Tais atividades, construídas com materiais manipuláveis, têm o intuito de desenvolver a consciência sintática dos estudantes, partindo de pressupostos da Teoria Gerativa, tais como a proposta de Faculdade da Linguagem e de língua como sistema, a fim de tratar de noções como seleção argumental, sintagma e hierarquia estrutural. Desse modo, consideram-se, de um lado, a necessidade de superar um ensino puramente classificatório de sintaxe e, de outro, a urgência da implementação de uma abordagem científica da gramática na educação básica. Espera-se, portanto, colaborar com uma perspectiva de ensino de gramática em que seja oportunizada ao estudante a reflexão sobre o funcionamento da estrutura da sua língua, explicitando seus conhecimentos gramaticais prévios e favorecendo o processo de letramento científico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria Gerativa; Ensino de gramática; Consciência sintática; Propostas pedagógicas.

## ABSTRACT

*The aim of this work is to contribute to discussions about the teaching of grammar in basic education. More specifically, the aim is to present two pedagogical proposals: the “Palitárvore da Predicação”, for the study of the simple sentence, and the “Varal da Predicação”, for the study of the complex sentence. Such activities, constructed with manipulable materials, aim to develop students’ syntactic awareness, based on the assumptions of Generative Theory, such as the proposal of Faculty of Language and language as a system, in order to deal with notions such as argument selection, phrase and structural hierarchy. In this way, we consider, on the one hand, the need to overcome a purely classificatory teaching of syntax and, on the other, the urgency of implementing a scientific approach to grammar in basic education. It is expected, therefore, to collaborate with a grammar teaching perspective in which the student is given the opportunity to reflect on the functioning of the structure of their language, explaining their previous grammatical knowledge and favoring the process of scientific literacy.*

**KEYWORDS:** Generative Theory; Teaching of grammar; Syntactic awareness; Pedagogical proposals.

## 1 Introdução

Muito se tem discutido acerca do papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa diante da urgência do desenvolvimento de competências relacionadas às práticas comunicativas de leitura e escrita na educação básica. De fato, é indiscutível a importância de se promover um trabalho com a língua que permita ao estudante aprimorar suas habilidades textuais de modo a se tornar autônomo ao lidar com os mais diversos textos, nas mais diversas situações sociointeracionais. O que não parece ponto pacífico é como o tratamento de fenômenos gramaticais pode se tornar relevante nesse contexto.

Nessa dimensão, é possível pensar que o trabalho com a gramática pode ocupar ainda mais a carga horária das aulas de português, restringindo o tempo de contato do aluno com os mais diversos gêneros textuais. Contudo, também é possível considerar que o trabalho explícito com os fenômenos gramaticais pode colaborar positivamente para as aulas de língua, seja com o intuito de potencializar a consciência do estudante sobre a tessitura textual – que não se constrói

sem a manipulação dos elementos estruturais da língua –, seja com o intuito de oportunizar ao estudante uma formação científica através da análise do funcionamento da sua própria língua. Assim, considera-se neste artigo que o ensino de gramática tem papel fundamental na formação linguística dos alunos da educação básica e que os fundamentos da Teoria Gerativa podem colaborar sobremaneira para essa formação.

Para o tratamento efetivo da gramática nas aulas de língua, encontram-se alguns desafios, tais como a dificuldade enfrentada pelos profissionais de Língua Portuguesa de promover um ensino de gramática que seja descritivamente consistente. Nesse sentido, verifica-se que muitos docentes, por estarem distantes de materiais que visam à reflexão teórica sobre o ensino de português, por vezes, reproduzem, na condução de sua prática, uma abordagem mecanicista e descritivamente desatualizada dos fenômenos de natureza gramatical.

Em relação à consistência descritiva no tratamento de fenômenos gramaticais, sabe-se que as descrições oferecidas pelas gramáticas tradicionais (doravante GT) são, em muitos casos, limitadas e incoerentes. Desse modo, é preciso garantir na formação docente o saber linguístico científico, proveniente das diversas correntes da Linguística, a fim de superar os entraves que ainda persistem no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, é fundamental que se parta dos saberes gramaticais tácitos dos estudantes para que, de fato, seja possível um ensino de língua de caráter reflexivo, possibilitando a introdução do pensamento científico sobre os diferentes usos linguísticos, inclusive sobre os que os estudantes trazem de casa para a sala de aula.

Em relação especificamente à análise sintática, tanto no período simples quanto no período composto, nota-se a persistência de atividades que envolvem a identificação e a classificação de termos da oração – sintagmas simples ou oracionais –, sem com isso oportunizar momentos de reflexão sobre como a estrutura linguística de fato funciona. Desse modo, o estudo da nomenclatura se torna a finalidade do estudo da sintaxe, o que favorece uma aprendizagem por memorização. Além disso, observa-se que a descrição proposta na educação básica se baseia exclusivamente na GT, o que torna a descrição por vezes incoerente.

Sendo assim, pretende-se discutir alternativas teórico-metodológicas que possam figurar no debate sobre um ensino de gramática produtivo e reflexivo. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para as discussões acerca do ensino de gramática na educação básica. Mais especificamente, objetiva-se apresentar duas propostas pedagógicas – o Palitárvore da Predicação e o Varal da Predicação – para a abordagem da sintaxe, tanto no nível do período

simples quanto no nível do período composto, à luz de uma perspectiva científica que permita o estudante refletir sobre o funcionamento da estrutura da sua língua, explicitando seus conhecimentos implícitos.

Para tanto, discute-se, na próxima seção, o que se entende por ensino de gramática em uma perspectiva científica; em seguida, apresenta-se uma discussão sobre como a abordagem do período pode se aproximar de descrições teóricas coerentes; posteriormente, descrevem-se as propostas pedagógicas sugeridas neste trabalho, o Palitárvore da Predicação e o Varal da Predicação; por fim, verificam-se as considerações finais do artigo.

## 2 Ensino de gramática em uma perspectiva científica

Entende-se que o ensino de gramática, muito mais do que uma abordagem metalinguística da estrutura gramatical, em que se identificam e rotulam estruturas específicas que constituem os enunciados de uma língua, é também uma oportunidade para despertar, em sala de aula, o interesse pela descoberta do funcionamento dos objetos linguísticos através de um olhar científico. Isso significa dizer que o encaminhamento metodológico deixa de ser aquele em que o professor apresenta uma descrição pronta e acabada acerca de um determinado fenômeno para que os alunos decorem e passa a ser aquele em que, a partir de dados da língua, os estudantes, devidamente orientados pelo professor, são convidados a realizar uma reflexão e a chegarem a conclusões acerca das regularidades percebidas. Assim, abandona-se, na aula de língua, o trabalho com verdades absolutas em favor da descoberta a partir da dúvida e da curiosidade, conforme descrevem Foltran (2013) e Foltran, Knöpfle e Carreira (2017).

Partimos, portanto, da abordagem reflexiva da gramática nos termos de Franchi (2006), segundo a qual os objetos linguísticos de natureza gramatical precisam ser compreendidos pelos estudantes a partir de como eles de fato funcionam e se estruturam na língua, o que está muito além da simples memorização de uma nomenclatura gramatical. A fim de tornar concreta tal abordagem, em termos práticos, Franchi (2006) sugere que sejam desenvolvidas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades linguísticas estão relacionadas àquelas em que aos estudantes são proporcionadas condições para o simples exercício do saber linguístico. São atividades que permitem a prática de uso linguístico dos conhecimentos gramaticais que já estão internalizados mesmo antes de os alunos chegarem à escola. Já as

atividades epilinguísticas relacionam-se àquelas que têm o papel de estimular os estudantes a diversificarem os recursos linguísticos, refletindo e levantando hipóteses sobre esses usos. Finalmente, as atividades metalinguísticas referem-se àquelas em que há a construção de sistematizações, com denominação e classificação – coerentes –, que decorrem da observação dos fatos da língua.

Para que tal abordagem seja viável, alguns pressupostos precisam fazer parte do empreendimento escolar. Primeiramente, deve-se considerar, metodologicamente, como ponto de partida o conhecimento de língua e gramática que os estudantes trazem para a sala de aula. Esse movimento permite que o estudante compreenda que a análise gramatical que está sendo realizada não se encontra pronta em um manual, mas sim é parte de um trabalho que segue orientações de investigação científica sobre o conhecimento gramatical que todos os falantes têm de sua língua, inclusive os próprios estudantes. Além disso, ao estudante será dada a oportunidade de perceber que língua é, além de um construto sócio-histórico, um produto da cognição humana, fruto da capacidade genética da espécie.

Nesse sentido, Pilati (2017) sustenta que dois pressupostos provenientes dos estudos gerativistas são fulcrais para a sala de aula da educação básica: a proposta de inatismo linguístico e a proposta de que as gramáticas das línguas se configuram como sistemas. Em relação ao primeiro pressuposto, defende-se que o ponto de partida para o tratamento dos fenômenos gramaticais precisa ser a reflexão sobre os conhecimentos de gramática que o aluno já tem da sua língua materna, sem desconsiderar o fato de que todos nós somos dotados de uma Faculdade da Linguagem (Vicente e Pilati, 2011; Pilati, 2017; Pilati, 2020; Pilati, 2024). Isso significa trazer à consciência um vasto conhecimento prévio implícito sobre a estrutura da linguagem, otimizando fortemente a qualidade da reflexão empreendida em sala, propiciando condições para a expansão dos diversos usos da língua e, principalmente, combatendo a falsa ideia de que o estudante só aprende português na escola.

Em relação ao segundo pressuposto, é preciso mencionar que a apresentação da gramática a partir de seu funcionamento sistemático permite que o estudante estude a língua, observando suas regularidades, testando hipóteses e estipulando generalizações sobre fenômenos gramaticais, o que é típico da prática investigativa. Desse modo, o estudante perceberá a gramática não mais como uma lista de regras, mas como um sistema do qual temos pleno conhecimento, cabendo à escola proporcionar condições para a explicitação desse saber.

