



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

Vitor Hochsprung

A consciência sintática de professores a respeito do sujeito do Português Brasileiro

Florianópolis
2022

Vitor Hochsprung

A consciência sintática de professores a respeito do sujeito do Português Brasileiro

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Linguística.
Orientadora: Profa. Sandra Quarezemin, Dra.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Hochsprung, Vitor

A consciência sintática de professores a respeito do
sujeito do Português Brasileiro / Vitor Hochsprung ;
orientadora, Sandra Quarezemin, 2022.

143 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Consciência sintática. 3. Formação de
professores. 4. Ensino de gramática. 5. Linguística. I.
Quarezemin, Sandra . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III.
Título.

Vitor Hochsprung

A consciência sintática de professores a respeito do sujeito do Português Brasileiro

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Sandra Quarezemin, Dra.

UFSC

Profa. Karina Zendron da Cunha, Dra.

CA-UFSC

Prof. Aquiles Tescari Neto, Dr.

Unicamp

Certificamos que esta 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

Profa. Sandra Quarezemin, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2022

Dedico este trabalho aos professores que passaram pela minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente – e aqui assumo o egocentrismo –, a mim, que consegui controlar minha ansiedade (às vezes) para viver o mestrado de uma forma mais saudável do que a graduação e, por isso, até mesmo mais produtiva. Vivi e estou vivendo um sonho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Quarezemin, que me ouviu depois de ter dado uma palestra, quando eu demonstrei vontade de fazer mestrado e ser orientado por ela. Quando a vontade se fez verdade, desde o início, tive ao meu lado uma orientadora presente, uma parceira acadêmica, uma amiga. Obrigado por confiar em mim e por me dar tantas oportunidades. Entre elas, dois estágios de docência e a criação de um laboratório (o LALESC) para realizar estudos que relacionem a Linguística com a Escola. Tu és, professora, a minha grande inspiração!

Às professoras Dra. Adriana Fischer e Dra. Karina Zendron da Cunha, que, na graduação, abriram as portas para que eu fosse bolsista de Iniciação Científica. Tenho certeza que os projetos foram essenciais para a minha formação acadêmica e entendimento do fazer científico. Não é por acaso que a Profa. Karina assina como membro da banca da minha dissertação. Juntos, formamos uma amizade, que deu a oportunidade de celebrar conquistas e caminhar junto pelos trilhos acadêmicos. Completando o trio com a Profa. Dra. Cyntia Bailer, que muito me ajudou e ajuda, uso os três nomes para agradecer aos demais professores e professoras que estiveram comigo na graduação em Letras na Universidade Regional de Blumenau.

Às professoras e aos professores, de um modo geral, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, que passaram pela minha trajetória através de aulas ou através do período que me coloquei como um dos Representantes Discentes. Vocês fizeram eu enxergar a vida acadêmica com olhos mais humanos. Isso é de extrema importância para a formação de qualquer pesquisador!

Aos professores que compõem a banca: a já mencionada Profa. Dra. Karina Zendron da Cunha e o professor Dr. Aquiles Tescari Neto. Suas contribuições, tanto na qualificação quanto na defesa final, foram relevantes para que eu (re-/des-)construísse muitas ideias que aparecem neste texto. Serei para sempre grato por lerem meu trabalho com olhos bastante sensíveis. Os erros que permanecem no trabalho são única e exclusivamente de minha responsabilidade.

Aos meus pais, que me ajudaram a seguir em frente. Agradeço por todo apoio demonstrado, desde o ensino fundamental até agora (e os anos que virão). Vocês são meu pilar.

Sem vocês, eu não seria metade do que sou. São meus grandes professores da vida. Obrigado por incentivarem cada passo meu, em toda(s) a(s) minha(s) jornada(s).

Ao meu irmão, que assume o posto de meu melhor amigo. Igor, obrigado por ser o melhor irmão que alguém poderia ter. Tu és, sem dúvida, a pessoa que tem o maior espaço no meu coração. A nossa relação é de extrema importância para a minha vida. Obrigado por tornar a vida mais divertida com as tuas palhaçadas, mas também por tornar a vida mais confortável com teu abraço apertado. Tenho certeza que a tua simpatia, gentileza e inteligência te levarão a lugares que ninguém além de ti conseguirá alcançar. Tu és único e incomparável!

Aos meus avós paternos, Hilda e Ivo, que foram os primeiros a saber da minha aprovação no mestrado e vibraram muito comigo. Também me acolheram para passar uns dias na sua casa, o que foi de extrema importância para intensificar ainda mais nossa relação. Foram dias de risada, conversa e muito aipim com molho.

Aos meus avós maternos, Evanildes e Roberto. O vô Beto não acompanhou deste mundo toda a caminhada. Logo no início da graduação, ele foi promovido da função de avô e passou a ser meu Anjo da Guarda. Ele sabe das conversas que tivemos, das vezes que nos vimos e do quanto ele me ensinou. O primeiro ensinamento do meu avô para mim foi a leitura. Ele me ensinou a ler quando todos duvidavam que eu conseguiria, após receber o diagnóstico de que seria uma criança com mais dificuldades. Depois, me ensinou sobre afeto, colocando-se como meu segundo pai. Seu último ensinamento, em 2016, foi que a saudade só dói, porque, antes da dor, teve amor demais. Minha avó, por outro lado, acompanhou tudo. Tudo mesmo. Assistiu *lives* e palestras, leu meus textos, conversou e debateu linguística comigo. Viu tudo com muito orgulho, mas também alertou: “tens que descansar”. Nesse descanso, voltei à minha infância todas as vezes que perdi para ela na canastra, que vimos filme, que apanhamos laranja. Vó, obrigado por ter ajudado a criar o homem que sou hoje.

Ainda no âmbito familiar, agradeço minhas madrinhas e padrinhos (eu não vou colocar os nomes aqui, porque, se eu colocar o nome de uma ou de outra primeiro, posso causar brigas de ciúme). Dindas, dindos, obrigado por assumirem essa responsabilidade desde a minha infância. Vocês têm um lindo espaço em meu coração. Aos meus primos, minhas primas, meus tios, minhas tias, minha afilhada (que é minha versão adolescente), meu muito obrigado! Nossa família é diferenciada!

À Letícia Emília Kriek, minha amiga que ganhei da UFSC. Orientados pela mesma professora, nem precisamos nos esforçar para entender que somos uma dupla. Dupla esta que trabalha muito bem em conjunto, que sabe dividir tarefas e que se entende. Fora da academia, também uma dupla de amigos que adora compartilhar memes, fofocas e fotos de cachorrinhas.

Letícia, o mestrado foi bem mais leve ao teu lado. Obrigado pela amizade! Ao agradecê-la, agradeço também a todos os laços de amizade feitos no PPGL.

Aos alunos das turmas de Experiências de Ensino de Língua Portuguesa (2020.1) e Estudos Gramaticais (2020.2), em que atuei como estagiário docente. Foi bastante gratificante experimentar um pouco da vida de docente no ensino superior. Vocês com certeza ficarão marcados em minha trajetória.

Aos meus amigos de um modo geral. Grupo do soquinho, quem disse que amizade da escola não é duradoura não contava com a nossa. Amigos da igreja, vocês foram essenciais para a minha construção como ser humano. Amigos do futebol, que o Brusque continue nos unindo na alegria e na tristeza. Merdi, vocês foram meu primeiro grupo de trabalho, me ensinaram a ser família mesmo longe da família. Amigos virtuais, vindos através dos artistas que acompanho, que bom que a nossa era permite contato tão forte mesmo sem presença física. Aos demais, a todos, minha eterna gratidão.

À comunidade de seguidores do meu projeto de divulgação científica no instagram que, durante o período remoto, me possibilitou contato com pessoas do Brasil e do mundo para discutir dados linguísticos advindos das mais diversas fontes.

Ao pessoal do NEG e do LALESC, pela parceria acadêmica.

Aos participantes do teste-piloto que será descrito no trabalho.

Ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa no primeiro ano de curso, e à FAPESC, pelo financiamento da pesquisa no segundo ano.

"That [the biological point of view of language incorporated into Secondary Education] would allow teenagers to study language not only as a means of communication or artistic creation (which justifies, at least in some countries, its intimate relation with literary and instrumental / applied / communicative approaches), but also as a window to the human mind and as a bridge between Humanities and Sciences." (GALLEGO; CHOMSKY, 2019, p. 4)

RESUMO

Metodologias tradicionais e ultrapassadas ainda tomam conta de muitos materiais escolares, tais como gramáticas normativas e livros didáticos. Podemos observar isso na maneira como abordam a sintaxe do sujeito, que muito se difere da maneira como a sintaxe do sujeito vem aparecendo no Português Brasileiro (PB). Enquanto materiais tradicionais definem o sujeito de modo simplista, sentenças do PB mostram que, nem sempre, o elemento que assume a posição pré-verbal e concorda com o verbo (sujeito sintático) será o elemento que assume o papel de agente da ação verbal (sujeito lógico). Visto isso, consideramos necessário que o profissional de Letras tenha uma formação que desenvolva o olhar crítico para promover aulas mais científicas na Educação Básica. Acreditamos que isso pode contribuir para a educação do Brasil em cenário mundial, pois ela promove o pensamento científico, a reflexão, a capacidade de argumentação, a criatividade e outros pontos positivos. Visto isso, alinhamo-nos às propostas de ensino que sugerem a adoção de metodologias que não ignorem a língua natural dos alunos. Mais especificamente, abraçamos as sugestões de estudiosos naturalistas (PERINI, 2006; 2010; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; AVELAR, 2017; entre outros) de fazer das aulas de gramática aulas que promovam o fazer científico, isto é, observação de dados, elaboração e testagem de hipóteses e construção de gramáticas. Para tanto, reconhecemos que muito precisa ser feito na formação de professores. Nosso objetivo, portanto, é investigar como o desenvolvimento da consciência sintática dos professores pode contribuir para as aulas de gramática na educação básica. Faremos isso através da realização e análise de um teste-piloto (adaptado de Capovilla, Capovilla e Toledo Soares, 2004) que reuniu respostas de 133 participantes (professores de língua portuguesa formados e em formação) de diversos estados do Brasil e que trabalham com níveis de ensino que vão da Educação Básica à Educação Superior. O teste era composto por três etapas: primeiro, os participantes tinham de julgar a aceitabilidade de sentenças com sujeitos inovadores. Posteriormente, a etapa de categorização de palavras exigia que os professores indicassem qual elemento de sentenças com sujeitos inovadores era, de fato, o sujeito. Ao fim, a atividade de definição gramatical convidou os participantes a descrever sujeito, predicado e sintagma. Os resultados mostram que a noção de sujeito não parece muito clara no conhecimento explícito sobre língua de muitos professores, o que implica na necessidade de investir em uma formação qualificada.

Palavras-chave: Sintaxe do Sujeito de Português Brasileiro. Gramáticas na escola. Consciência sintática.

ABSTRACT

Traditional and outdated methodologies still take care of many school materials, such as normative grammars and textbooks. We can see this in the way that these materials approach syntax of the subject, which is very different from the way the subject's syntax has been appearing in Brazilian Portuguese (BP). While traditional materials define the subject in a simplistic way, BP sentences show that, not always, the element that assumes the pre-verbal position and agrees with the verb (syntactic subject) will be the element that assumes the role of agent of the verbal action (logical subject). In view of this, we consider it necessary for the Letters professional to have a training that develops a critical eye to promote more scientific classes in Basic Education. We believe that this can contribute to Brazil's education on the world stage, as it promotes scientific thinking, reflection, the ability to argue, creativity and other positive points. In view of this, we align ourselves with the teaching proposals that suggest the adoption of methodologies that do not ignore the students' natural language. More specifically, we embrace the suggestions of naturalist scholars (PERINI, 2006; 2010; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; AVELAR, 2017; among others) to turn grammar classes into classes that promote scientific practice, that is, observation of data, elaboration and testing of hypotheses and construction of grammars. Therefore, we recognize that much needs to be done in teacher training. Our objective, therefore, is to investigate how the development of teachers' syntactic awareness can contribute to grammar classes in basic education. We will do this by carrying out and analyzing a pilot test (adapted from Capovilla, Capovilla and Toledo Soares, 2004) which gathered responses from 133 participants (trained and in-training Portuguese language teachers) from different Brazilian states and who work in different levels, from Basic Education to Higher Education. The test consisted of three stages: first, the participants had to judge the acceptability of sentences with innovative subjects. Subsequently, the word categorization stage required teachers to indicate which element of sentences with innovative subjects was, in fact, the subject. At the end, the grammatical definition activity invited participants to describe subject, predicate and phrase. The results show that the notion of subject does not seem very clear in many teachers' explicit knowledge, which implies the need to promote qualified training.