Esses pressupostos encontram-se na base da proposta intitulada *Aprendizagem Linguística Ativa*, de Pilati (2017; 2024). A autora enfatiza a necessidade de os estudantes assumirem-se como protagonistas do processo de criação e reflexão linguística, testando conhecimentos, analisando formas gramaticais, reconhecendo novas formas e desenvolvendo novas habilidades. Na prática, é possível que isso seja feito através da utilização de materiais concretos e manipuláveis, o que pode auxiliar a conscientização acerca da estrutura gramatical da língua (Pilati, 2020). Isso porque o funcionamento sistemático da estrutura linguística, algo altamente abstrato, precisa ser visualizado, testado e manipulado, e não apenas mencionado pelo professor, para assim de fato se tornar parte da consciência do aluno. Técnica semelhante é utilizada no ensino de outras ciências tais como Biologia, Matemática, Química, em que os estudantes são levados a observar a natureza, a desenvolver experiências em laboratórios, a dissecar animais a fim de visualizarem as estruturas dos objetos de estudo. Partindo dessa premissa é que se construiu o *Palitárvore da Predicação* e o *Varal da Predicação*, de maneira a fazer com que os estudantes possam manipular concretamente sintagmas simples e oracionais, percebendo como eles constituem o período simples e o composto.

Com base na perspectiva científica para o ensino de gramática, pretende-se colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, em um movimento de iniciação científica (cf. Foltran, Rodrigues e Lunguinho, 2020), através do qual se constrói, com o auxílio do professor, conhecimento gramatical explícito sobre o funcionamento da estrutura gramatical. Espera-se, com essa abordagem, contribuir para o letramento científico dos estudantes e restaurar na sala de aula o fascínio pela língua que falamos, conforme defendem Oliveira e Quarezemin (2016).

### 3 A sintaxe na educação básica

O ensino de gramática, em particular o de sintaxe, ainda é muito fortemente influenciado pela abordagem das gramáticas tradicionais normativas (Kenedy, 2013) e pela NGB (Nespoli e Melo, 2024). Tal perspectiva, sob um olhar científico da linguagem, nos revela um conjunto de inconsistências descritivas, já amplamente exploradas na literatura, que acabam por distanciar o aluno da profunda compreensão de como os objetos gramaticais funcionam na estruturação das unidades linguísticas. Somado a isso, o uso do método puramente dedutivo, através do qual, ao estudante, são apresentados definições, exemplos, exceções e exercícios (Pilati, 2020) em nada

colaboraram para que se perceba como uma sentença, por exemplo, é formada a partir de princípios gerais subjacentes às estruturas das línguas naturais.

Desse modo, assume-se que, para realizar um ensino de gramática que permita o desenvolvimento da consciência sintática do aluno, é fundamental que se trabalhe com a explicitação dos mecanismos que subjazem à estruturação das sentenças, conforme sugeridos pela teoria linguística. Assim sendo, noções como a de seleção argumental, sintagma e hierarquia estrutural, alinhadas a um quadro coerente de funções sintáticas e adaptadas ao grau de maturidade do alunado, devem constituir, de forma integrada, a base de qualquer conteúdo programático das aulas de sintaxe.

Em relação à análise da sentença, considera-se neste trabalho que, diferentemente da ideia tradicional de que essa análise deve partir inicialmente dos termos essenciais – sujeito e predicado –, deve-se, na verdade, partir da noção de seleção argumental, ou seja, da análise do elemento central responsável por projetar o período, seja ele simples ou composto (Duarte, 2007). Desse modo, é necessário conduzir o estudante à percepção de que a estrutura sentencial é organizada a partir de um elemento nuclear, o predicator, responsável por selecionar os constituintes – ou argumentos – que com ele compõem o período.

Nesse sentido, conforme destacam Duarte e Brito (2003), a gramaticalidade de uma sentença depende de que as seguintes exigências do predicator sejam atendidas: (i) os argumentos exigidos (e apenas os exigidos) precisam estar presentes; (ii) os constituintes que correspondem aos argumentos precisam estar em conformidade com as propriedades de seleção categorial (c-seleção) do predicator; e (iii) os constituintes que correspondem aos argumentos precisam estar em conformidade com as propriedades de seleção semântica (s-seleção) do predicator. Uma breve análise dos dados a seguir nos ilustra esse panorama.

- (1) a. João disse mentiras.  
b. João disse que a blusa é bonita.
- (2) a. Cigarro é prejudicial à saúde.  
b. Que se fume todos os dias é prejudicial à saúde.

Nos exemplos apresentados, estão sublinhados o predicator verbal “disse”, em (1), e o predicator não verbal “prejudicial”, em (2). Em todas as sentenças, dois argumentos são

selecionados pelos predicadores, um interno, à direita, e um externo, à esquerda. Conforme dito anteriormente, a presença desses argumentos está relacionada à gramaticalidade das sentenças. Isso fica evidente ao tentarmos retirar o argumento externo de (2a,b), por exemplo, como em “\*É prejudicial à saúde”. Desconsiderando a possibilidade de haver um argumento externo nulo, cuja referência poderia ser depreendida por um contexto mais amplo que o da sentença, esse exemplo é agramatical devido à exigência imposta pelo predicador de um argumento externo.

Além disso, nos exemplos apresentados, os argumentos selecionados correspondem a constituintes que formam categorias compatíveis com as exigências do predicador. Embora a percepção do que seja a categoria de um constituinte fique mais clara na discussão sobre sintagma a seguir, é possível adiantar que um predicador impõe a forma do seu argumento. Em (1), por exemplo, o predicador “disse” pode selecionar, como argumento interno, tanto um constituinte não oracional (“mentiras”, em (1a)), quanto um constituinte oracional (“que a blusa é bonita”<sup>1</sup>, em (1b)). Note que um predicador como “comprar” não poderia fazer a seleção de um constituinte oracional como argumento interno (“\*João comprou que a blusa é bonita”). Ou mesmo o predicador “disse” não poderia fazer a seleção de um constituinte preposicionado como argumento interno (“\*João disse de mentiras”), por exemplo.

Por fim, tanto em (1) quanto em (2), os argumentos selecionados são todos constituintes semanticamente compatíveis com as propriedades semânticas dos predicadores. Isso significa dizer que em (1), por exemplo, o argumento externo do predicador “disse” precisa apresentar propriedades como [+agente] e [+animado], de maneira que se expresse linguisticamente um alguém capaz de dizer algo (cf. Miotto, Silva e Lopes, 2007). Desse modo, o constituinte “a rua”, por não apresentar tais propriedades, não seria, fora de um contexto discursivo altamente específico como o literário, candidato a argumento externo em (1a), por exemplo (“\*A rua disse mentiras”).

A abordagem da noção de seleção argumental torna-se interessante ainda para a compreensão de uma distinção que provoca muitas dificuldades de análise entre os estudantes: a diferença entre complementos e adjuntos. Adjuntos, diferentemente dos complementos, são constituintes não previstos pelas propriedades de seleção do predicador, logo não argumentais,

---

<sup>1</sup> Sabe-se que, embora seja um argumento externo, a posição mais frequente dessa oração é à direita do predicador: É prejudicial à saúde que se fume todos os dias. Esse é um dos fatores que dificulta o entendimento dos estudantes quanto ao argumento externo em forma de oração exercendo função sintática de sujeito. Para uma reflexão mais apurada sobre o ensino do sujeito oracional, ver Nespoli e Lima (2024).



mas têm papel fundamental na ampliação do campo informacional na sentença, como em “João disse mentiras quando estava na festa”. O constituinte oracional “quando estava na festa” não é previsto pelo predador “disse”, porém favorece a especificação das informações veiculadas na sentença.

Em relação à noção de sintagma, é preciso recuperar a afirmação de Kenedy (2013) segundo a qual é urgente a inserção dessa noção, bem como da sua análise exaustiva, na educação básica. A abordagem dessa noção na educação básica contribui para que se evite, inicialmente, o uso de nomenclatura vaga como “termo”, por exemplo. Um termo da oração nada mais é do que um sintagma, que corresponde a um conjunto cujos elementos linguísticos funcionam como um bloco único em torno de um núcleo, estruturando as sentenças das línguas. Assim como a ideia de conjunto matemático prevê, um sintagma pode ser constituído por mais de uma palavra, como “à saúde” em (2), pode ser unitário, ou seja, constituído por uma única palavra, como “cigarro” em (2a), ou por um  $\emptyset$ , como em “ $\emptyset$  Fui ao cinema”, em que o símbolo “ $\emptyset$ ” indica a ausência fonética de expressão do sintagma “eu”. Pode ainda ser uma oração, como “que se fume todos os dias” em (2b).

Consolidar de maneira consciente essa noção favorece a compreensão do estudante de que é todo o bloco que pode ser manipulado sintaticamente e que é o bloco que exerce função sintática, e não palavras. Assim, podem-se eliminar da aula de gramática listas de funções sintáticas do substantivo, do adjetivo, do numeral e outras, bastando esclarecer o comportamento formal e funcional dos sintagmas (cf. Menezes, 2005). Analisemos o sintagma em colchetes no exemplo (3) a seguir.

(3) a. [Aquele menino esperto] estuda.

b. Eu vi [aquele menino esperto].

O constituinte destacado é, em termos de forma, um sintagma nominal (SN), por ter como núcleo o nome “menino”, e funcionalmente é sujeito em (3a) e complemento em (3b). Em uma abordagem tradicional, teríamos de nos referir a esse constituinte como um termo da oração, sujeito em (3a) e complemento em (3b), cujas semelhanças descritivas estariam restritas ao fato de que compartilham o substantivo “menino” como núcleo, palavra que exerce função sintática de núcleo do sujeito, em (3a), e núcleo do complemento, em (3b). Esta última análise em absoluto

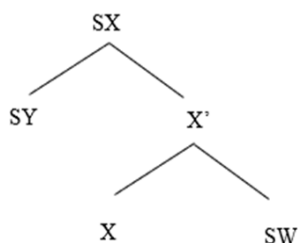
colabora para que se compreenda, a partir de generalizações, a língua como um sistema, já que bastaria descrever formalmente essa unidade linguística como um SN.

Finalmente, é necessário destacar que os sintagmas são sensíveis às operações sintáticas. A pronominalização, por exemplo, é uma operação que permite substituir um SN por um pronome, como “Ele estuda” ou “Eu o vi”, no caso em (3). Esse tipo de operação permite que se comprove que, de fato, o conjunto “aquele menino esperto” é um sintagma<sup>2</sup>, favorecendo, de forma científica, o desenvolvimento da consciência do estudante sobre a estrutura sintática e sobre mecanismos que são fundamentais para a tessitura textual, como é o caso da utilização de pronomes como recurso de coesão referencial.

Em relação à noção de hierarquia, é possível explorar na sala de aula a percepção de que, embora os sintagmas se posicionem um ao lado do outro de maneira linear quando pronunciamos uma sentença ou quando a escrevemos, as articulações sintáticas subjacentes não necessariamente ocorrem entre os elementos posicionados de maneira contígua. Desse modo, é preciso considerar que os sintagmas se estruturam dentro da sentença a partir de relações hierárquicas, o que ficou evidente no gerativismo através da teoria X-barra, utilizada com o intuito de descrever as estruturas sintáticas das sentenças (Chomsky, 1970).

Para que fosse possível representar as relações dentro da sentença, de acordo com essa teoria, foi utilizado o diagrama da árvore sintática, conforme verificamos na Fig. 1 a seguir. Através da representação das relações entre os constituintes da sentença na estrutura arbórea, é possível ilustrar o modo hierárquico com que os sintagmas se relacionam e formam as sentenças.

**Figura 1.** Representação de uma estrutura arbórea.



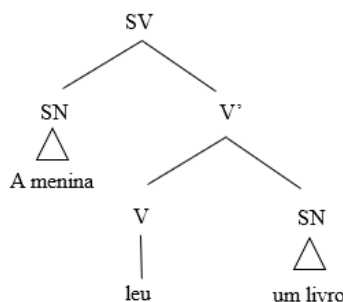
**Fonte:** elaborado pelos autores do presente artigo.

<sup>2</sup> Operações como a pronominalização são tratadas como testes de constituintes, mecanismos analíticos que comprovam a existência e os limites de um dado sintagma. Há vasta literatura especializada sobre quais são esses testes.

Na Fig. 1, o “X” é uma variável que pode ser substituída pela categoria do verbo (V), por exemplo, ganhando uma projeção máxima de sintagma verbal (SV). Na posição de SW e SY, sendo “W” e “Y” também variáveis, teríamos sintagmas que ocupam a posição à direita, em uma relação de irmandade com o núcleo – complementos – e sintagmas que ocupam a posição à esquerda, em uma posição hierárquica superior – especificadores –, respectivamente. Assim, a sentença em (4), a seguir, teria como representação (bastante simplificada dados os avanços da teoria) a estrutura arbórea da Fig. 2.

(4) A menina leu um livro.

**Figura 2:** Representação arbórea da sentença em (4).



**Fonte:** elaborado pelos autores do presente artigo.

Analisando brevemente a representação da Fig. 2, pode-se observar que o SN “a menina”, argumento externo, não se concatena diretamente ao verbo “leu”, mas sim ao nível V', um nível intermediário abaixo do qual o verbo e o complemento “um livro”, argumento interno, se concatenam. Logo, fica nítido que a sentença não é um somatório de palavras, mas sim a junção hierárquica de elementos simples até a formação de estruturas mais complexas.

Uma reflexão relevante para a educação básica proveniente da noção de hierarquia é a de que há sintagmas que se encontram encaixados, isto é, internos a outros; por outro lado, há sintagmas que se encontram em nível oracional dentro da sentença. Com a análise dos exemplos em (5) e (6), a seguir, é possível esclarecer essa distinção.

(5) a. João duvidou [da sua vinda].

b. João duvidou [de que você viria].

(6) a. João duvidou da nossa capacidade [de criação de equipes de alto desempenho].

b. João duvidou da nossa capacidade [de criar equipes de alto desempenho].

Os sintagmas, oracionais ou não, destacados entre colchetes nos exemplos são introduzidos por preposição. Entretanto, há uma diferença entre os sintagmas destacados em (5) e os destacados em (6), quando se assume o verbo “duvidar”, predador que projeta as sentenças, como ponto de referência: em (5), verificamos que se trata de sintagmas de nível oracional, visto que se relacionam diretamente ao verbo, podendo inclusive assumir outras posições dentro da sentença (“Da sua vinda, João duvidou” / “De que você viria, João duvidou”); já em (6), verificamos que se trata de sintagmas de nível suboracional internos ao SN “a nossa capacidade de criação de equipes de alto desempenho” / “a nossa capacidade de criar equipes de alto desempenho”, cujo núcleo é “capacidade”, comprovado pela impossibilidade de assumirem outras posições dentro da sentença (“\*De criação de equipes de alto desempenho, João duvidou da nossa capacidade” / “\*De criar equipes de alto desempenho, João duvidou da nossa capacidade”).

Dizemos, conforme Duarte (2007), que a relação gramatical exercida pelos sintagmas destacados em (5) é de nível oracional, pois se articulam diretamente ao verbo que projeta a oração; em (6) a relação gramatical exercida pelos sintagmas destacados é de nível suboracional, pois se articulam internamente a outros sintagmas, estando estes articulados ao verbo que projeta a oração<sup>3</sup>. Compreender as relações hierárquicas e quais sintagmas são oracionais e quais são suboracionais favorece sobremaneira a compreensão de como uma sentença se organiza sintaticamente na língua.

É interessante destacar que toda essa descrição é uma explicitação teórica de como as relações sintáticas se estabelecem na gramática internalizada dos falantes. Portanto, promover uma descrição que contemple essas discussões torna as aulas mais coerentes cientificamente e até mesmo mais intuitivas. Além disso, uma abordagem consistente do período permite desenvolver consciência sintática sobre a língua e também sobre a escrita (cf. Gerhardt, 2017), já que a manipulação dos elementos formais da língua é parte do processo de produção escrita.

Apresentam-se a seguir as propostas pedagógicas – objeto deste trabalho – que buscam, a partir dos pressupostos assumidos nesta seção, desenvolver a consciência do estudante sobre a estrutura sintática nas aulas de português.

---

<sup>3</sup> Dessas relações gramaticais advêm as diferenças entre complementos e adjuntos de verbos, de um lado, e certos complementos e adjuntos de elementos não verbais, de outro. Pelo fato de não se esclarecerem de forma sistemática as diferenças hierárquicas na estrutura sentencial, os alunos comumente não compreendem com profundidade as diferenças entre tais relações gramaticais.

## 4 As propostas pedagógicas

As propostas pedagógicas que são apresentadas nesta seção podem ser postas em prática no início do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados à sintaxe. Desse modo, os discentes podem, ao serem expostos às atividades, estar em diferentes graus de profundidade no conhecimento explícito sobre a estrutura sintática da língua portuguesa.

### 4.1 Palitárvore da predicação

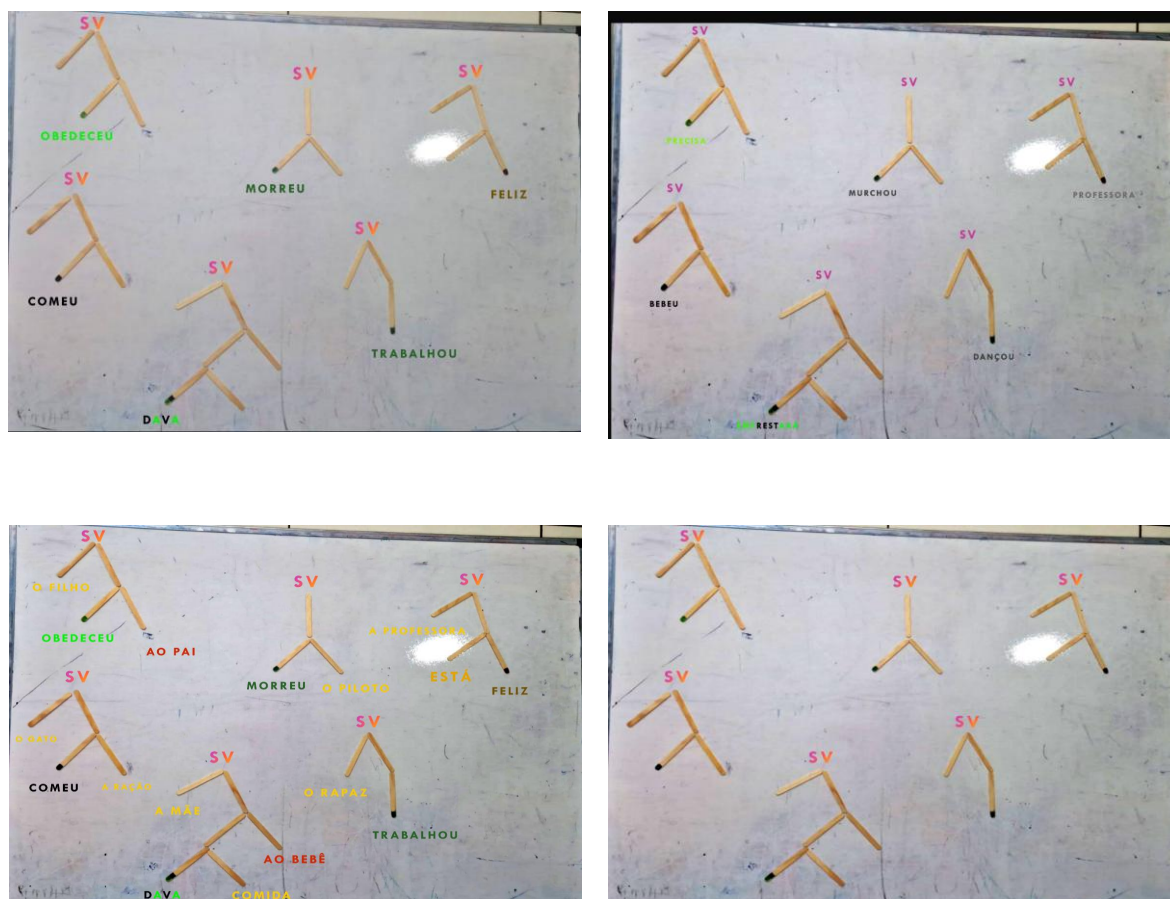
A atividade pedagógica “Palitárvore da predicação” tem o objetivo de trabalhar a noção de predicação verbal com especial atenção para a consciência sobre o que seja a grade argumental, a seleção semântica e a seleção categorial a partir da percepção sobre as relações de hierarquia que os constituintes estabelecem entre si ao se concatenar nas distintas posições sintáticas. Acerca da dinâmica, pode-se dizer que o nome “Palitárvore da predicação” não é aleatório. Em verdade, ele foi pensado a partir de um cruzamento vocabular entre o material manipulável utilizado e o produto da atividade: palitos de picolé que, quando dispostos, formam árvores sintáticas<sup>4</sup>. Observemos como a dinâmica se processa.