Keywords: Syntax of the Subject in Brazilian Portuguese. Grammars at school. Syntactic awareness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Índice do Capítulo 1 da Unidade 2 do livro "Português Linguagens" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)	17
Figura 2 - Índice do Capítulo 2 da Unidade 2 do livro "Português Linguagens" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)	17
Figura 3 - Índice do Capítulo 2 da Unidade 2 do livro "Português Linguagens" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)	18
Figura 4 - Conceitos de sujeito e predicado no livro "Português Linguagens" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)	19
Figura 5 - Tipos de sujeito e morfossintaxe do sujeito no livro "Português Linguagens" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)	21
Figura 6 - Índice (Unidade 5) do livro Jornadas.port (DELMANTO; CARVALHO, 2012) ...	23
Figura 7 - Excerto do livro Jornadas.port (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 185)	24
Figura 8 - Excerto do livro Jornadas.port (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 186)	24
Figura 9 - Excerto do livro Jornadas.port (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 189)	25
Figura 10 - Excerto do livro "Língua Portuguesa: Linguagem e Interação" (FARACO; MOURA; MARUXO JUNIOR, 2016, p. 67)	30
Figura 11 - Gráfico referente à formação dos professores participantes	81
Figura 12 - Gráfico referente ao nível de ensino que os professores participantes atuam	81
Figura 13 - Gráfico referente à segunda tarefa (Sentença: As crianças estão nascendo o dentinho)	89
Figura 14 - Gráfico referente à segunda tarefa (Sentença: Os carros acabaram a gasolina no meio da Serra)	89
Figura 15 - Gráfico referente à segunda tarefa (Sentença: O celular está acabando a bateria).....	90
Figura 16 - Gráfico referente à segunda tarefa (Sentença: Essas partes da casa batem sol).....	92
Figura 17 - Gráfico referente à segunda tarefa (Sentença: Algumas cidades de Santa Catarina nevam no inverno)	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de Duarte (2007) para classificação de sujeito, apresentado por Marins e Soares da Silva (2021, p. 418)	87
Quadro 2 – Proposta de Marins e Soares da Silva (2021, p. 429) para a classificação de sujeito.....	88
Quadro 3 – dados qualitativos da etapa de categorização de palavras.....	91
Quadro 3 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sintagma?).....	94
Quadro 4 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sujeito?)	96
Quadro 5 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sujeito?)	97
Quadro 5 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sujeito?)	98
Quadro 6 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sujeito?)	99
Quadro 7 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sujeito?)	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado dos julgamentos de aceitabilidade dos professores participantes do teste-piloto	85
Tabela 2 – Recorte da tabela 1, com resultados do julgamento de aceitabilidade dos participantes do teste-piloto	89

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

GT – Gramática Tradicional

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

PB – Português Brasileiro

PE – Português Europeu

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCS – Prova de Consciência Sintática

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	1
1.1.	Contextualização e justificativa.....	1
1.2.	A Linguística como ciência: o que entendemos?.....	3
1.3.	Objetivos.....	6
1.4.	O objeto linguístico: sujeito do PB.....	6
1.5.	Pergunta de pesquisa	9
1.6.	Hipóteses.....	10
1.7.	Procedimentos metodológicos	10
1.8.	Estrutura.....	12
2.	A SINTAXE DO SUJEITO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	14
2.1.	Como e o que a escola fala sobre a sintaxe do sujeito.....	14
2.2.	Os sujeitos que não aparecem na escola.....	34
2.3.	Resumo do capítulo.....	43
3.	O ESTUDO DE GRAMÁTICA E O FAZER CIENTÍFICO NA ESCOLA....	45
3.1.	Ponto de partida: a teoria gerativa para o estudo de gramática.....	45
3.1.1.	O que exatamente a pessoa sabe?: um pouco sobre a competência linguística.....	47
3.1.2.	Como a pessoa obteve o conhecimento?: a faculdade da linguagem em foco.....	52
3.1.3.	Como o conhecimento é usado?: performance linguística.....	57
3.2.	O Brasil no cenário mundial: ciência e educação.....	60
3.3.	A metodologia científica em sala de aula.....	63
3.4.	Resumo do capítulo.....	68
4.	A CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	69
4.1.	Contribuições da linguística moderna para a formação de professores....	70
4.2.	Consciência sintática.....	75
4.3.	Descrição e análise de dados: teste-piloto sobre consciência sintática dos professores.....	77
4.3.1.	Metodologia do teste-piloto.....	77
4.3.2.	Participantes	80
4.3.3.	Julgamento de sentenças.....	82
4.3.4.	Categorização de palavras.....	86
4.3.5.	Definições gramaticais.....	95
4.4.	Resumo do capítulo: análises gerais e sugestões futuras.....	101
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

1. INTRODUÇÃO

A fim de apresentar nosso trabalho, a introdução desta dissertação dedicar-se-á a contextualizar o projeto, justificando-o sua realização dentro da linha de pesquisa de Descrição e Análise das Línguas Naturais, na subárea de Teoria e Análise Linguística. Em um primeiro momento, apresentaremos essas questões no tópico “contextualização e justificativa”. Posteriormente, posicionamo-nos a respeito do enquadramento da Linguística entre as ciências, mostrando como entendemos essa relação. No decorrer desta parte introdutória, apresentaremos nossos objetivos, nosso objeto linguístico, nossas perguntas, nossas hipóteses e resumiremos brevemente a nossa metodologia de pesquisa. Ao fim, dedicamos um tópico a apresentar a estrutura do trabalho.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Antes de começar propriamente a abordagem acerca do assunto a ser dissertado neste trabalho, julgamos como necessária uma apresentação do título da pesquisa – **A CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DE PROFESSORES SOBRE O SUJEITO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**. Na primeira parte do título, temos “consciência sintática”. Aqui, enquadramos o trabalho entre estudos da área de Sintaxe. Entretanto, é importante esclarecer o que estamos entendendo como consciência. Embora o gerativismo, perspectiva teórica à qual nos vinculamos, entenda que todo falante possui consciência linguística tácita, isto é, implícita à mente-cérebro, quando falarmos em consciência sintática (ou linguística, de um modo geral), estamos nos referindo a algo explícito. Para Barrera e Maluf (2003, p. 494), “o termo consciência sintática refere-se à habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças”. Todavia, a consciência sintática, até onde percebemos, é um tema muito discutido com direcionamento ao desenvolvimento da consciência gramatical nos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, isto é, no período de alfabetização. Neste trabalho, contudo, nosso foco é o desenvolvimento dessa consciência nos profissionais docentes¹ de Língua Portuguesa (doravante LP). Na outra parte do título - “sobre o sujeito no Português Brasileiro”, informamos qual é o nosso objeto.

¹ O direcionamento para docentes é ainda pouquíssimo explorado nos estudos que se propõem a investigar a consciência sintática

Falar sobre a interface entre a Linguística e a Educação é um desafio, principalmente porque a discussão passa por diferentes abordagens teóricas mesmo dentro da Linguística, o que torna o debate bastante pluralizado. Contudo, é indispensável que nós, de dentro das universidades, levemos nossos olhares para o ambiente da Educação Básica, uma vez que partimos de um problema grave: a Linguística ainda não é vista como ciência por muitas pessoas na comunidade escolar, especialmente, professores, pais e alunos. Se perguntarmos a essas pessoas sobre as aulas de língua materna, possivelmente² receberemos respostas que beiram o senso comum, alinhadas ao ensino da Gramática Tradicional (GT), ou respostas que se apegam à ideia de que a disciplina de LP é responsável apenas pela leitura e produção textual. Aqui não dispensamos o papel dos profissionais docentes de incentivarem a leitura ou a importância do domínio da norma culta em situações mais monitoradas, porém, nossa perspectiva defende a abordagem reflexiva da gramática, que parte da construção de pensamento científico. Dificilmente ouviremos que as aulas de português/gramática promovem Ciência sobre a língua que falamos – até porque a língua que falamos, isto é, a língua natural que aluno traz para a escola, muitas vezes, é ignorada por metodologias tradicionais que tomam conta da sala de aula.

Essas metodologias são alvo de discussão entre estudiosos da área de Letras (BORTONI-RICARDO, 2004; FRANCHI, 2006; PERINI, 2006; ILARI; BASSO, 2006; PILATI; VICENTE, 2011; VICENTE; PILATI, 2012; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; AVELAR, 2017; PILATI, 2017, entre outros). Ao passo que alguns professores defendem o método tradicional, que se centra na perspectiva normativa e busca o “falar e escrever bem”, outros abraçam propostas teóricas e lutam pelo ensino científico da língua, que observa o uso real da língua e analisa seus fenômenos. Hoje em dia, percebe-se, nas escolas, que os estudantes muitas vezes não se interessam pelas aulas de LP, devido, entre outros motivos, à abordagem exclusiva de regras gramaticais da perspectiva tradicional.

A metodologia adotada atualmente também é, no nosso entendimento, causa dos baixos resultados do Brasil nos índices de Educação como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (KENEDY, 2016; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; 2020). Neste trabalho, dissertaremos brevemente sobre esses índices propondo que a abordagem metodológica seja refletida criticamente.

² Aqui levantamos uma temática que pode ser uma boa pesquisa de metodologia qualitativa: a concepção que a comunidade escolar adota a respeito de língua materna, gramática e até mesmo Educação.

Ao propor um ensino mais científico de gramática, não defendemos que os mesmos moldes da universidade sejam adotados em aulas da Educação Básica (QUAREZEMIN, 2017). Contudo, reconhecemos que o trabalho com a metodologia científica (observação de dados, questionamentos, elaboração e testagem de hipóteses, construção de gramáticas) permite que sejam desenvolvidos o pensamento crítico e a criatividade dos alunos, além de promover o interesse pela ciência. Também assumimos que é importante considerar para este trabalho que o aluno, antes de chegar na escola, é falante. É dessa gramática internalizada que partirão hipóteses e intuições linguísticas, as quais servirão de ponto de partida para o trabalho com gramática – mesmo que a gramática “alvo” seja a norma de referência (FARACO, 2020). Podemos dizer que o professor de LP que não considera o que o aluno já chega à escola dominando uma língua pode ser comparado a um hipotético professor de Educação Física que não considera que os alunos já chegam à escola com a capacidade de correr, andar e pular (exceto, é claro, em caso de alunos que possuem alguma deficiência física).

Percebemos, dessa forma, as contribuições que correntes teóricas, como o Gerativismo (KENEDY, 2013), trazem para o ensino de língua(s), assim como consideramos importantes os trabalhos que descrevem propostas para o trabalho científico da gramática em sala de aula (FRANCHI, 2006; PERINI, 2010; VICENTE; PILATI, 2012; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; TESCARI NETO, 2017; AVELAR, 2017; HOCHSPRUNG; ZENDRON DA CUNHA, 2019; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2020; MEDEIROS JUNIOR, 2020; entre outros).

1.2. A LINGUÍSTICA COMO CIÊNCIA: O QUE ENTENDEMOS?

Um cuidado que devemos ter ao ancorar nosso trabalho em discussões que sugerem abordagens metodológicas que se distanciam da metodologia tradicional é: evitar a compreensão de que buscamos a abolição das normas no ensino de gramática. Entendemos que o ensino das normas gramaticais, mesmo na vertente tradicional, deva ser um dos objetos de estudo nas aulas de LP. Mais do que um entendimento nosso, essa noção é uma das diretrizes que aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019) e já aparecia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), documentos curriculares da Educação Básica. Contudo, a nossa crítica é ao método tradicionalmente utilizado para o ensino-aprendizagem dessas noções.