Na primeira parte da atividade, os alunos, ao entrarem na sala, encontram uma série de representações arbóreas como as que são apresentadas na imagem abaixo. Em algumas, a árvore sintática já está completa, em outras apenas os predicadores estão concatenados, por último, há um grupo de representações arbóreas sem nenhum tipo de predicador concatenado. Esse é o sistema do qual o aluno vai precisar depreender o funcionamento para completar as partes que faltam sem que nenhum comando sobre a estrutura da sentença seja realizado.

---

<sup>4</sup> A atividade “Palitárvore da predicação” foi, inicialmente, pensada e aplicada em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental II de uma escola privada, no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro, no ano de 2022. Na ocasião, os próprios alunos pintaram os palitos de picolé, produziram o material e participaram da dinâmica proposta. Vale ressaltar que, depois daquela atividade, os discentes que estavam estudando a sintaxe do português, ao longo de outras aulas, guardaram e manusearam os palitos a fim de que fixassem o conteúdo que estava sendo ministrado. Ao final do ano, eles levaram a proposta para a apresentação na feira cultural da unidade escolar. Para desenvolver a atividade, os alunos foram convidados a se sentarem no chão da sala, montando as árvores naquele espaço. Há ainda a possibilidade de o quadro da sala de aula ser usado como nas imagens que estão dispostas neste artigo.

**Figura 5:** Representação arbórea no quadro da sala de aula.





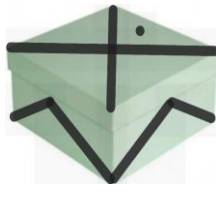


**Fonte:** arquivo pessoal.

Aos discentes, é dada a instrução de se dividirem em cinco grupos e, posteriormente, escolherem a cor de uma caixa<sup>5</sup>. Cada caixa representa um tipo de predicador: (i) caixa preta, verbo transitivo direto; (ii) caixa verde clara, verbo transitivo indireto; (iii) caixa verde clara e preta, verbo transitivo direto e indireto; (iv) caixa verde escuro, intransitivos; (v) caixa marrom, sintagmas nominais e sintagmas adjetivais, respectivamente exemplificados abaixo. Os alunos devem relacionar as cores das caixas às cores das pontas dos palitos de picolé que formam as árvores

<sup>5</sup> O uso das caixas é interessante porque remete o aluno à noção de diferentes tipologias de categorias linguísticas as quais precisam ser combinadas. Sugerimos que, para as suas confecções, as equipes docentes trabalhem com caixas de papelão que são baratas e podem ser recicladas.

sintáticas e às cores dos sintagmas e dos predicadores já concatenados nas representações arbóreas que servem de modelo para a construção do sistema.

**Tabela 1:** Caixas e predicadores.

				
<b>Transitivo direto</b>	<b>Transitivo indireto</b>	<b>Transitivo direto e indireto</b>	<b>Intransitivos</b>	<b>Sintagmas nominais e Sintagmas adjetivais</b>
COMEU	OBEDECEU	DEDIQUEI	CHOROU	FELIZ
BEBEU	PRECISA	EMPRESTOU	EXPLODIU	PROFESSOR
DERRUBA	CONCORDA	CONCEDEU	IMPLODIU	ADVOGADO
COMPRAVA	ACREDITAVA	PAGOU	MORREU	MÉDICO
FEZ	LEMBROU	PERDOAMOS	MURCHOU	ALEGRE
QUERIA	DUVIDAVA	EXPLICO	TRABALHOU	GRÁVIDA
SENTE	CONVERSA	DEU	DANÇOU	AMOROSA

**Fonte:** elaborado pelos autores do presente artigo.

Há outro grupo de caixas presente na sala. Esse contém três caixas, que estarão cheias de constituintes sintáticos, ou seja, as categorias gramaticais. Além dos sintagmas, em uma das caixas, há verbos de ligação, que não são predicadores. Observemos a distribuição das categorias pelas caixas: caixa 1, sintagmas nominais, cor amarela; caixa 2, sintagmas preposicionais, cor vermelha; caixa 3, verbos de ligação, cor laranja. Assim como observado com os predicadores, nesta parte da dinâmica, os sintagmas devem ser apresentados aos estudantes nas mesmas cores que foram usadas para as suas respectivas caixas.



**Tabela 2:** Caixas, Sintagmas e Verbos de Ligação

		
<b>Sintagmas nominais</b>	<b>Sintagmas preposicionais</b>	<b>Verbos de ligação</b>
A MENINA	DE DOCE	SER
AS CRIANÇAS	EM CASA	ESTAR
A MALA	NA ESCOLA	PERMANECER
O CÉU	AO PAI	CONTINUAR
O PRESENTE	À PROFESSORA	PARECER
OS DEUSES	NA MADRUGADA	FICAR
OS HOMENS	DE COLO	ANDAR (ESTAR)

**Fonte:** elaborado pelos autores do presente artigo.

O único comando dado aos alunos é: montem as árvores a partir das peças que estão presentes em todas as caixas, as quais, ao final da organização do sistema, devem estar vazias.

Para adentrarmos a discussão sobre os conhecimentos epilinguísticos, é preciso retomar a discussão apresentada na seção 3 deste artigo acerca das relações estabelecidas entre os núcleos dos sintagmas e os termos que selecionam. Estamos tratando, portanto, de predicadores, de argumentos externos e de argumentos internos. Assim, as análises do sistema produzido devem ser conduzidas de acordo com os princípios da estruturação da sentença e para isso foram elaboradas perguntas que norteiam essa fase da aula. A pergunta inicial é:



1. nas representações arbóreas em que só havia um item (verbo/substantivo/adjetivo) concatenado, por que aqueles itens foram concatenados, inicialmente, no sistema?<sup>6</sup>;

Passada essa fase, as perguntas buscam evidenciar as características dos predicadores, o que, no sistema, é apresentado por meio de cores. Assim, as próximas perguntas são:

2. a. A caixa preta, para formar sentença, precisa de peças de que caixa (s)?<sup>7</sup>;
- b. A caixa verde-clara, para formar sentença, precisa de peças de que caixa (s)?<sup>8</sup>;
- c. A caixa verde-clara com preto, para formar sentença, precisa de peças de que caixa (s)?<sup>9</sup>;
- d. A caixa verde-escura, para formar sentença, precisa de peças de que caixa (s)?<sup>10</sup>;
- e. A caixa marrom, para formar sentença, precisa de peças de que caixa (s)?<sup>11</sup>;
- f. Qual a semelhança e a diferença entre as peças da caixa laranja e das caixas preta, verde-clara e verde-clara com preta?<sup>12</sup>;

Os estudantes devem perceber que se há cinco caixas é porque há cinco grupos de predicadores. Um predicador verbal que seleciona três argumentos, outro predicador verbal que seleciona dois argumentos e mais um predicador verbal que seleciona um argumento. O último tipo de predicador não é verbal, mas sim nominal. No quadro, é possível ver o sistema que evidencia a diferença entre os dois tipos de predicador.

---

<sup>6</sup> Encaminhamento para o docente: os primeiros itens concatenados eram os predicadores, responsáveis por selecionar os constituintes sintáticos.

<sup>7</sup> Encaminhamento para o docente: os itens presentes na caixa preta precisam de duas peças da caixa amarela.

<sup>8</sup> Encaminhamento para o docente: os itens presentes na caixa verde-clara precisam de uma peça da caixa amarela e uma peça da caixa vermelha.

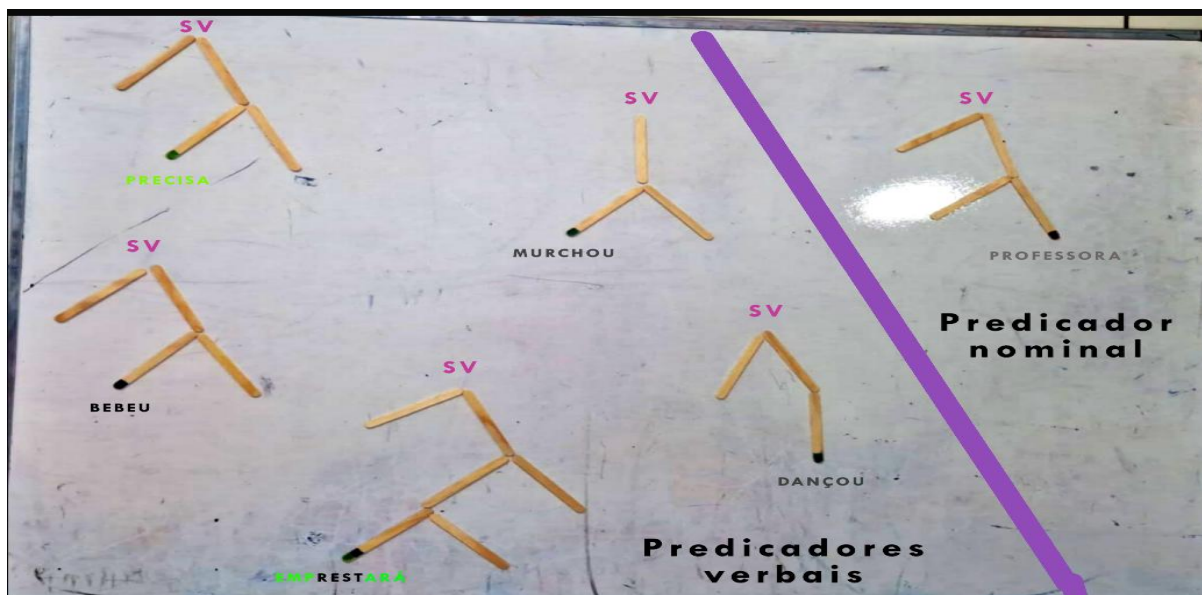
<sup>9</sup> Encaminhamento para o docente: os itens presentes na caixa verde-clara com preto precisam de duas peças da caixa amarela e uma peça da caixa vermelha.

<sup>10</sup> Encaminhamento para o docente: os itens presentes na caixa verde-escura precisam de uma peça da caixa amarela.

<sup>11</sup> Encaminhamento para o docente: os itens presentes na caixa marrom precisam de uma peça da caixa amarela e uma peça da caixa laranja.

<sup>12</sup> Encaminhamento para o docente: as peças de todas essas caixas são verbos, entretanto somente nas caixas preta, verde-clara e verde-clara com preta as peças já estavam concatenadas desde o início da dinâmica. Os verbos da caixa laranja só foram concatenados posteriormente. Os primeiros selecionam os constituintes e os segundos não o fazem.

Figura 6: Representação arbórea: predadores verbais e predador nominal.



Fonte: arquivo pessoal.

As próximas perguntas devem levar o estudante a refletir sobre as diferenças entre caixas que compõem o segundo grupo, as quais correspondem às categorias sintagmáticas selecionadas pelos predadores. As sugestões de perguntas são:

3. a. Quais as diferenças entre as caixas amarelas e vermelhas?<sup>13</sup>;
- b. Qual a diferença entre as caixas amarelas e vermelhas de um lado e a caixa laranja de outro lado?<sup>14</sup>;

As próximas perguntas devem levar o estudante a refletir sobre a diferença na posição em que são concatenados os constituintes selecionados pelos predadores.

<sup>13</sup> Encaminhamento para o docente: nas caixas amarelas, estão os sintagmas que têm a categoria [+N; -P] como núcleo, ou seja, os sintagmas nominais. Nas caixas vermelhas, estão os sintagmas que têm a categoria [-N; +P] como núcleo.

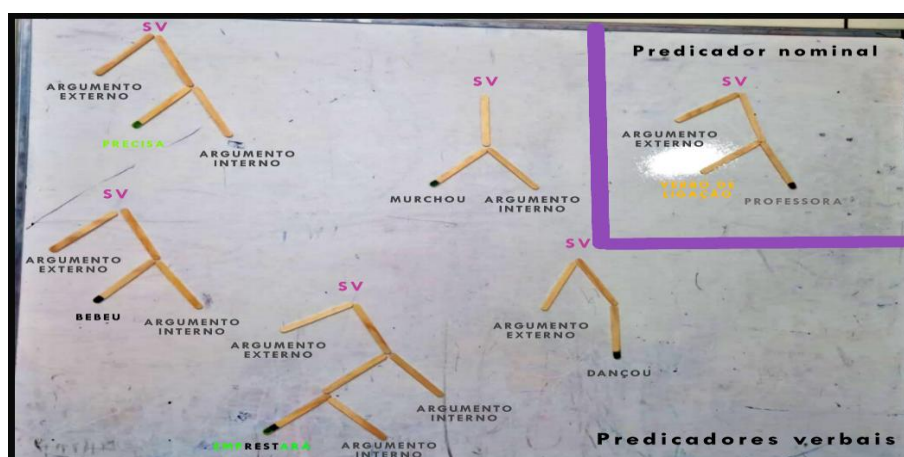
<sup>14</sup> Encaminhamento para o docente: as caixas amarelas e vermelhas apresentam constituintes que vão exercer função sintática e que foram selecionados pelo predador para compor a sua grade argumental. Já a caixa laranja apresenta verbos, que, portanto, não exercem função sintática, entretanto ligam o predador ao seu argumento externo, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

4. a. Em relação ao topo da representação arbórea (a projeção máxima – o SV), quais são os argumentos mais internos e os mais externos?<sup>15</sup>;

Na imagem abaixo, visivelmente, o sistema evidencia que argumentos internos, majoritariamente, são complementos verbais, apenas não o sendo diante de um tipo de verbo monoargumental, que só seleciona o argumento interno, sendo, nesse caso, o sujeito. Partindo da intuição do aluno, uma maneira de explorar a diferença entre os verbos monoargumentais é realizar a operação de movimento entre o argumento e o verbo. Diante de verbos inacusativos, o sujeito pode ser realizado antes ou depois do verbo, entretanto diante de verbos inegativos, majoritariamente, o sujeito só se realiza antes do verbo.

Abaixo a imagem destaca o predicator verbal e o predicator nominal. Acerca do primeiro tipo é possível observar a diferença entre as projeções arbóreas com ao menos dois argumentos selecionados e as projeções arbóreas em que somente um argumento é selecionado. No primeiro grupo, estão as estruturas em que o predicator verbal precisa selecionar complementos que são internos à projeção máxima, ou seja, ao sintagma verbal (SV). No segundo grupo, não há complementos, pois o predicator, para ter a sua grade argumental satisfeita, precisa apenas de um constituinte, que pode ser externo ou interno. No que concerne ao predicator nominal, a ele cabe selecionar um único argumento que é externo e sempre há um verbo de ligação.

**Figura 7:** Representação arbórea: argumento externo, argumento interno e verbo de ligação.

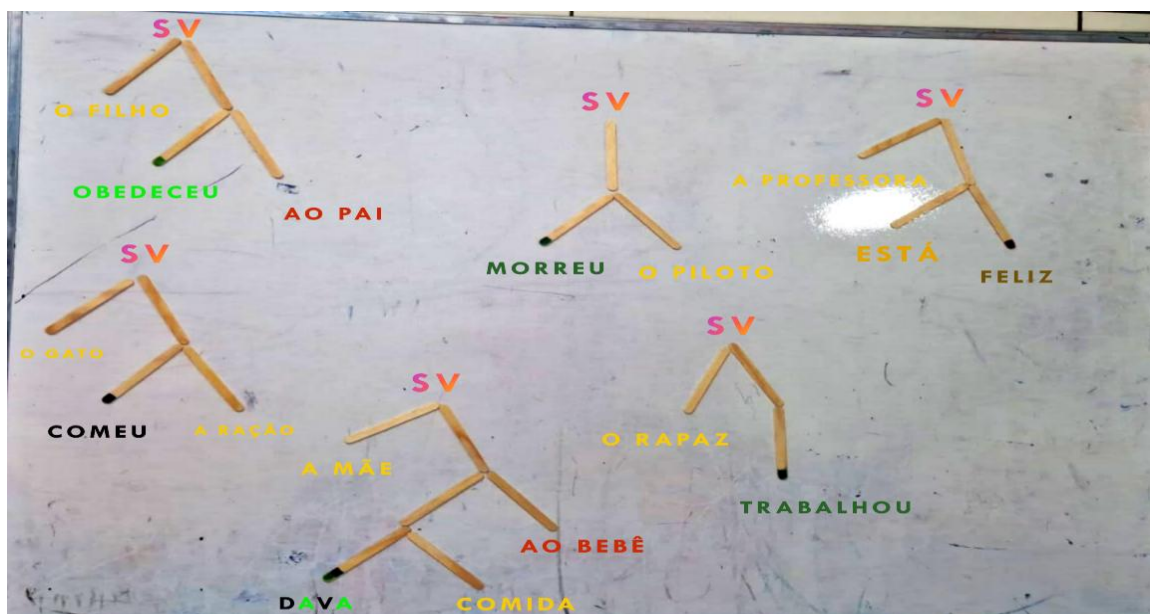


Fonte: arquivo pessoal.

<sup>15</sup> Encaminhamento para o docente: os argumentos externos ocupam posições à esquerda do predicator, enquanto os seus argumentos internos ocupam posições à sua direita.

Para encerrar as reflexões epilinguísticas, o estudante deve ser convidado a responder perguntas sobre as (re)escolhas dos sintagmas que fez, ao longo da dinâmica, até que todas as caixas estivessem vazias e produzissem o sistema completo. Abaixo apresentamos a fotografia de uma parte do sistema completo disposto no quadro branco da sala de aula após a atividade.

Figura 8: Representação arbórea: uma parte do sistema completo.



Fonte: arquivo pessoal.

Para isso, foi elaborada a seguinte pergunta:

5. Para a montagem do sistema, bastava selecionar as peças amarelas, vermelhas e laranjas?<sup>16</sup>;

A satisfação dos traços categoriais e semânticos explica porque são boas as sentenças em (8), mas, em (9), desconsiderando os contextos literários, somente a seleção categorial é satisfeita. Em (10), também não há gramaticalidade, pois há falha na seleção categorial. Padrões

<sup>16</sup> Encaminhamento para o docente: não. Era preciso considerar traços semânticos presentes nos sintagmas e que interagem com a hierarquia da sentença.

sentenciais como (9-10) são possíveis de serem tentados pelos estudantes, especialmente, nas faixas etárias menores.