Lobato (2015) desenha o professor de LP como um profissional que entende as pluralidades linguísticas e conscientize seus alunos acerca de noções linguisticamente preconceituosas. Além disso, assim como fazem Tescari Neto e Souza de Paula (2021), a autora levanta a importância de olhar as noções normativas de forma crítica, a ponto de propor reflexões sobre elas. Essas discussões serão feitas ao longo do trabalho. Todavia, para este momento, buscamos elucidar: nossa crítica contraria muito mais a metodologia tradicional do que o objeto norma gramatical em si. Entendemos a escola – e, ao que nos cabe, as aulas de LP – como um espaço propício para o desenvolvimento de uma metodologia científica que faça os alunos olharem para a língua sob uma ótica que não enxerga a norma padrão como única possibilidade e entenda os fenômenos naturais da língua como válidos e dignos de descrição e análise, como a Linguística, enquanto ciência, faz.

Compreender a Linguística como ciência, contudo, não é um consenso. Mesmo entre linguistas, há um conflito sobre o assunto.

o estudo da linguagem só muito tarde foi reconhecido como autônomo no âmbito das ciências (...). Do mesmo modo que a posição da linguística como ciência não foi nada clara durante muitos anos e teve de ser conquistada em luta contra forças conservadoras, assim também o seu lugar entre as demais ciências ainda hoje é objeto de discussão e interpretado de maneiras muito diferentes pelos representantes das diversas escolas. [...] As dificuldades na conceituação da linguística e as grandes divergências sobre o assunto entre os diversos pesquisadores se devem ao fato desta ciência reunir, dentro de seus limites, aspectos tão distintos e divergentes que todo o intento em obter uma visão total e uma definição unívoca e simplista, se torna complicado por dificuldades práticas. (MALMBERG, B. Tradução de M. Lopes, 1976, p. 17)

Assumimos, neste trabalho, a comparação realizada por Mito, Lopes e Figueiredo Silva (2018), quando ilustraram o trabalho de linguistas em comparação ao trabalho de físicos, apresentando pontos convergentes nas metodologias adotadas por ambos. No trabalho dos autores, há intenção introdutória de caracterizar a Linguística entre as ciências, partindo da ideia de que muitos não a veem dessa forma, o que não acontece com a física, uma vez que esta não gera dúvida sobre seu caráter científico.

Assim, os autores descrevem algumas etapas metodológicas, tais como: delimitação de um objeto de estudo; observação cautelosa e imparcial deste objeto; realização de questionamentos acerca dele; elaboração de hipóteses que possivelmente respondem os questionamentos realizados; testagem para verificar a veracidade das hipóteses elaboradas; e análise e descrição de resultados com uma metalinguagem objetiva.

De acordo com Okasha (2002), dois fatores importantes sobre o caráter científico de uma disciplina são: os métodos utilizados por cientistas e a elaboração de teorias sobre a Ciência em questão. Embora a discussão entre estudiosos da Linguística seja muito mais profunda que isso, podemos assumir, a princípio, que a nossa ciência apresenta esses dois fatores.

Em uma tentativa de ilustrar a metodologia científica na carreira prática de um linguista, imaginemos um estudioso da Sintaxe que precisa, de acordo com a descrição de Miotto, Lopes e Figueiredo Silva (2018), inicialmente, delimitar seu objeto. Se o estudioso delimitou que seus estudos serão direcionados para, por exemplo, o sujeito nulo nas línguas românicas, então, ele deverá observar atentamente os dados que contenham esse objeto. Essa observação terá de ser feita de forma imparcial, i. e., não é adequado que ele pense em descartar os dados que ele não considera corretos por influência da concepção normativa de gramática. Posteriormente, certamente surgirão perguntas acerca do objeto que levarão à formulação de hipóteses. Essas hipóteses podem ser testadas através de experimentos (como testes de julgamento de aceitabilidade, testes de rastreamento ocular em leitura etc.) ou através de mais investigação. Ao fim, a descrição e a análise deverão se adequar a uma teoria linguística, como, por exemplo, o gerativismo, e a descrição, ao mesmo tempo, deve respeitar a metalinguagem desta linha teórica. Essa breve ilustração enquadra – como já mencionamos – a princípio a Linguística entre as ciências.

É válido ressaltar que a nossa ideia não é levar essa complexidade que acontece nas universidades para as escolas, pensando, principalmente, em termos didáticos, mas acreditamos fortemente que aproveitar etapas dessa metodologia, adequando-as ao contexto da Educação Básica, pode contribuir para a construção do conhecimento a partir da descoberta, conforme propõem Duarte (2008), Costa *et al.* (2011) e, de certa forma, Pires de Oliveira e Quarezemin (2016; 2020), ao sugerir o trabalho com a construção de gramáticas.

É essa visão que, acreditamos, pode aparecer nas aulas de LP. Ela leva em consideração o que propõe a BNCC (BRASIL, 2019, p. 9), na segunda competência geral para a Educação Básica:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2019, p. 9)

A seguir, a fim de explicitar ainda mais a nossa visão e nossa proposta de trabalho, listamos os objetivos que guiam a nossa pesquisa.

1.3. OBJETIVOS

Buscando ampliar a discussão sobre o papel da Linguística no ensino de gramáticas nas aulas de LP, temos os seguintes objetivos:

GERAL: Investigar como o desenvolvimento da consciência sintática dos professores pode contribuir para as aulas de gramática na Educação Básica.

Na nossa concepção de ensino, pensamos que as aulas de LP, ao promoverem discussões e ações baseadas em pressupostos científicos que sugerem a reflexão, contribuem para o desenvolvimento criativo, crítico e intelectual dos alunos. Dessa forma, entendemos, como Pires de Oliveira e Quarezemin (2020, p. 8), que além de necessário, o trabalho com Linguística é estratégico, isto é, “o pulo do gato [...] para talvez conseguirmos alavancar os nossos tristes índices em leitura, matemática, ciência e resolução de problemas”.

ESPECÍFICOS: (i) problematizar como o ensino de LP está sendo desenvolvido em ambientes de Educação Básica; (ii) refletir sobre a consciência sintática/gramatical na formação de professores através de um teste-piloto que analisa noções gramaticais e julgamento de sentenças; (iii) promover propostas de intervenção visando à inserção do pensamento científico, por meio da Linguística, na escola; e (iv) analisar sentenças com sujeitos inovadores do português brasileiro.

1.4. O OBJETO LINGUÍSTICO: O SUJEITO DO PB

Adentraremos com mais detalhes nesta discussão ao longo do texto, contudo, vale antecipar que as noções normativas e as noções científicas acerca de sujeito divergem entre si.

Delmanto e Carvalho (2012, p. 186), no livro didático *Jornadas.port* (7º ano), afirmam que “O termo da oração que exprime sobre o que ou sobre quem se fala chama-se sujeito”. Ainda, os autores afirmam que “O verbo da oração **concorda** em número (singular ou plural) e pessoa (primeira, segunda ou terceira) com o sujeito.” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 187, grifos dos autores). É perceptível a forte relação que o livro faz entre sujeito e concordância verbal. Essa relação não se faz problemática quando temos sentenças como (1):

- (1)
- (a) Maria comeu uma maçã no almoço.
 - (b) Luiza gosta de ir ao teatro.
 - (c) Flávio não visitou seus parentes no natal.
 - (d) Thiago fuma.
 - (e) Dênis leu um artigo para entender melhor sobre o assunto.

Essas frases apresentam concordância entre sujeito e verbo, o que é ancorado pela GT, contudo, a concordância verbal em si é um fenômeno que tem apresentado ocorrências curiosas no PB. O PB parece sofrer um empobrecimento no paradigma na flexão morfológica de concordância. Além disso, nem sempre o elemento que concorda com o verbo vai exercer o papel agentivo. Galves (2019) discute os fenômenos ligados à relação de concordância entre sujeito e verbo e retomaremos a discussão da autora e de outros estudiosos no decorrer deste trabalho. Também é importante mencionar que nem todas as gramáticas normativas relacionam o sujeito automaticamente ao elemento agentivo. Bechara (2009) reflete sobre essa relação em sentenças passivas em que o sujeito gramatical é paciente. Nosso foco, contudo, é em outros tipos de sujeito e sentenças.

A gramática gerativa, ao estudar a sintaxe do sujeito, aponta incoerências na noção de sujeito apenas como agente de uma ação, que por muitos anos predominou ambientes normativos, como espaços escolares. É bastante comum que essa ideia seja incentivada através de um “macete” em práticas de análise sintática que recomenda questionar “quem é que + verbo” para identificar o sujeito de uma sentença. Algumas gramáticas normativas, como a de Bechara (2009) e a de Cunha e Cintra (2007), abordam a agentividade como uma das possibilidades do sujeito, compreendendo que este elemento pode assumir outros papéis. Contudo, como veremos adiante, as definições de algumas gramáticas, embora abram essas possibilidades, são muito rasas em outros segmentos envolvendo a sintaxe do sujeito. Não aprofundaremos essa discussão na seção introdutória. A definição de sujeito como o agente de uma ação parte da noção semântica de papel temático (ou de um sujeito lógico, como veremos a seguir), mas facilmente encontramos contraexemplos, como verificamos em (2).

- (2)
- (a) Gato é um animal misterioso.
 - (b) O livro me decepcionou.
 - (c) Carlos teve um desmaio.
 - (d) Pedro foi assassinado pelo amigo.
 - (e) O barco afundou.

(Exemplos elaborados pelo autor)

O sujeito, nestas sentenças, não é agentivo. A sentença em (2a) é uma sentença copular, que descreve uma propriedade do animal; em (2b), o verbo aponta um estado psíquico com um sujeito inanimado (livro); em (2c,d), o sujeito é quem sofre e não quem pratica a ação; em (2e), o sujeito além de inanimado (barco), também é o elemento que sofre a ação. Vejamos que para assumir um papel de quem sofre a ação verbal, a sentença não precisa necessariamente assumir uma estrutura de voz passiva (acima, somente (2d) se apresenta dessa forma).

Cereja e Magalhães (2010, p. 265), ao conceituar sujeito e predicado em seu material didático (Português linguagens, vol. 2), afirmam que o predicado é “geralmente apresenta um verbo; está em concordância com o sujeito; e contém uma afirmação a respeito do sujeito”. Isso remete à noção de sujeito informativo, ou sujeito como tema. Podemos discutir essa definição quando nos deparamos com sentenças como (3), nas quais as declarações feitas não são necessariamente sobre um elemento que é sujeito.

- (3) (a) Sandra, eu vejo toda semana.
 (b) Fernando de Noronha, eu nunca visitei.
 (c) Dedicado, ele não é.

(Exemplos elaborados pelo autor)

Embora os estudos sobre sujeito não sejam recentes, defini-lo não é tarefa simples. Os exemplos nas sentenças em (2) e (3) mostram que não podemos delimitar o sujeito somente à noção de agente; e nem podemos confundir-lo com a noção de tópico (o elemento sobre o qual se faz uma afirmação). Um ponto interessante deste trabalho, a ser apresentado no último capítulo, será a discussão sobre como professores de LP (formados e em formação) definem sujeito e como esse elemento é identificado em sentenças inovadoras.

A definição de sujeito que os estudos em gramática gerativa têm se apoiado é uma definição gramatical que considera o sistema de checagem de traços (nominativo) e a relação de concordância (especificador-núcleo). Observa-se, dessa forma, que o tratamento formal da sintaxe do sujeito tem forte interface com a morfologia. Contudo, dados do italiano, como (4) (BELLETTI; RIZZI, 1998), mostram que essa definição também pode enfrentar problemas.

- (4) A Carlos piacciono i libri tascabili.
 ao Carlos agradam os livros de bolso

O sintagma *A Carlos* não tem alçamento para que o traço nominativo seja checado, afinal ele é um dativo (ou seja: já teve seu caso checado). A concordância tampouco pode ser considerada o gatilho desse movimento, já que o verbo de caráter psicológico *piaccio* concorda com o DP pós-verbal (*i libri tascabili*). Assim, temos de pensar em outra propriedade capaz de desencadear o movimento de um dativo para a posição de sujeito pré-verbal. Cardinaletti (2004) assume que as sentenças devem checar o traço de sujeito da predicação ('subject-of-predication feature'). Ainda, esse traço pode ser checado por constituintes nominativos, dativos e até locativos. (RIZZI, 2005; RIZZI; SHLONSKY, 2007).