(8) a. [A menina] cantou [uma música].

b. [A criança] precisa [de colo].

(9) a. \*[O muro] cantou [uma música].

b. \*[A criança] obedece [a pedregulhos].

(10) a. \*[A criança] precisa [colo].

b. \*[A menina] comeu [de comida].

Por consequência, a consciência da seleção semântica por parte dos alunos virá das voltas que eles precisarão fazer às caixas e das trocas de peças entre os grupos a fim de que os melhores constituintes e predicadores sejam selecionados e concatenados, gerando sentenças gramaticais. Com a seleção e a combinação dos constituintes e predicadores, podem ser produzidos períodos como os expressos abaixo<sup>17</sup>, os quais estarão dispostos nas árvores sintáticas.

---

<sup>17</sup> Nesse ponto da dinâmica, é importante salientar que o processo de seleção dos vocábulos nas caixas dos sintagmas, nas caixas dos predicadores e na caixa do verbo de ligação traz à atividade um certo grau de aleatoriedade. Isto ocorre porque, ainda que o docente prepare, previamente, as sentenças, é possível que os estudantes selecionem sintagmas não esperados pelo profissional, mas que geram, quando concatenados na posição adequada, sentenças gramaticais. Dessa maneira, a tabela apresentada acima é apenas uma sugestão, cabendo ao professor decidir, inclusive, se as sentenças da atividade terão uma temática específica e que poderá levar a outros debates.

**Tabela 3:** Sugestão de sentenças-base para a atividade<sup>18</sup>.

AS CRIANÇAS	PRECISAM	DE COLO	
A MENINA	COMPROU	A MALA	
O CÉU	ANDA	ASSUSTADOR	
A CRIANÇA	DEU	O PRESENTE	AO PAI
OS DEUSES	ESTAVAM	ALEGRES	

**Fonte:** elaborado pelos autores do presente artigo.

Após todas as reflexões advindas da etapa epilinguística, os alunos devem ser convidados a trabalharem com a metalinguagem, que é produto da análise do sistema que eles mesmos montaram. Assim, finalmente, todos os itens do sistema receberão nomes. É primordial que se inicie a nomenclatura pelo predicador, pois é ele que faz toda a seleção de argumentos. Veja que, conforme discutido anteriormente, esta é uma proposta divergente de tudo o que se encontra nos livros didáticos e sistemas de ensino que costumam começar a apresentação da sintaxe pelo sujeito, em aulas que tratam já da sua classificação.

**Tabela 4:** Primeiro grupo de caixas: metalinguagem.

Primeiro grupo de caixas				
Preta	Verde clara	Preta e Verde clara	Verde escura	Marrom
Transitivos diretos (VTD)	Transitivos indiretos (VTI)	Transitivos diretos e indiretos (VTDI)	Intransitivos (VI)	Predicadores nominais

**Fonte:** elaborado pelos autores do presente artigo.

<sup>18</sup> Sugere-se que o docente, ao preparar a atividade, monte as sentenças previamente como na Tab. 3 e atente-se para o fato de que haverá muito mais sintagmas nominais do que sintagmas preposicionados e sintagmas adjetivais. É preciso também atentar para o fato de que somente podem funcionar como predicativos do sujeito, portanto, predicadores nominais, os sintagmas nominais marrons a fim de se destacar a diferença entre eles e os outros sintagmas nominais que não são predicadores e que estarão na cor amarela.

**Tabela 5:** Segundo grupo de caixas: metalinguagem.

	Segundo grupo de Caixas							
	SN	SP	VL	AE	AI	Suj	Compl - OD	Compl - OI
Amarela								
Vermelha								
Laranja								

**Fonte:** elaborado pelos autores do presente artigo.

No último passo da apresentação da metalinguagem, deve ser feita a combinação das duas tabelas acima de tal forma que o aluno perceba a relação entre o tipo de predicador – o primeiro grupo de caixas – e os tipos de sintagmas/verbo de ligação – o segundo grupo de caixas – a fim de que alcance a nomenclatura das funções sintáticas. Para facilitar essa parte, tecemos a Tab. 6 abaixo.

**Tabela 6:** Síntese das relações sintáticas estabelecidas no sistema.

	VTD		VTI		VTDI			VI	PREDICADOR NOMINAL	
Sintagma	SN	SN	SN	SP	SN	SN	SP	SN	SN	SN/S.ADJ
Funções sintáticas	SUJ	OD	SUJ		SUJ	OD		SUJ	SUJ	PREDICATIVO DO SUJEITO
				OI			OI			
Verbo especial									VL	

**Fonte:** elaborado pelos autores do presente artigo.

Acrescenta-se ao debate que ensinar aos alunos da educação básica as noções de seleção argumental, sintagma e hierarquia sintática por meio das representações arbóreas permite que eles reconheçam a estrutura de qualquer língua natural. Na próxima seção, apresentaremos



o Varal da Predicação, mais uma atividade baseada nessas noções sintáticas para a apresentação da estrutura da sentença aos estudantes.

#### 4.2 O Varal da Predicação

O nome “Varal da Predicação” advém do objetivo da atividade de explicitar as relações de predicação que ocorrem no período composto por orações completivas, que correspondem, em certa medida, às chamadas orações subordinadas substantivas da GT.<sup>19</sup> As orações completivas são selecionadas como argumentos por um predicator da oração matriz, da mesma forma que, no período simples, um predicator seleciona um sintagma simples como argumento. A análise dos dados em (11) a seguir ilustra essa discussão.

(11) a. Joana deseja [um futuro próspero].

b. Joana deseja [que os dias sejam melhores].

Conforme mencionado na seção 3, é possível notar que, em ambas as sentenças, estão sublinhados os predicaadores “deseja”, os quais selecionam dois argumentos, um externo, à esquerda, e um interno, à direita – entre colchetes. O argumento interno, em (11a), é preenchido por um SN, “um futuro próspero” e, em (11b), é preenchido por um sintagma oracional, “que os dias sejam melhores”. Desse modo, torna-se evidente que essa oração age como complemento do elemento nuclear do período, o predicator “deseja”. Esse mesmo processo ocorre com o SN “um futuro próspero”, no período simples. Logo, a análise centralizada no predicator permite a visualização da subordinação de forma coerente, pois ilustra que esse mecanismo atua tanto em orações quanto em sintagmas simples. Assim, o ensino de sintaxe deve considerar que as relações estabelecidas no período composto são um reflexo das estabelecidas no período simples (Duarte, 2007).

O Varal da Predicação busca, então, explicitar essa noção ao aluno. Para a aplicação dessa atividade, deve ser usado um varal – que pode ser feito com barbante – com diversas plaquinhas coloridas já penduradas. Essas plaquinhas representam os predicaadores de sentenças

---

<sup>19</sup> É válido destacar que a dinâmica foi inicialmente pensada para trabalhar as orações argumentais, mas ela pode ser adaptada para tratar de outras orações que constituem o período composto.



variadas. A tarefa dos alunos será completar as sentenças no varal, amarrando plaquinhas brancas abaixo dessas plaquinhas coloridas, como mostra a imagem a seguir<sup>20</sup>.

**Figura 9:** Exemplo de período simples formado no varal.



**Fonte:** arquivo pessoal.

Nota-se que as plaquinhas brancas representam os argumentos dos predicadores. Esses argumentos podem ser tanto sintagmas simples quanto sintagmas oracionais, desde que os alunos sempre construam períodos compostos. A turma realizará a atividade a partir da observação de alguns exemplos já montados, ao início da dinâmica. A sentença ilustrada no exemplo acima, “Marina está convencida da aprovação”, é uma sentença de período simples, pois se trata de uma das sentenças usadas como exemplo, e não uma das sentenças que devem ser montadas pelos alunos. A motivação para o uso de sentenças do período simples como exemplo será explicada mais adiante. Por fim, para que a dinâmica seja executada apropriadamente, há alguns padrões a serem observados pelo professor durante a preparação da atividade.

Primeiramente, o professor que aplicar a atividade deve se atentar em usar três cores de plaquinhas, para que possa representar três tipos de predicador: (i) verbal, (ii) adjetival e (iii) nominal. Os diferentes tipos de predicadores podem ser visualizados nos dados em (12) a seguir:

<sup>20</sup> O Varal da Predicação foi aplicado, em 2024, em uma escola do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, para três turmas do nono ano do Ensino Fundamental II. A atividade se passou em uma visita que o Grupo de Estudos em Sintaxe (GESINT-UFF) fez à unidade de ensino, durante um evento pedagógico. Havia, portanto, alunos das três turmas que, em conjunto, manipularam o “Varal da Predicação” a fim de formarem os períodos. Logo após, houve o momento epilinguístico em que os discentes demonstraram ter compreendido a organização estrutural dos períodos sintáticos que foram formados no Varal. Os alunos demonstraram um forte interesse na atividade e, segundo relatos da equipe docente, os estudantes começaram a levantar suas hipóteses sobre a estrutura da língua durante as aulas.

- (12) a. [Quem estudar sintaxe] terá [sucesso].  
b. [Ismael] está certo [de que todos irão amar o Varal da Predicação].  
c. É uma surpresa [que os alunos não gostem de sintaxe].

Nos dados em (12), encontramos três palavras sublinhadas: em (a) um verbo, em (b) um adjetivo e em (c) um substantivo. Ainda que apresentem essas diferenças formais, todas atuam como predadores. Tal afirmação se evidencia por todas selecionarem argumentos, os quais estão destacados por colchetes. Em (a), “terá” seleciona um argumento externo, à esquerda, e um argumento interno, à direita. Em (b), “certo” seleciona um argumento externo, à esquerda, e um argumento interno, à direita. Por fim, em (c), “surpresa” seleciona apenas um argumento externo.

As cores usadas para essa diferenciação também serão úteis para a divisão da turma em três grupos. Assim, cada grupo fica responsável pelas plaquinhas de uma mesma cor. Entretanto, essa diferença quanto aos predadores não deve ser exposta de início aos alunos, pois esse questionamento deve ser feito a eles mais adiante. Assim, o professor disponibiliza três tipos de plaquinhas coloridas, que podem ser feitas com materiais como EVA ou cartolina, conforme se encontra na imagem abaixo<sup>21</sup>.

**Figura 10:** Exemplos de predadores a serem pendurados no varal.



**Fonte:** arquivo pessoal.

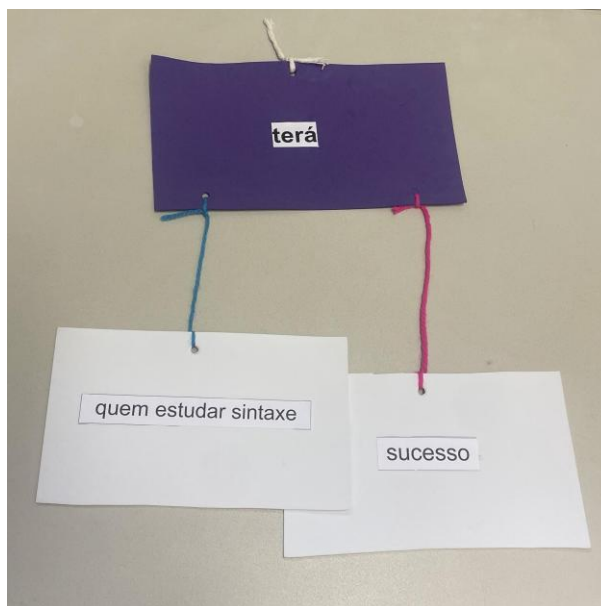
<sup>21</sup> Note que os verbos de ligação estão presentes nas plaquinhas junto do predador adjetival e nominal, porém não correspondem aos predadores das sentenças.

Além disso, as plaquinhas coloridas devem ter barbantes coloridos amarrados a elas. Esses barbantes são necessários para que os alunos pendurem os argumentos selecionados pelo predador na plaquinha colorida. Para a confecção do barbante colorido, é necessário utilizar três cores diferentes, as quais servem para ilustrar (i) o argumento externo com função de sujeito (ii) o argumento interno com função de complemento não preposicionado e (iii) o argumento interno com função de complemento preposicionado.

Ao observar a Fig. 9, apresentada anteriormente, e as figuras 11 e 12, apresentadas posteriormente, é possível perceber que os barbantes à direita, que indicam a posição dos argumentos internos com função de complemento, são maiores do que os barbantes à esquerda, que indicam a posição dos argumentos externos com função de sujeito. Essa é uma forma de representar no sistema do Varal da Predicação a noção de hierarquia, de modo que, penduradas no varal, as plaquinhas contendo os argumentos internos se posicionam mais abaixo do que as plaquinhas contendo os argumentos externos, tal como demonstrado na representação arbórea da Fig. 2, na seção 3. Isso ocorre pelo fato de os argumentos internos serem primeiramente vinculados aos seus predadores. Encaminhar o estudante a essa percepção permite aprofundar ainda mais a sua consciência sobre a estruturação do período.

A partir da diferenciação entre os tipos de predadores e os tipos de argumentos, o esquema da dinâmica contempla a análise de Duarte (2003), que aborda as diferentes possibilidades de predicação na configuração do período composto. Os predadores verbais podem selecionar até três argumentos: (i) argumentos externos com função de sujeito (ii) argumentos internos com função de complemento preposicionado e (iii) argumentos internos com função de complemento não preposicionado. Já os predadores não verbais podem selecionar até dois argumentos apenas: (i) argumentos externos com função de sujeito e (ii) argumentos internos com função de complemento preposicionado. Logo, todas essas possíveis estruturas de predicação necessitam ser exploradas no Varal da Predicação. Nas imagens a seguir, encontram-se exemplos dessas estruturas e suas configurações no varal.

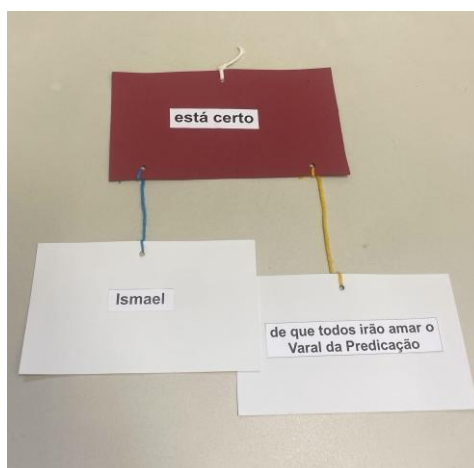
**Figura 11:** Exemplo de período composto projetado por um predicador verbal.



Fonte: arquivo pessoal.

Na primeira imagem, lê-se “Quem estudar sintaxe terá sucesso”. Como já foi visto nos dados em (12), o predicador verbal “terá” seleciona dois argumentos, um externo, sujeito, à esquerda, e um interno, complemento, à direita. O argumento interno não é antecedido de preposição, logo ele é um complemento não preposicionado. Assim, no varal de exemplo, a plaquinha do predicador necessitou de duas cores de barbantes, (i) azul para representar o sujeito e (ii) rosa para representar o complemento não preposicionado.

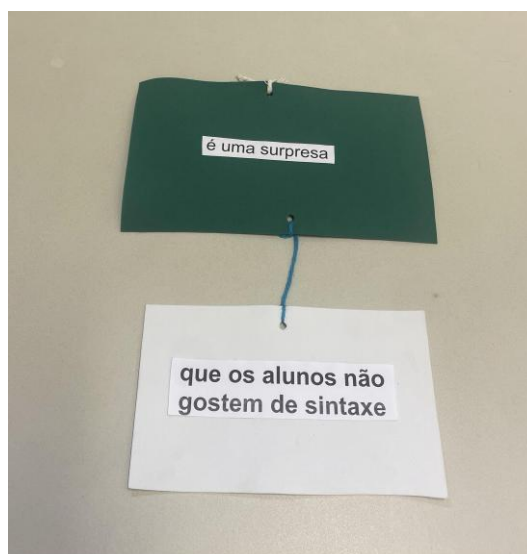
**Figura 12:** Exemplo de período composto projetado por um predicador adjetival.



Fonte: arquivo pessoal.

Na segunda imagem, lê-se “Ismael está certo de que todos irão amar o Varal da Predicação”. Como foi visto nos dados em (12), o predicador adjetival “certo” seleciona um argumento externo, sujeito, à esquerda, e um argumento interno, complemento, à direita. Nota-se que o argumento interno vem antecedido da preposição “de”, logo se trata de um complemento preposicionado. Dessa forma, a plaquinha do predicador tem dois barbantes de cores diferentes amarrados a ela, (i) azul para representar o sujeito e (ii) amarelo para representar o complemento não preposicionado.

**Figura 13:** Exemplo de período composto projetado por um predicador nominal.



**Fonte:** arquivo pessoal.

Por fim, na terceira imagem, lê-se “É uma surpresa que os alunos não gostem de sintaxe” ou “Que os alunos não gostem de sintaxe é uma surpresa”. Como também foi abordado nos dados em (12), o predicador nominal “surpresa” seleciona apenas o argumento externo, sujeito. Então, a plaquinha do predicador recebe apenas um barbante azul, usado para representar o sujeito.

O último item a ser preparado pelo professor para poder aplicar a atividade são as sentenças que servirão como exemplo. Como foi dito inicialmente, o Varal da Predicação busca ilustrar o reflexo do período simples no período composto, é necessário que todas as frases usadas de exemplo sejam sentenças de período simples. Os dados em (13) trazem alguns exemplos

dessas sentenças. Os predicadores estão sublinhados e seus argumentos estão identificados por colchetes.

- (13) a. [Roberto Carlos] prometeu [o lançamento de um novo álbum].
- b. [As Olimpíadas de 2024] serviram [de modelo para a organização de futuros eventos].
- c. [Uma boa noite de sono] é um privilégio.
- d. [O ser humano] é reflexo [da natureza].
- e. [As férias deste ano] foram incríveis.
- f. [Marina] está convencida [da aprovação na disciplina].

Apesar de serem sentenças do período simples, elas exemplificam os três tipos de predicadores e os três tipos de argumentos presentes nas sentenças do período composto, o que permite que o aluno compreenda o sistema sintático da atividade a partir delas. Por exemplo, o predicador “prometeu”, em (13a), seleciona um argumento externo, sujeito, à esquerda, e um interno, complemento não preposicionado, à direita. Essa análise é a mesma verificada em relação ao verbo “terá”, em (12a), no período composto. Além disso, o predicador “convencida” seleciona tanto um argumento externo, sujeito, à esquerda, quanto um argumento interno, complemento preposicionado, à direita. Essa análise é a mesma verificada em relação ao predicador “certo”, em (12b). Por fim, é possível visualizar que o predicador “privilégio”, em (13c), seleciona apenas um argumento externo, sujeito, localizado à esquerda, da mesma forma que “surpresa”, em (12c), seleciona um argumento externo, sujeito, no período composto.