Dessa forma, como colocam Negrão e Viotti (2011), é possível verificar que critérios de natureza semântica, informacional, gramatical, ou a uma combinação de todos esses critérios, estão relacionados à definição de sujeito. Uma propriedade consensual sobre a sintaxe do sujeito no PB é que o sujeito tende a ocupar a posição pré-verbal (SVO – KATO; TARALLO, 1993; DUARTE, 1996; GALVES, 1996). Raros são os casos em que o sujeito aparece depois do verbo no PB (PILATI, 2006).

Ainda que o nosso foco seja em compreender como os professores de LP estão entendendo a sintaxe do sujeito, veremos, no segundo capítulo deste trabalho, como o sujeito do PB tem se 'comportado' na fala de brasileiros. Ao relacionar com a escola, percebemos uma enorme discrepância entre o que realmente aparece na língua e o que é prescrito por gramáticas escolares e livros didáticos. Sendo assim, a sugestão que motiva a escrita desta dissertação é o melhor desenvolvimento na formação de professores para que estes estejam aptos a se posicionar de maneira crítica nas escolas, assumindo que as aulas de LP tenham caráter científico e reflexivo, levantando pontos positivos dessa abordagem.

1.5. PERGUNTAS DE PESQUISA

Inicialmente, a fim de concluir nossos objetivos de investigação, perguntamo-nos: como o ensino de LP tem sido desenvolvido em ambientes de Ed. Básica?; Como podemos promover propostas de intervenção visando à inserção do pensamento científico, por meio da linguística, na escola?; Quais são os sujeitos inovadores do PB e como podemos analisá-los?

As perguntas de pesquisa que guiam o teste-piloto que será apresentado no último capítulo deste trabalho são questionamentos acerca da consciência sintática de professores de LP (formados e em formação) sobre o sujeito do português brasileiro. Perguntamo-nos, da seguinte forma: como o professor de LP compreende o sujeito do PB? Além disso, para

pesquisas futuras, pretendemos entender qual é a importância de uma formação de professores que trabalhe com o desenvolvimento da consciência sintática dos professores para o aperfeiçoamento metodológico das aulas de gramática em cenário brasileiro.

Também é coerente assumirmos que, embora não seja o foco no nosso teste-piloto, há outra curiosidade que motiva o nosso olhar para o sujeito: como a escola recebe sentenças que servem de contraexemplos para definições tradicionais-normativas, tais como a de sujeito agentivo ou de sujeito informacional, vistas acima?

1.6. HIPÓTESES

Acerca do objeto linguístico, acreditamos que a sintaxe do sujeito na escola ainda seja abordada de forma bastante tradicional. Um levantamento de dados feito para esta dissertação (já apresentada brevemente em Hochsprung e Quarezemin (2021)) aponta uma forte presença da abordagem normativa em livros didáticos, assim como fazem Souza e Quarezemin (2021) ao analisar como o sujeito é tratado em livros didáticos.

Acerca da consciência sintática, relacionamos com a hipótese anterior e hipotetizamos, tendo em vista a adoção de uma concepção mais normativa, que os professores de LP tendam a pensar sobre o sujeito de uma ótica mais tradicional. No teste-piloto a ser apresentado no capítulo final desta dissertação, ilustraremos a percepção dos professores de LP sobre sujeito, a ser apresentada através de julgamentos de aceitabilidade, classificação de palavras e definições gramaticais. Nossa hipótese é que, embora as concepções sejam normativas, as intuições linguísticas permitem que as sentenças com sujeito não tradicionais sejam aceitas pelos professores de LP que, primeiramente, são falantes. Com isso, será possível apontar o simplismo como a visão tradicionalista trata este elemento gramatical. Promoveremos, com isso, uma reflexão acerca da importância da formação de professores qualificada, direcionando pesquisas futuras para essa questão.

1.7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para uma melhor organização de nossa pesquisa, guiamo-nos através das reflexões acerca de como funciona a Sintaxe do Sujeito no PB e por que ela não aparece na escola, além dos questionamentos sobre a consciência sintática do professor de LP acerca deste elemento da nossa língua.

A nossa motivação para esses questionamentos é que a Linguística ainda tem um espaço bem restrito na escola, principalmente em materiais didáticos, como apontam Hochsprung e Zendron da Cunha (2019), Huntermann e Zendron da Cunha (2020), Hochsprung e Quarezemin (2021), Souza e Quarezemin (2021), entre outros. A Linguística na escola não é nula. É vista uma predominância sociointerativa nos materiais didáticos. Há uma ocupação forte de assuntos como variação linguística e temas relacionados. Também há contribuições da Linguística Textual para o estudo de gêneros do discurso. Contudo, muito ainda precisa ser feito. Os testes do PISA, analisados brevemente por Kenedy (2016) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), revelam um baixo índice de desempenho dos estudantes brasileiros. A Linguística, para Pires de Oliveira e Quarezemin (2020), pode ser um bom recurso para a compreensão do fazer científico o que, para as autoras – e concordamos – influenciaria na melhora dos índices nacionais sobre Educação. O que se vê em muitas escolas ainda é a eleição da gramática normativa como o padrão de língua ideal. Falta explorar no espaço escolar as diferentes gramáticas do português.

A defesa da metodologia científica em sala de aula vem da nossa perspectiva naturalista de língua. Pensamos, como muitos a partir de Chomsky (1957) pensam, que a língua seja uma capacidade inata do ser humano e a maneira como ela se desenvolve no nosso cérebro pode, e muito, contribuir para as discussões sobre gramática na Educação Básica – inclusive para as tão desejadas melhorias na produção e interpretação textual, por mais que não seja o nosso foco aqui. No decorrer deste trabalho, abordaremos com mais profundidade a nossa perspectiva teórica, tal qual o nosso processo metodológico para o desenvolvimento deste trabalho.

Para a consecução do objetivo principal deste trabalho, que é o de investigar como o desenvolvimento da consciência sintática dos professores pode contribuir para as aulas de gramática na Educação Básica, estamos levantando, por meio de uma vasta pesquisa bibliográfica, os seguintes aspectos: a relação Linguística e Escola; o ensino de gramática na escola na perspectiva científica; o estado da arte a respeito da sintaxe do sujeito no PB.

Nossa primeira análise foi bibliográfica. A fim de compreender como o sujeito é abordado na escola, recorreremos a materiais didáticos, tais como livros e gramáticas escolares. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019) foi um recurso utilizado. O levantamento de dados foi feito da seguinte forma: uma vez que nossa intenção era apurar as definições de sujeito, buscamos, nas páginas dedicadas à sintaxe, como essa abordagem era feita. Para isso, uma ferramenta fundamental foi o índice de cada material, que direcionou a busca. Posteriormente, as definições encontradas foram colocadas em uma ficha

de catalogação de dados dividida em duas colunas: na primeira, a abordagem do livro didático ou gramática em análise e, na segunda, comentários e ligações teóricas a respeito da abordagem adotada pelo material.

O teste-piloto, a ser apresentado no capítulo final deste trabalho, está vinculado ao projeto “A arquitetura da sentença no Português Brasileiro - um estudo sobre sujeito e tópico” aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) [87443118.7.0000.0121]. No teste, elaboramos uma prova de consciência sintática (PCS) baseada em Capovilla, Capovilla e Toledo Soares (2004)³, que subdividem a prova em quatro testes: 1) Julgamento Gramatical; 2) Correção Gramatical; 3) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas; 4) Categorização de Palavras.

O experimento dos autores, contudo, é desenhado para crianças. Não consideramos pertinente trabalhar com os elementos (2) e (3) com adultos (professores de LP formados ou em formação), uma vez que, no experimento deles, o foco era contribuir para pessoas em fase de alfabetização. Sendo assim, nossa PCS foi feita em três etapas: julgamento de sentenças, categorização de palavras e, uma que acrescentamos: definições gramaticais.

A prova foi aplicada por meio de um formulário do *Google* e obteve 133 respostas. Posteriormente, foi elaborada uma tabela de *Excel* que reuniu as respostas, que foram analisadas de modo quali-quantitativo, uma vez que as respostas da última etapa foram discursivas enquanto as outras permitem uma contabilização mais objetiva.

Embora o número de participantes seja bastante expressivo, consideramos ainda um teste-piloto, pois acreditamos que a partir dele possam surgir experimentos controlados que resultem em análises mais completas acerca da consciência sintática de professores de LP, o que, na nossa visão, muito contribuiria para a formação de qualidade destes profissionais.

1.8. ESTRUTURA

A seguir, esta dissertação de mestrado apresenta, além dos capítulos de introdução e considerações finais, três capítulos de desenvolvimento, os quais focam respectivamente, (i) na maneira como a sintaxe do sujeito se apresenta, por um lado, na escola, e por outro, nas descrições teóricas sobre o PB; (ii) na interface direta entre Linguística e Educação; e (iii) na

³ Esses autores, por sua vez, basearam-se nas provas de nas provas de Demont (1997), Nation e Snowling (2000), Rego e Buarque (1997) e Tsang e Stokes (2001).

análise de dados sobre a consciência sintática de professores de LP e a importância de desenvolver trabalhos voltados a isso na formação de professores.

O capítulo intitulado “A sintaxe do sujeito no Português Brasileiro” começa com a discussão de como o sujeito é tradicionalmente trabalhado na escola. Passaremos pelos conceitos percebidos como padrões nos livros didáticos analisados. Posteriormente, no mesmo capítulo, ilustraremos a maneira como o sujeito é realmente usado no PB. Mostraremos a parcialidade do parâmetro do sujeito nulo, a possibilidade do uso de tópico no PB, o deslocamento do objeto para a posição pré-verbal, o sujeito locativo, o DP possessivo e o sujeito duplicado. A intenção é trazer dados para ilustrar, de fato, como esses sujeitos são estruturados na nossa língua, pensando sempre na abordagem escolar.

Já o capítulo três falará sobre a relação entre a Linguística e Escola depois de toda a teoria que for apresentada. A este capítulo, damos o nome de “O estudo de gramática e o fazer científico”, pois além de propor a reflexão sobre o assunto, buscamos ilustrar como as discussões acadêmicas tem contribuído para o trabalho com a gramática no ambiente escolar.

Finalmente, o capítulo que recebe o nome de “A consciência sintática e a formação do professor” carrega a parte mais analítica da dissertação. Através dele, pretendemos mostrar, por meio da análise de um teste, como os professores entendem o sujeito do PB e refletir sobre como as noções sintáticas são importantes para que um professor promova aulas de gramática mais reflexivas e críticas.

2. A SINTAXE DO SUJEITO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Este capítulo está subdividido em duas seções. Na primeira delas, nomeada “Como e o que a escola fala da sintaxe do sujeito”, idealizamos resgatar noções a respeito do sujeito abordadas em ambientes escolares. Para isso, recorreremos a livros didáticos e gramáticas normativas, assumindo, como já mostraram estudos anteriores (HOCHSPRUNG; ZENDRON DA CUNHA, 2019; HUNTERMANN; ZENDRON DA CUNHA, 2020), que a concepção prescritiva de gramática tem norteado esses materiais. Também é um recurso utilizado o documento norteador do Brasil para a Educação, as diretrizes da BNCC. Na segunda seção deste capítulo, ilustramos o que estudos em Linguística têm apontado para a sintaxe do sujeito do PB. Dissertaremos, assim, sobre dados já discutidos na literatura e também dados coletados de forma espontânea. A intenção é apresentar este descompasso: o sujeito, da forma que é abordado na escola, não compreende muitas ocorrências do PB, o que pode inviabilizar uma abordagem mais crítica, reflexiva e científica acerca de linguagem. Contudo, essa discussão sobre as possibilidades científicas nas aulas de gramática será feita no capítulo seguinte.

2.1. COMO E O QUE A ESCOLA FALA DA SINTAXE DO SUJEITO

Estamos defendendo a ideia de que a língua que o aluno utiliza naturalmente seja trabalhada na escola de um ponto de vista científico e reflexivo. Muitos aspectos aqui podem ser analisados, tais como: fenômenos de concordância variantes na língua, questões de fonética e fonologia, a semântica do PB, entre outros diversos pontos. Entretanto, para este trabalho, recortaremos a análise para o comportamento do Sujeito no PB, que tem se apresentado de uma forma bastante diferente da proposta da GT e de alguns materiais didáticos.

A BNCC, ao expor as habilidades e competências de LP para o Ensino Fundamental, parece abrir espaço para que os professores trabalhem com essa pluralização de conceitos e trabalhem com a construção, como enfatizam:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, **sintáticos**, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo **construídos** durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de **reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral**, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: **comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras**. (BRASIL, 2019, p. 81, grifo nosso)

Embora o enfoque da nossa perspectiva não seja na produção e leitura de textos, entendemos que a proposta de construção se aplica também à análise gramatical tanto de conceitos quanto de fenômenos linguísticos, afinal, o mesmo documento complementa que “cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise”. (BRASIL, 2019, p. 81). Veremos no capítulo três que essa abordagem de construção é bastante defendida tanto no Brasil (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; 2020), quanto no exterior (DUARTE, 2008; COSTA *et al.*, 2011)

Reconhecemos a importância do ensino da norma padrão, inclusive como uma ferramenta de ascensão social. Contudo, é preciso que se adote uma postura crítica a ela, principalmente se considerarmos que o professor pode ir além das noções normativas. Essas noções têm pretensão de prescrever a língua, não de descrever. Visto isso, cabe ao professor explorar outras ferramentas linguísticas com os alunos.

A sugestão de criticidade do professor não diz respeito ao abandono do trabalho com a norma gramatical em suas aulas. Vamos ao encontro do que dizem Tescari Neto e Souza de Paula (2021, p. 97) sobre as definições gramaticais: “cabe aos professores e profissionais da linguagem questioná-las e reconhecer suas limitações, propondo atividades em que seja possível operar sobre a língua e refletir sobre suas possibilidades estruturais e os sentidos que delas decorrem”. A discussão neste trabalho não é sobre ensinar ou não gramática, porque reconhecemos a importância desse ensino. O ponto a se considerar é: como fazer isso? E, principalmente, quais ferramentas são necessárias aos profissionais docentes?

Um dos materiais mais usados como ferramenta de apoio aos profissionais docentes nas aulas de LP (e outras disciplinas) são os livros didáticos. No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável pela distribuição de materiais para escolas públicas, desde o nível da Educação Infantil até o ensino médio. Alguns dos livros didáticos que observamos são parte deste programa.

Em um primeiro levantamento de dados, que consistiu na observação de materiais e identificação de conteúdo por meio do índice de cada livro, percebemos que o sujeito – nosso objeto de estudo – é abordado no 7º ano do Ensino Fundamental e retomado no 2º do Ensino Médio. Embora tenhamos analisado sete coleções⁴, não abordaremos cada uma delas

⁴ Jornadas.port (EF2) (DELMANTO; CARVALHO, 2012), Português: Linguagens (EF2) (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), Novas palavras: português (EM) (AMARAL *et al.*, 2003), Novas palavras (EM) (AMARAL *et al.*, 2013), Português linguagens (EM) (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), Português: língua e

individualmente nesta seção. Primeiramente, porque pensamos que fosse mais adequado selecionar as considerações mais relevantes para este primeiro momento de análise. Em segundo lugar, porque, por se tratar de materiais que seguem diretrizes semelhantes (PCN, BNCC e/ou PNL D), o conteúdo se repete.

O primeiro livro que vamos descrever para posterior análise é o livro Português Linguagens (7º ano), escrito por William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, datado com o ano de 2015, mas aprovado pelo PNL D para ser distribuído em 2017, 2018 e 2019. O livro é da Editora Saraiva, e os autores, de acordo com a própria edição, possuem experiência na elaboração de materiais didáticos.

No índice, conforme ilustrado nas Figuras 1, 2 e 3, localizamos seções que escolhemos observar de forma mais atenta e cautelosa: o sujeito é abordado na Unidade 2, intitulada “Viagem pela palavra”, em seu primeiro capítulo, “Palavra: entre a ficção e a realidade”. A seção de abordagem é chamada de “A língua em foco” e, através da observação das outras unidades, percebemos que é a parte que os autores dedicam a abordagens gramaticais. No segundo capítulo desta mesma unidade, nomeado “Palavra: abrir janelas”, a seção gramatical ilustra os tipos de sujeito. Finalmente, ainda na Unidade 2, o terceiro capítulo, “A palavra e as portas”, fala de concordância entre sujeito e verbo. Chama atenção, nesta última descrição, que essa parte aparece em uma nova seção, não mais em “A língua em foco”, mas em “Para escrever com adequação”.

UNIDADE 2	
Viagem pela palavra	
CAPÍTULO 1 Palavra: entre a ficção e a realidade	
	<i>Memórias de um aprendiz de escritor,</i> Moacyr Scliar 74
	Estudo do texto 76
	Compreensão e interpretação 76
	A linguagem do texto 78
	Leitura expressiva do texto 78
	Trocando ideias 78
	Ler é reflexão 79
	Produção de texto 79
	O poema 79
	A língua em foco 85
	A morfossintaxe: seleção e combinação das palavras 85
Sujeito e predicado 88	
O sujeito e o predicado na construção do texto 91	
Semântica e discurso 93	
De olho na escrita 94	
Acentuação dos ditongos e hiatos 94	
Acentuação dos ditongos 94	
Acentuação dos hiatos 95	
Divirta-se 97	

Figura 1 - Índice do Capítulo 1 da Unidade 2 do livro "Português Linguagens" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)⁵

CAPÍTULO 2 Palavra: abrir janelas	
	<i>O poeta,</i> Sebastião da Gama 98
	<i>Emergência,</i> Mário Quintana 99
	<i>Maristela,</i> Bartolomeu Campos de Queirós 99
	Estudo dos textos 99
	Compreensão e interpretação 99
	A linguagem dos textos 100
	Cruzando linguagens 101
	Trocando ideias 102
	Produção de texto 102
	O cordel 102
	A língua em foco 106
	Tipos de sujeito 106
Semântica e discurso 109	
De olho na escrita 111	
Acentuação: o acento diferencial 111	
Divirta-se 113	

Figura 2 - Índice do Capítulo 2 da Unidade 2 do livro "Português Linguagens" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)

⁵ As figuras dos materiais didáticos foram digitalizadas pelo autor deste trabalho com o aplicativo CamScanner

CAPÍTULO 3 A palavra e as portas



<i>O espaço entre as palavras,</i> Rob Gonsalves	114
Produção de texto	116
O poema-imagem	116
Para escrever com adequação	118
A concordância do verbo com o sujeito	118
Concordância do verbo com o sujeito simples	119
Concordância do verbo com o sujeito composto	120
A língua em foco	121
Verbo de ligação e predicativo do sujeito	121
O predicativo do sujeito na construção do texto	125
Semântica e discurso	126
Divirta-se	128

Figura 3 - Índice do Capítulo 2 da Unidade 2 do livro "Português Linguagens" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)

Essa primeira observação já revela algumas informações sobre o material que são importantes ao descrevê-los. Por exemplo: o que antecede a seção gramatical, no decorrer dos capítulos, é uma seção que convida os alunos a lerem e interpretarem textos para posteriormente serem introduzidos à atividade de produção textual. O texto (tanto a leitura quanto a escrita) parece ser o centro do material didático. Ainda, a observação levantada sobre a última seção descrita acima revela, através do termo “adequação”, que os autores, apesar de adotarem uma perspectiva normativa, modalizam as noções de “correto” e “incorreto”, que podem abrir margens para uma visão excludente sobre linguagem.

Como pode ser observado na Figura 1, a seção “A língua em foco” do primeiro capítulo começa abordando a morfossintaxe. Isso se dá pelo fato de que ao decorrer do sexto ano e início do sétimo, os alunos se dedicam ao estudo da morfologia e, principalmente, das classes de palavras. Hochsprung e Zendron da Cunha (2019), ao analisarem a classificação de palavras nesta coleção, comparando-as com perspectivas gramaticais distintas, apontam uma forte conotação normativa no livro didático. A tendência é que isso se repita na abordagem sintática, conforme apontam Santos e Quarezemin (2021).

A menção à morfossintaxe, então, faz-se necessária para mostrar ao aluno que o conteúdo que ele vem estudando não deve ser ignorado, porque os estudos futuros estarão relacionados. Em uma tentativa de elucidar a matéria, Cereja e Magalhães (2015) fazem a comparação com a escolha de uma equipe de futebol, vôlei ou basquete. Primeiramente, é preciso escolher os jogadores, depois, cada um ganha uma função no jogo. Os autores dizem que o processo com as palavras é semelhante: em um primeiro momento, escolhemos

substantivos, adjetivos, verbos etc. e depois cada um deles ganha uma função (sintática) na oração.

Ainda que essa comparação tenha um fim didático de mostrar ao aluno como a morfologia e a sintaxe operam, é importante ressaltar uma divergência: o processo linguístico descrito pelos autores, diferentemente do processo de escolhas de equipes esportivas, ocorre de maneira inconsciente. Não é um processo voluntário. Antes de falarmos, não pensamos nas classes de palavras e na função sintática de cada elemento da oração. O processo acontece de forma tácita.

O primeiro capítulo traz também a conceituação de sujeito, conforme mostra a Figura 4, através de uma frase retirada de um poema lido anteriormente.

CONCEITUANDO

As orações normalmente possuem dois elementos ou dois termos essenciais, o **sujeito** e o **predicado**, que, em geral, concordam entre si. Veja:

Observe que o verbo está no plural, uma vez que o sujeito, **seus beijos**, está no plural. Enquanto o sujeito é a parte da oração que informa de quem ou de que se diz alguma coisa, o **predicado** é a parte que dá informações sobre o ser a que o sujeito se refere. Assim, concluímos:

Sujeito é o termo da oração:

- que informa de quem ou de que se fala;
- com o qual o verbo geralmente concorda.

Predicado é o termo da oração que:

- geralmente apresenta um verbo;
- está em concordância com o sujeito;
- contém uma informação a respeito do sujeito.

Morfossintaxe do sujeito

O sujeito pode apresentar como núcleo:

- um substantivo:
Seus **beijos** são vermelhos.
- um pronome:
Eu gosto de você.
- uma palavra substantivada:
Amar é fácil.

89

Figura 4 – Conceitos de sujeito e predicado no livro "Português Linguagens" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)

Em um primeiro momento, os autores apresentam noções básicas sobre sujeito e predicado. Interessa-nos a maneira como definem sujeito: “o termo da oração que informa de quem ou de que se fala; com o qual o verbo geralmente concorda” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 89). Além disso, o quadro ao lado das definições ilustra que o sujeito pode apresentar como núcleo um substantivo, um pronome ou uma palavra substantivada.

A respeito da definição de sujeito, compreende-se que ela funciona para as frases que provavelmente serão abordadas no material, i.e., frases que não apresentam desvios do tradicionalismo, muitas vezes retiradas de textos que seguem a norma padrão ou, mais: frases que a norma padrão usa para exemplificar suas regras. Sendo assim, não é possível afirmar que é uma definição equivocada, uma vez que a BNCC, ao sugerir o trabalho com o cânone, consideraria essa definição adequada. Contudo, é preciso analisar a definição, porque ela apresenta duas características que, fora dos livros didáticos, podem ser bastante simplistas. A primeira caracterização (o sujeito informa de quem ou de que se fala) pode se confundir com a noção de tópico em sentenças de construção tópico-comentário, e a segunda (o sujeito **geralmente** concorda com o verbo) abre margem para algo não abordado no material: sentenças em que sujeito e verbo não estão em concordância.

Ao dizer que o sujeito informa de quem ou de que se fala, é possível entender que os tópicos das sentenças em (5) abaixo, que foram apresentadas na introdução e são repetidas aqui, são sujeitos.

- (5) (a) Sandra, eu vejo toda semana.
 (b) Fernando de Noronha, eu nunca visitei.