Dessa forma, a atividade se inicia com a divisão da turma em três grupos – sendo feita a partir das cores das plaquinhas. Após isso, os alunos ficam livres para observar os períodos de exemplo e desvendar os significados das cores dos barbantes para formar suas próprias sentenças. É necessário, ainda, que o professor explicita que todas as plaquinhas brancas devem ser usadas na atividade. Desse modo, é esperado que haja reiteradas trocas de plaquinhas para garantir que todas combinem semanticamente e categorialmente com o predicador. O professor, nesse momento, deve atuar como mediador, expondo casos de plaquinhas que não cumpram os requisitos semânticos e categóricos de seu predicador. Porém, o professor deve permitir a autonomia do aluno na dinâmica, pois a montagem do Varal da Predicação parte da observação e do conhecimento tácito do estudante. Essas habilidades o permitem construir sentenças do

período composto, mesmo sem o uso de nomenclaturas. Assim, o Varal da Predicação se diferencia dos métodos tradicionais de ensino de sintaxe, pois privilegia a análise gramatical do aluno, em oposição à mera apresentação de conceitos gramaticais já estabelecidos.

A montagem do varal pelos alunos se trata de uma atividade linguística, em que os alunos utilizam os mecanismos de seu sistema linguístico, de forma guiada, para formar sentenças. Na próxima etapa, é posta em prática a atividade epilinguística. Então, a turma deve refletir sobre a atividade linguística realizada anteriormente e, assim, mapear os padrões gramaticais entre as sentenças produzidas. Para isso, são feitas perguntas sobre o sistema gramatical por trás dos materiais manipuláveis, isto é, sobre como as plaquinhas e os barbantes representam a gramática da língua. As perguntas a seguir podem ser usadas para esse fim:

- (14) a. Quais são as semelhanças e diferenças entre as plaquinhas coloridas?<sup>22</sup>
- b. Qual é o papel das plaquinhas brancas?<sup>23</sup>
- c. Quais são as semelhanças e diferenças entre as plaquinhas penduradas com o barbante de cor azul?<sup>24</sup>
- d. Quais são as semelhanças e diferenças entre as plaquinhas penduradas com o barbante de cor rosa?<sup>25</sup>
- e. Quais são as semelhanças e diferenças entre as plaquinhas penduradas com o barbante de cor amarela?<sup>26</sup>

Assim, essas perguntas buscam incitar o aluno a notar (i) as semelhanças e diferenças entre os predicadores, (ii) o papel de argumento das plaquinhas brancas, (iii) as diferentes funções

---

<sup>22</sup> Encaminhamento para o docente: a semelhança entre elas é que todas agem como predicadores de sentença, isto é, exigem argumentos. A diferença entre elas está em suas formas. Há plaquinhas que correspondem a verbos, a adjetivos e a nomes (substantivos).

<sup>23</sup> Encaminhamento para o docente: todas agem como argumentos dos predicadores.

<sup>24</sup> Encaminhamento para o docente: a semelhança entre elas é que todas agem como argumento externo do predicador, isto é, exercem função sintática de sujeito. A diferença entre elas se refere ao fato de haver tanto sintagmas oracionais quanto sintagmas simples nessa posição.

<sup>25</sup> Encaminhamento para o docente: a semelhança entre elas é que todas agem como argumento interno não preposicionado do predicador, isto é, exercem função sintática de objeto direto. A diferença entre elas se refere ao fato de haver tanto sintagmas oracionais quanto sintagmas simples nessa posição.

<sup>26</sup> Encaminhamento para o docente: a semelhança entre elas é que todas agem como argumento interno preposicionado do predicador, isto é, exercem função sintática de objeto indireto ou de complemento nominal. A diferença entre elas se refere ao fato de haver tanto sintagmas oracionais quanto sintagmas simples nessa posição.

sintáticas representadas pelos barbantes coloridos e (iv) a presença de complementos simples e oracionais.

Por fim, é posta em prática a atividade metalinguística, em que os padrões gramaticais descobertos são nomeados – como qualquer descoberta científica. Assim, após a produção de material linguístico e a reflexão gramatical acerca da língua, tem-se a nomeação significativa coerente dos elementos gramaticais estudados. Para isso, o professor pode trabalhar com nomenclaturas mais ou menos complexas, a depender da maturidade da turma. Um exemplo é nomear as funções como sujeito, complemento direto (que corresponde, na NGB, ao objeto direto) e complemento preposicionado (que corresponde, na NGB, ao objeto indireto e ao complemento nominal). É importante que as nomenclaturas expostas tenham relação com as características observadas pelos alunos – como foi feito anteriormente –, pois, dessa forma, a turma encontra reflexo da realidade linguística em sua nomenclatura. Logo, o estudante toma consciência dos mecanismos que regem o sistema linguístico e, assim, o entendimento das nomenclaturas ocorre de forma significativa<sup>27</sup>.

Além disso, é possível notar que essa atividade não é feita da forma que comumente se vê no ensino tradicional, em que a atividade metalinguística não é precedida da reflexão linguística. O ensino de gramática, no contexto tradicional, tem se tornado uma mera memorização de rótulos já estabelecidos pela NGB, que pouco favorecem a compreensão da língua como sistema. Portanto, propostas como o Varal da Predicação agem em oposição à perspectiva tradicional e buscam ensinar gramática a partir da observação da língua e levantamento de hipóteses sobre seu funcionamento. Assim, a sala de aula se torna um laboratório em que o aluno pode aprender ativamente sobre a sua língua.

### Considerações finais

Neste trabalho, apresentaram-se duas propostas pedagógicas voltadas para o ensino de sintaxe na educação básica: o Palitárvore da Predicação e o Varal da Predicação. A primeira atividade compreende o estudo do período simples; já a segunda, o estudo do período composto. Com a descrição dessas propostas, pretende-se contribuir para a discussão sobre alternativas

---

<sup>27</sup> O professor pode ainda, em um momento posterior, relacionar as orações completivas analisadas através do Varal da Predicação ao conjunto de orações substantivas da GT.



teórico-metodológicas que possam figurar no debate sobre um ensino de gramática produtivo e reflexivo a partir do uso de materiais manipuláveis. Espera-se ainda que tais propostas possam funcionar como inspiração para professores da educação básica criarem outras atividades relevantes para a formação linguística dos alunos.

Para a elaboração das atividades, levaram-se em consideração os pressupostos da Faculdade da Linguagem e de língua como sistema em consonância com o arcabouço da Teoria Gerativa, conforme sugere Pilati (2017; 2024) na proposta de Aprendizagem Linguística Ativa. Assim, em ambas as atividades, o ponto de partida é o conhecimento tácito de gramática, e de sintaxe, que o estudante leva para a sala de aula, e o procedimento metodológico de cada atividade é o de desvendar, com a devida orientação do professor, as propriedades que caracterizam o sistema linguístico.

Por fim, é relevante destacar que propostas como as apresentadas neste trabalho têm ainda um papel fundamental para o desenvolvimento do letramento científico na educação básica. Isso porque o trabalho científico de observar regularidades, testar hipóteses e estipular generalizações sobre a gramática pode colaborar para o desenvolvimento da própria prática reflexiva em si, já que não se parte de respostas prontas que devem ser memorizadas, mas sim da construção, com base em dados, de explicações plausíveis sobre os fenômenos gramaticais.

<b>CRedit</b>
<b>Reconhecimentos:</b>
<b>Financiamento:</b> Não é aplicável.
<b>Conflitos de interesse:</b> Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
<b>Aprovação ética:</b> Não é aplicável.
<b>Contribuições dos autores:</b>  Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. <b>NESPOLI, Juliana Barros.</b>  Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. <b>FLORIM, Mariana Fernandes.</b>  Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. <b>MELO, Elaine Alves Santos.</b>

## Referências

CHOMSKY, Noam. Remarks on Nominalizations. In: JACOBS, Roderick. A.; ROSENBAUM, Peter S. (Eds.). *Readings in English transformational grammar*. Waltham, Mass.: Ginn & Co, 1970. p. 184-221.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language*. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

DUARTE, Inês. Subordinação completiva – orações completivas. In: MIRA MATEUS, Maria Helena et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003. p. 593-651.

DUARTE, Inês.; BRITO, Ana Maria. Predicação e classes de predicadores verbais. In: MIRA MATEUS, Maria Helena et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003. p. 179-203.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Termos da oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 185-204.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 205-223.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2005.

FOLTRAN, Maria José. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, Marco Antônio (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 163-185.

FOLTRAN, Maria José; KNÖPFLE, Andrea; CARREIRA, Marcos. A gramática como descoberta. *Diadorim*, v. 2, p. 27-47. 2017.

FOLTRAN, Maria José; RODRIGUES, Patrícia; LUNGUINHO, Marcus. Os estudos linguísticos e a formação do professor da educação básica: uma proposta concreta. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). *Pesquisa Linguística para o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Pontes, 2020. p. 43-86.

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

GERHARDT, Ana Flávia. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

KENEDY, Eduardo. Possíveis contribuições da Linguística Gerativa à formação do professor de Língua Portuguesa. *Rev. de Letras*, vol. 1, n. 31, p. 72-79. 2013.

MENEZES, Humberto Peixoto. Simplificando o ensino da sintaxe. *Letra: Oralidade e letramento*. Ano VI – v. 1. Rio de Janeiro: FL/UFRJ, p. 52-72, 2005.

NESPOLI, Juliana Barros; LIMA, Junior Lima de. Os desafios no ensino de gramática uma proposta para o tratamento do sujeito oracional. *Cadernos de Docência e Inovação no Ensino Superior*. v.3, n.1, p.112-117, 2024.

NESPOLI, Juliana Barros.; MELO, Elaine Alves Santos. As contribuições da Teoria Gerativa para a EJA. In: MELO, Elaine Alves Santos; XAVIER, Glayci Kelly Reis da Silva; NESPOLI, Juliana Barros (Orgs.). *Os estudos de linguagem aplicados à Educação de Jovens e Adultos: teoria e prática na sala de aula*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 190-215.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

PILATI, Eloisa. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). *Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 87-108.

PILATI, Eloisa. *Aprendizagem Linguística Ativa: da teoria à gramaticoteca*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

VICENTE, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Verbum — cadernos de pós-graduação*, n. 2, p. 4-14, 2012.