(Exemplos elaborados pelo autor)

O comentário que aparece posterior ao tópico é uma oração que apresenta sujeito. Nos dois casos, o sujeito é o pronome de primeira pessoa [eu]. Se esse for o sujeito de quem o livro didático fala na primeira caracterização, então, o sujeito, para as noções do livro, também é necessariamente o agente da oração, o que nos leva à segunda caracterização, que diz que o sujeito geralmente concorda com o verbo. Há também contraexemplos para essa afirmação, como as sentenças abaixo, em que o elemento sujeito não é agentivo:

- (6) O macarrão cozinhou em cinco minutos.
 (7) Os filmes vendem mais que os livros.
 (8) José vacinou contra a gripe.

(Exemplos elaborados pelo autor)

Abordaremos com mais detalhes esse tipo de sentença na seção seguinte, mas, por ora, ajudam a refletir sobre como o professor deve estar preparado para responder possíveis questionamentos dos alunos, que podem trazer exemplos da língua usada cotidianamente para discutir em sala.

A concordância verbal é reforçada no terceiro capítulo da unidade, quando os autores mostram como o verbo deve concordar com sujeitos simples e compostos, conceitos previamente trabalhados no capítulo anterior, conforme a Figura 5.

Em síntese:

Sujeito simples é o que apresenta um só núcleo.
Sujeito composto é o que apresenta dois ou mais núcleos.
Sujeito desinencial é o que está implícito na desinência do verbo.

Morfossintaxe do sujeito

O **núcleo** de um sujeito pode ser representado por substantivo, pronome pessoal do caso reto, pronome demonstrativo, pronome relativo, pronome interrogativo ou indefinido, numeral ou palavra substantivada. Na tira abaixo, no último balão, o sujeito da oração é o pronome indefinido **ninguém**.

(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo. 10/6/2013.)

107

Figura 5 – Tipos de sujeito e morfossintaxe do sujeito no livro "Português Linguagens" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)

Além dos tipos de sujeito, o material apresenta novamente um quadro que disserta sobre o núcleo do sujeito. A noção de núcleo apresentada pelo livro aparece após sentenças retiradas de uma tirinha. As sentenças são:

- (9) Jon e eu formamos um casal bacana.
- (10) Você está começando a me conhecer
- (11) Eu senti sarcasmo no seu sorriso.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 107)

Nessas sentenças, as informações sobre núcleo do sujeito que o livro apresenta são checadas. Contudo, consideramos ideal que a noção de núcleo seja trabalhada juntamente da noção de sintagma, uma vez que o núcleo substantivo e o núcleo pronome apresentam propriedades distintas.

(12) [A **irmã** da Letícia] viajou para o Rio de Janeiro.

(13) [**Ela**] viajou para o Rio de Janeiro.

(Exemplos elaborados pelo autor)

As palavras grifadas nas sentenças acima representam o núcleo dos sujeitos das sentenças. Atentamo-nos para o seguinte: o pronome só assume o papel de núcleo do sujeito quando ele representa o sintagma completo, diferentemente do substantivo. As sentenças que o livro apresenta não trazem essa possibilidade de reflexão.

Caso o pronome tivesse a função de substituir o substantivo que está no núcleo (como, veremos a seguir, aparece em outros materiais didáticos), a sentença abaixo não seria agramatical:

(14) *[A **ela** da Letícia] viajou para o Rio de Janeiro.

(Exemplo elaborado pelo autor)

Para o trabalho com a Sintaxe, independentemente do nível, faz-se necessário que a definição de sintagma esteja bem clara. Quando temos uma sentença como (12), não podemos dizer que o sujeito é apenas “irmã”. Quem assume essa função sintática é o sintagma [A irmã da Letícia]. É equivocado e simplista relacionar o sintagma apenas a palavra. Ele, sim, pode ser composto por uma palavra só, como [ela] em (13), mas também poderia ser bem maior do que aparece em (12) – algo como: [A irmã da amiga do filho da vizinha da Ana]. Um sintagma não é definido por sua extensão. Em vez de delimitar o tamanho de um sintagma, como apontam Mioto, Figueiredo Silva e Lopes (2018, p. 47), “a sintaxe o delimita a partir de um núcleo”. Para os autores, o primeiro passo para reconhecer um sintagma é identificar o núcleo para posteriormente identificar os elementos que giram em torno deste núcleo para desempenhar funções determinadas por ele. Um sintagma, lexicalmente falando, pode ser nominal, verbal, preposicional, adjetival e adverbial, a depender da classe que pertence o seu núcleo.⁶

Também direcionado ao 7º ano, o próximo livro didático é o livro *Jornadas.port*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, datado como 2012, mas aprovado pelo PNLD para distribuição em 2014, 2015 e 2016. O livro é da editora Saraiva.

⁶ Para uma noção maior da noção de sintagma e possível reflexão sobre o trabalho em sala de aula, recomendamos a leitura do texto de Tescari Neto (2017), publicado pela Working Papers em Linguística, “Constituição sintática, ambigüidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor”, que pode ser encontrado nas referências desta dissertação.

Observar o índice deste material (Figura 6) revelou que o sujeito é trabalhado na Unidade 5 em uma seção intitulada “Reflexão sobre a língua”, a seção dedicada à gramática nesse material didático. Assim como o primeiro material, a unidade também começa com uma leitura e interpretação textual. O gênero textual trabalhado na unidade é o ponto de partida para análise gramatical. Por exemplo: na unidade que estamos analisando, “O fato em foco”, inicia com a leitura de uma notícia e as sentenças analisadas na seção gramatical são manchetes.

UNIDADE	5	O FATO EM FOCO, 172
LEITURA 1 – Notícia (<i>Antiga nau é descoberta nas areias de Ilhabela, Reginaldo Pupo</i>), 174		
Exploração do texto, 176		
Nas linhas do texto, 176		
Nas entrelinhas do texto, 176		
Além das linhas do texto, 177		
Como o texto se organiza, 178		
Recursos linguísticos, 181		
Depois da leitura – <i>Faits divers</i> , 183		
Do texto para o cotidiano (tema: leitura), 184		
Reflexão sobre a língua, 185		
Sujeito e predicado (concordância, posição do sujeito), 185		
Atividades, 190		
Fique atento... à acentuação das paroxítonas, 192		
LEITURA 2 – Notícia on-line (<i>Estudantes raspam o cabelo para apoiar colega com câncer em Minas</i>), 194		
Exploração do texto, 196		
Produção escrita e oral, 197		
Notícia de rádio, 197		
Reflexão sobre a língua, 199		
Tipos de sujeito (simples, composto e desinencial), 199		
Atividades, 202		
Ativando habilidades, 204		

Figura 6 - Índice (Unidade 5) do livro *Jornadas.port* (DELMANTO; CARVALHO, 2012)

O início da abordagem de Delmanto e Carvalho (2012) é semelhante ao de Cereja e Magalhães (2015): os autores resgatam conhecimento prévio sobre as classes de palavras, conteúdo estudado em morfologia, para posteriormente mencionar que o foco, em sintaxe, é outro. Assim, introduzem o trabalho com a análise sintática, mostrando que uma mesma palavra, nesse caso, como mostra a Figura 7 abaixo, “teatro”, pode exercer funções diferentes a depender da sua relação com os substantivos e verbos das orações.

Observe agora que, nestas orações, uma mesma palavra (**teatro**) aparece em expressões com diferentes funções.

O teatro é imenso.

↓
termo sobre o qual se fala

Tenho saudades do teatro.

↓
termo que completa o sentido de um nome (o substantivo saudades)

Ainda não conheço o teatro da Praça do Colégio.

↓
termo que completa o sentido de um verbo (**conhecer**)

As palavras podem combinar-se de diversas maneiras, exercendo diferentes papéis em cada uma das orações.

Vamos, a partir de agora, entrar no campo da **sintaxe**, a parte da gramática que estuda a combinação das palavras, formando enunciados com sentido.

Quando analisamos palavras observando o papel que elas desempenham na frase, isto é, a função que exercem quando se combinam com outras palavras do enunciado, estamos fazendo **análise sintática**.

Figura 7 - Excerto do livro *Jornadas.port* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 185)

Posteriormente, os autores começam a abordar sintaxe introduzindo as noções de frase, oração e período. Assim, os termos de uma oração começam a ser apresentados. Os primeiros são sujeito, predicado e verbo (Figura 8).

Em uma oração temos, geralmente, uma informação sobre algo ou alguém. O termo da oração que exprime sobre o que ou sobre quem se fala chama-se **sujeito**. O termo que contém uma informação sobre o sujeito é o **predicado**. O **verbo** do predicado geralmente concorda com o sujeito.
Podemos ter orações sem sujeito, mas nunca sem predicado.

Figura 8 - Excerto do livro *Jornadas.port* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 186)

Novamente – assim como visto em Cereja e Magalhães (2015) – a concordância entre sujeito e verbo é tratada como uma possibilidade (percebemos isso através do termo “geralmente”). Todavia, o livro não apresenta sentenças em que a concordância não ocorre. Além disso, o termo “geralmente” não é mais apresentado quando, a fim de revisar, os autores retomam a noção de sujeito como “termo da oração sobre o qual se diz alguma coisa e com o qual o verbo concorda” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 189)

Na definição dada, temos duas informações sobre o sujeito: que ele é o assunto da oração (sobre o que/quem se fala) e que ele concorda com o verbo. Tradicionalmente, essas são características bastante vistas. Além das sentenças apresentadas quando dissertamos sobre o livro de Cereja e Magalhães (2015), outras sentenças, como as que mostramos a seguir, mostram-nos situações em que a definição de sujeito dada pelo livro didático se torna muito simplista e, por vezes, até confusa:

(15) Os carros acabaram a gasolina no meio da viagem.

(AVELAR; GALVES, 2013, p. 113).

(16) Eu queria te ligar, mas meu celular acabou a bateria.

Em (15) e (16), temos a ocorrência do DP possessivo em posição pré-verbal. [Os carros] estaria ocupando a posição de PP ([**d**os carros]) complemento do NP [gasolina], mas, ao ser alçado para o início da sentença, perde a preposição. A mesma situação acontece com [o celular] na sentença em (16), que nasce como um PP ([**d**o celular]) complemento de [a bateria]. A questão aqui é: quem concorda com o verbo e sobre o que/quem se fala nessas orações não são a mesma coisa, então como é possível usar essa definição dos livros didáticos para definir quem é o sujeito nessas duas orações?

Neste material, as ordens das orações também são trabalhadas. Os autores abordam a ordem direta da oração, em que o sujeito aparece na posição pré-verbal, e a ordem indireta da oração, em que o sujeito está alocado no meio ou posterior ao predicado. Essa abordagem é feita juntamente da ênfase à concordância verbal, ilustrando, assim, que se uma frase tem um sujeito posposto no plural, o verbo que o antecede deve estar no plural também.

Observe a frase a seguir, que tem sujeito posposto.

forma verbal no plural	sujeito posposto no plural
↓	↓

Ruas foram alargadas, **surgiram grandes edifícios** e Belém ganhou água encanada e luz elétrica.

Luciana Zenti. Ciclo da Borracha: Paris tropical. Revista Aventuras na História. Disponível em: <<http://historia.abril.com.br/economia/ciclo-borracha-paris-tropical-434959.shtml>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

Como está no plural, o sujeito **grandes edifícios** leva o verbo **surgir**, que vem antes dele, também para o plural.

Figura 9 - Excerto do livro *Jornadas.port* (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 189)

Os autores ainda dizem: “Estamos mais habituados às orações em ordem direta, ou seja, em que o sujeito vem antes da forma verbal, por isso é preciso redobrar a atenção à concordância quando o verbo aparece antes do sujeito.” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 189). A

noção de concordância, como mencionamos, é bastante enfatizada, como se fosse uma fórmula: se está no plural, o sujeito leva o verbo, que vem antes dele, também para o plural. A ênfase para a atenção na hora de fazer a concordância com o verbo posposto pode ser contra o que os alunos percebem na língua falada, levando em consideração sentenças de ordem não canônica⁷, em que se observa flexibilização da concordância verbal com o sujeito posposto, ainda que as normas assumam o posicionamento de aceitar somente as sentenças em (17a) e (17c):

- (17) (a) As cartas chegaram.
 (b) As cartas chegou.
 (c) Chegaram as cartas.
 (d) Chegou as cartas.

De acordo com Santos e Quarezemin (2021), exemplos como (17b,d) afrontam a noção de que o sujeito necessariamente concordam com o verbo. Para as autoras,

A concordância é sim uma propriedade muito importante na análise sintática do sujeito, mas os falantes produzem sentenças com sujeito posposto e, muitas vezes, sem concordância, esses fatos precisam ser levados em consideração pelo material didático apresentado aos alunos na educação básica. (SANTOS; QUAREZEMIN, 2021, p. 63)

Além disso, as autoras ainda se questionam sobre a incoerência no posicionamento de muitos materiais que abordam a variação linguística, mas não mostram de fato como essa variação acontece.

Materiais do segundo ano do ensino médio apresentam uma abordagem bastante semelhante com a dos materiais do sétimo ano. A diferença está centrada na forma como entendem o público-alvo. No segundo ano, os livros conversam de uma forma menos infantilizada com os alunos e até adotam um tom de lembrete, como veremos, posteriormente, na Figura 10. Não traremos tantos detalhes dos materiais aqui a fim de evitar a repetição, contudo, achamos que seria relevante ilustrar alguns pontos que não apareceram anteriormente.

Em um livro didático mais antigo, de Amaral *et al.* (2003), publicado pela editora FTD e aprovado pelo Ministério da Educação – com o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) – para ser usado em 2006, a identificação de sujeito era ensinada

⁷ Ainda, recomendamos que o leitor que esteja curioso para trabalhar noções como essas em sala de aula, leia sobre verbos inacusativos. Bons textos são o de Lobato (2015) e o de Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018). De forma bastante breve, os verbos inacusativos são aqueles que só possuem argumento interno. Em alguns casos, poderíamos assumir as noções normativas e dizer que são verbos que possuem apenas objetos e não selecionam sujeito, mas essa é uma comparação que não é tão simples e, por isso, deve ser feita com cuidado.

através de um macete: “na prática, o sujeito pode ser identificado a partir da seguinte pergunta: **quem é que + verbo**” (AMARAL et al., 2003, P. 438, grifo dos autores). Essa noção deixa bem explícito o papel agentivo do sujeito, que, como já vimos, não é o único.

Outro material bastante utilizado nas aulas de gramática na escola é a gramática normativa, que ultrapassa, muitas vezes, sua função de material de consulta para quando escrevemos textos que exigem uma formalidade maior e passa a ser, aos olhos de muitos profissionais docentes, um guia de como a língua deve funcionar. Assim, a metodologia se pauta em uma concepção gramatical que enxerga a prescrição como uma forma de delimitar quem é capaz e quem não é capaz de se expressar (GERALDI, 1984).

Um primeiro ponto que podemos ressaltar de maneira crítica é que as gramáticas normativas, muitas vezes, baseiam-se em textos escritos há centenas de anos em uma tentativa de padronizar a língua falada e escrita nos dias de hoje. Muitos desses textos, inclusive, nem são brasileiros e, sim, portugueses. Essa discussão não é exclusividade dos estudiosos contemporâneos. Como relembram Ilari e Basso (2006), José de Alencar, nome brasileiro de grande relevância na literatura, problematizou essas exigências linguísticas. O contexto do romantismo no Brasil está relacionado à independência política. Isso é refletido na linguagem e na literatura. Os brasileirismos passaram a ser frequentes na escrita de obras literárias, o que foi bastante criticado. Pinheiro Chagas criticou o uso da linguagem abasileirada em *Iracema* (1860) e recebeu como resposta, em 1874, um *post-scriptum* na segunda edição do livro em que Alencar, respondendo à avaliação depreciativa do filólogo português, luta pelo direito de escrever brasileiro.

Ilari e Basso (2006) fazem uma retomada histórica a respeito da tradição gramatical. Como não é o nosso foco neste trabalho, passaremos brevemente por esse histórico, apenas para que contextualizemos nosso trabalho. Em um primeiro momento, de acordo com Ilari e Basso (2006), as gramáticas normativas, no século XVI, eram escritas com o objetivo de formar fidalgos para o convívio na corte e para preparar para o estudo de latim. Nos séculos seguintes, esse caráter elitista foi se estabelecendo, assim como a predominância da língua portuguesa usada na Europa, mesmo para padronizar a língua portuguesa em países de outros continentes. Hoje em dia, há quem dê à gramática normativa o papel de material de consulta para a escrita de textos que exigem mais formalidade, contudo, a noção de elitismo ainda se mantém para muita gente, principalmente no senso comum, reforçando preconceitos e desigualdades sociais e linguísticas. Essa noção é formada desde o primeiro contato com o material normativo, que acontece, normalmente, em ambiente escolar.

Por conta disso, o uso da gramática normativa em sala de aula deve, do nosso ponto de vista, ser bastante cuidadoso. Quando dizemos que adotamos uma perspectiva naturalista de língua significa que a entendemos como um sistema que não subdivide suas construções em certas e erradas. Como pontua Pires de Oliveira (2020, p. 135):

A noção de erro pertence ao domínio daquilo que é o saber estabilizado em uma comunidade. Por exemplo, é errado, dadas as leis que regem o trânsito, passar pelo sinal vermelho. Também é errado afirmar que a Terra é plana. Sabemos que a Terra não é plana. É errado afirmar que 225 - 4 é 220. É possível afirmar que é errado agredir as pessoas verbalmente. Em todos esses casos estamos falando sobre regras socialmente estabelecidas ou sobre conhecimento adquirido cientificamente. Esses discursos têm seu lugar e papel. A ética procura entender o que rege a vida em sociedade. A ciência o que é a natureza. **É errado, tendo em vista o conhecimento que a investigação na linguística proporcionou, afirmar que há línguas melhores ou piores, línguas mais complexas ou menos complexas. Essas são avaliações sociais sobre as línguas. Do ponto de vista da natureza, línguas são sistemas hierárquicos que a partir de um léxico e regras de composição geram infinitas interpretações.** (PIRES DE OLIVEIRA, 2020, p. 135, grifo nosso)

A depender da maneira como é utilizada a gramática normativa, o professor pode passar essa visão tradicionalista para seus alunos, que parte de uma concepção de que a norma culta é o que é caracterizado como correto, enquanto as construções linguísticas que não seguem a regularidade padrão são consideradas erradas, ainda que sejam gramaticais para os falantes.

Franchi (2008), assim como fez Possenti (1996) determina, pelo menos, três concepções de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada. Essas duas últimas se caracterizam, breve e respectivamente, (i) por uma tentativa de descrever a língua em seu uso real, sem que se tenha preocupações a respeito do que deve ou não ser usado, mas, sim, do que, de fato, usamos; e (ii) a gramática que temos internamente desde que começamos a adquirir língua.

A concepção normativa, que é foco nesta primeira seção do capítulo, apresenta um caráter mais prescritivo e seus próprios autores atendem a uma concepção de norma que segue uma mesma ideia. Bechara (2009, p. 42), em *Moderna Gramática Portuguesa*, compreende norma como algo que “contém tudo que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo que se diz “assim, e não de outra maneira”” (grifos do autor). Cunha e Cintra (2007) também vão por uma linha de raciocínio, em toda sua obra, que visualiza um padrão linguístico.

Essas obras reconhecem a concepção descritiva e até a apresentam em suas páginas. Não é ético de nossa parte afirmar que existe, nesses materiais, uma postura afrontosa à descrição linguística. Consideramos importante esclarecer que, quando criticamos a visão tradicional e normativa de língua, não estamos sugerindo que todos peguem suas gramáticas

normativas e joguem na lixeira mais próxima. Reconhecemos que esse (inclusive as gramáticas de Bechara e de Cunha e Cintra, citadas acima) é um bom material de consulta, mas condenamos a postura de alguns profissionais que tomam essas regras como se fossem leis obrigatórias e alegam que tudo que foge disso “assassina” a língua portuguesa. Essa visão é preocupante e até mesmo anticientífica.

Condenamos também a crença que muitos têm de que a gramática normativa dá conta de todos os fatos da língua. Afinal de contas, a função dos gramáticos não é essa. Dar conta dos fatos da língua exige pesquisa e estudo científico. É uma tarefa dos linguistas, e essa tarefa não se encerra na última página de um artigo publicado. Muitas definições trazidas pelas gramáticas tradicionais são facilmente questionadas por exemplos do uso natural da língua.

A abordagem a respeito de sujeito é um exemplo disso. A gramática tradicional a trata de uma maneira bastante simplista, assim como os livros didáticos mencionados acima, dizendo que o sujeito é quem pratica a ação verbal (logo, aquele que concorda com o verbo), ou o tópico sobre o qual se faz uma declaração.

Nas palavras de Cunha e Cintra (2007, p. 136), por exemplo, “o sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração; o predicado é tudo aquilo que se diz sobre o sujeito”. Além disso, os autores distinguem sintagmas nominais de sintagmas verbais, colocando-os, respectivamente como as unidades que tem um substantivo/nome como núcleo, e as unidades cujos núcleos são verbos. Informam, também, que, mesmo quando uma sentença apresenta mais de um sintagma nominal, apenas um poderá ser considerado sujeito. É o caso de (18) que apresenta SN1 [Este aluno] e SN2 [uma boa nota], mas só o primeiro pode receber título de sujeito da oração.

(18) Este aluno obteve ontem uma boa nota.

(CUNHA; CINTRA, 2017, p. 136)

Essa noção de que somente um sintagma nominal pode exercer função sintática de sujeito poderia ser problematizada facilmente se tivermos uma sentença como “eu e ele comemos camarão”. Neste caso, [eu] e [ele] são sintagmas distintos, mas ambos podem assumir núcleo do sujeito. A definição dada pelos autores é contradita pela noção de sujeito composto.

Consideramos essa noção de sintagma muito importante de ser trabalhada com os alunos na Educação Básica, porque, muitas vezes, definições simplistas dizem que o sujeito é formado por um substantivo e esse substantivo pode ser substituído por um pronome. Exemplo disso é o livro “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação” (FARACO; MOURA; MARUXO JUNIOR, 2016, p. 67), que faz uma abordagem problemática ao dizer que “o substantivo serve

de núcleo do sujeito, do objeto direto e do objeto indireto. [...]. No lugar dos substantivos podem ser usados pronomes.”, como mostra a Figura 10 abaixo.

Língua – análise e reflexão

O grupo nominal

No Ensino Fundamental você provavelmente estudou a função sintática dos termos da oração. Neste capítulo e nos próximos, retomam-se alguns conceitos fundamentais ligados à função sintática dos termos da oração. Vamos também analisar alguns efeitos de sentido que as estruturas sintáticas contribuem para construir em textos variados.

Estrutura da oração

Leia o enunciado:

A morena virgem corria o sertão.

sujeito predicado (verbo e complementos)

A ordem mais frequente dos termos da oração em português é sujeito + verbo + complemento(s), em que o verbo e o(s) complemento(s) formam o **predicado**. Você deve saber também que cada classe de palavras desempenha nas frases determinadas funções. Assim, o verbo é o nó da oração, a palavra que a organiza. É a ele que as outras palavras da oração estão ligadas direta ou indiretamente. Ele faz parte do predicado. Observe que no exemplo acima a forma verbal *corria* organiza tudo. Essa forma concorda em pessoa (3ª) e em número (singular) com o sujeito ("A morena virgem")

Entre outras funções, o substantivo serve de núcleo do sujeito, do objeto direto e do objeto indireto. Na frase em questão, o substantivo *morena* é o núcleo do sujeito, e *sertão* é o núcleo do objeto direto. No lugar dos substantivos podem ser usados os pronomes.

UNIDADE 1 – COMO UM ROMANCE II

Figura 10 - Excerto do livro “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação” (FARACO; MOURA; MARUXO JUNIOR, 2016, p. 67)

Se isso fosse verdade e levássemos em consideração a divisão tradicional de classes de palavras (adotada pelo material), seria gramatical transformar a sentença em (18) e dizer:

- (19) (a) *Este ele obteve ontem uma boa nota.
 (b) *Este aluno obteve ontem uma boa ela.

O livro do qual o excerto acima foi retirado é um material destinado para o segundo ano do ensino médio, publicado em 2016 pela editora ática. Esforçamo-nos a acreditar que a abordagem adotada tenha passado despercebida no momento de revisão, porque logo na página seguinte os autores já apresentam a noção de sintagma aos alunos.

Voltando à gramática de Cunha e Cintra (2007), esclarecemos que, embora trabalhem com a noção de sintagma, a qual – repetimos – consideramos importante, ao tratar de concordância, de uma forma até um pouco poética, dizem que “a solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na concordância, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito.” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 510).

Essa noção de que o verbo e o sujeito sempre concordam em número e pessoa está muito atrelada ao tradicionalismo linguístico, que não considera (i) que a morfologia de flexão verbal do português brasileiro já não é mais tão dotada de tanta riqueza e diversidade (Cf. DUARTE, 1995); e (ii) que a tipologia do português brasileiro, muitas vezes, não deixa entender que o mesmo elemento (sujeito) tenha a responsabilidade de, simultaneamente, concordar com o verbo e ser o tópico sobre o qual se faz uma declaração.

Ainda que a concepção normativa seja a mais adotada, um professor que não considera esses dois pontos passa a ignorar a língua que é falada naturalmente pelos alunos e demais falantes, o que pode ser uma barreira para uma proposta mais reflexiva do ensino de gramática, como propõem Perini (2006), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Avelar (2017), Teles e Lopes (2019), Hochsprung e Zendron da Cunha (2021), entre muitos outros autores.

O primeiro ponto, referente à perda da riqueza da flexão verbal, será discutido mais adiante, quando falarmos do sujeito nulo. Já o segundo é o que entendemos como mais problemático nessas definições, porque ao analisarmos sentenças como (15) e (16), repetidas em (20) e (21), veremos que essas funções de ser o assunto principal de sentença e o responsável por concordar com o verbo, muitas vezes, não funcionam juntas.

(20) Os carros acabaram a gasolina no meio da viagem.

(AVELAR; GALVES, 2013, p. 113).

(21) Eu queria te ligar, mas meu celular acabou a bateria.

A sentença (21) tem [celular] como nome concordando com o verbo [acabou], contudo entendemos que não é o celular que acabou, mas sim a bateria. O sintagma [o celular] foi alçado para a posição pré-verbal. Este sintagma é externamente soldado pela primeira vez como um genitivo: “acabou a bateria do celular”, mas, ao ser alçado, perde a preposição. Até poderíamos considerar como um deslocamento, mas se testarmos a sentença pluralizada, percebemos que podemos fazer com que o verbo também concorde com um sintagma nominal plural: “os celulares acabaram a bateria”. Uma noção parecida pode ser extraída da sentença em (20), em que temos a o verbo [acabaram] pluralizado, concordando com o sujeito [os carros], mas quem acabou não são eles, e sim [a gasolina].

Esta propriedade aparente em diversas gramáticas normativas e livros didáticos de que o sujeito é o ser sobre o qual se declara algo é explorada por Rizzi (2006), quando trata da propriedade do *aboutness*, ao propor a revisitação do Princípio da Projeção Estendida, do inglês *Extended Projection Principle* (EPP), princípio que revela que a posição de sujeito é obrigatória

em qualquer sentença. Ao defender que a posição EPP e o sistema de caso-concordância dissociam-se um do outro, Rizzi interpreta o EPP como uma posição criterial, que é a posição responsável pela propriedade interpretativa de *aboutness* do sujeito,

[...] ou seja, a propriedade que o caracteriza como o elemento a partir do qual se apresenta um evento. Nessa perspectiva, o movimento à posição sujeito passa a ser visto como realizado para satisfazer um critério: existe um núcleo criterial na parte mais alta do sistema flexivo, Subj^o, o qual atrai um elemento nominal ao seu Spec (GUESSER; QUAREZEMIN, 2013, p. 191).

Ainda, é muito comum que algumas gramáticas tradicionais e livros didáticos, assim como profissionais docentes de LP – como veremos no capítulo quatro –, considerem o sujeito o agente da oração, como o ser que pratica a ação verbal. Contudo, sentenças do PB falado, ilustram que o sujeito sintático, isto é, aquele que concorda com o verbo e ocupa a posição pré-verbal, pode não coincidir com o sujeito lógico, que é aquele que está envolvido no evento descrito pelo verbo da sentença. (QUAREZEMIN, 2017).

Em sentenças como (22), podemos considerar a definição prescritiva, pois o sintagma [o menino] é, de fato, quem pratica a ação, isto é, o agente da oração. Entretanto, se refletirmos sobre a sentença em (23), não chegaremos à mesma conclusão, uma vez que [quebrar o braço] não é um sintagma verbal que obriga [o menino] a ser um agente.

(22) O menino comeu macarrão na casa da avó.

(23) O menino quebrou o braço jogando basquete.

Sentenças passivas (como (24)) também podem ser úteis para que nós desmistifiquemos a ideia que relaciona, automaticamente, o sujeito ao papel agentivo. Em construções passivas, o papel semântico de agente não é adequado. Sentenças assim são consideradas pela gramática tradicional e também livros didáticos, mas outras noções que distanciam o sujeito do papel agentivo são pouco exploradas.

(24) O jogo foi zerado pelo Igor.

Não é possível colocar o sujeito da oração e o agente como o mesmo elemento. [O jogo], sujeito sintático da oração, não coincide com [Igor], que ocupa o papel de agente da ação verbal.

Ainda, é comum vermos, em gramáticas tradicionais e livros didáticos, uma divisão que coloca o sujeito em três tipos: o simples, o composto, desinencial/implícito e o indeterminado.

Também são abordadas as orações sem sujeito, o que, por si só, já é uma contradição, uma vez que muitos entendem o sujeito como um termo essencial da oração.

Sujeito simples é aquele em que o verbo concorda com um único núcleo, como na sentença em (25), diferentemente do composto que apresenta mais de um, como mostra a sentença em (26). Sujeito desinencial/implícito é aquele que pode ser identificado pela desinência do verbo, porque o interlocutor sabe de quem se fala (27). Já o indeterminado, para esses materiais, é aquele que não se pode ou não se quer identificar em uma sentença, como é apresentado na sentença (28).

- (25) O Evandro escreveu uma mensagem para a Cássia.
- (26) O Evandro e a Cássia comeram pizza.
- (27) Evandro e Cássia estavam com fome. **Comeram** todas as pizzas da geladeira.
- (28) Comeram todas as pizzas da geladeira.

(Exemplos elaborados pelo autor)

A oração sem sujeito, de acordo com os materiais mais tradicionais, são aquelas orações em que o predicado não pode ser atribuído a sujeito algum, como aquelas que expressam condições meteorológicas ou existenciais, a exemplo de (29) e (30).

- (29) Choveu muito em Brusque no dia dos finados.
- (30) Tem um mercado pequeno na esquina da minha rua.

(Exemplos elaborados pelo autor)

No PB, contudo, é possível que, em sentenças como (31), o sintagma preposicionado se desloque para a posição pré-verbal e perca a preposição, assumindo caso nominativo de sujeito e concordando com o verbo meteorológico.

- (31) Brusque choveu muito no dia de finados.

Esses casos não são assumidos por gramáticas tradicionais, que acabam condenando essas construções, rotulando-as com estigma. As sentenças existenciais também se apresentam no português brasileiro de forma bastante curiosa. O que é caracterizado como oração sem sujeito em materiais tradicionais assume um caráter pessoalizado na língua natural. Kato e

Duarte (2017) discutem um pouco esses fenômenos, apresentando sentenças como essas abaixo.⁸

- (32) ‘Cê tem prédios lindos em Londres.
- (33) Eu tenho uma papelaria ali na esquina que tira cópia baratinho.
- (34) A gente não tem mais comércio na cidade

(KATO; DUARTE, 2017, p. 19)

Esses são só alguns exemplos de como a língua falada naturalmente pode contribuir para o trabalho com uma abordagem reflexiva no estudo de gramática, problematizando noções tradicionais e colocando os alunos em um protagonismo científico em sala de aula. A seguir, apresentaremos como outros tipos de sujeito se apresentam na nossa língua.

2.2. OS SUJEITOS QUE NÃO APARECEM NA ESCOLA

Relacionar a Linguística com a atividade escolar tem sido o propósito de muitos estudos em diversas áreas da ciência da linguagem. É fato, como afirmam Marins e Soares da Silva (2021), que avanços interessantes podem ser mencionados no estudo de gêneros textuais, mas, por outro lado, os autores colocam que dificilmente se observa a mesma coisa quando o assunto é a gramática da língua. Muitos fenômenos encontrados no PB poderiam entrar na escola na intenção de apresentar o fazer científico aos alunos.

É claro que mudanças aconteceram. Muitos LDs e até mesmo cursos de Letras (ver Tescari Neto e Souza de Paula (2021) para este último) apresentam a língua de forma mais aberta e plural. A abordagem com fenômenos de variação linguística (sobretudo em termos geográficos e estilísticos), por exemplo, é algo que aparece em diversos materiais escolares, mas “o que se vê, majoritariamente, no restante do trabalho com gramática, é a permanência de uma visão purista, fundamentada na dicotomia de certo e errado” (FUCHSBERGER; FLUD, 2020, p. 19). Ou seja: não é um trabalho com continuidade. O que se observa em muitos LDs é a apresentação do assunto, mostrando como a variação linguística ocorre, geralmente, em termos de monitoramento linguístico, seguida de uma abordagem normativa, porque o livro adota o uso da língua em situações de mais formalidade ou produções textuais escritas que exigem o uso da norma.

⁸ No texto de Kato e Duarte (2017), essa discussão é atribuída a vários autores, mas os dados não são referenciados, por isso, entendemos que são dados delas.

O trabalho com variação linguística pode contribuir para questões que vão muito além de evitar o preconceito linguístico. É claro que essa abordagem é importante e o trabalho árduo de sociolinguistas deve ser valorizado. Contudo, trabalhar variação é um bom ponto inicial para a análise gramatical. Os alunos, através do estudo de variação linguística, podem começar a entender gramática sem relacioná-la necessariamente a um material cheio de regras para consulta. Análise gramatical, nesse sentido, seria feita de uma forma reflexiva e crítica, em que os alunos construiriam (como propõem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2020)) as gramáticas do português em sala de aula.

Um obstáculo para o trabalho com a construção gramatical feita de forma científica e reflexiva é que, com as reflexões sobre a problemática GT, houve certa radicalização com tudo que é lido como “gramática” e alguns professores, na tentativa falha de adotar uma metodologia menos tradicional, ignoram todo e qualquer aspecto gramatical, por relacionarem gramática à normatividade. Franchi (2006) defende ainda que essa postura pouco contribui para fortalecer a relação entre as teorias linguísticas e as práticas pedagógicas.

Nossa concepção de gramáticas (e aqui vamos insistir no plural) é diferente. Não só toda língua tem sua gramática, como também todo falante tem sua gramática. O termo “gramática” aqui não se refere à prescrição de regras da língua, mas sim ao conjunto das regras que cada falante usa naturalmente para formular sentenças. Na divisão já mencionada aqui, nossa concepção é a de gramática internalizada (POSSENTI, 1996; FRANCHI, 2008). Nossa preocupação é com a análise dessas regras na escola, a partir da construção gramatical, partindo de uma metodologia científica que entende a construção do conhecimento a partir da observação de dados, elaboração de hipóteses e realização de testes.

Em práticas como essa, muitos fenômenos podem ser analisados. Fenômenos que circulam por todas as áreas da gramática, da morfologia à semântica. Contudo, como já detalhado anteriormente, para este trabalho, recortaremos a análise para o comportamento do sujeito no PB, que nos LDs e na GT, conforme visto na seção anterior, ocorre de forma bastante purista. Essa discussão acerca do sujeito do PB e a relação com a Educação Básica tem aparecido em muitos textos recentes, como Hochsprung e Quarezemin (2021) e Marins e Soares da Silva (2021), mas a teoria sobre o comportamento do sujeito é bastante robusta e, nesta seção, semelhante ao que fizemos em Hochsprung e Quarezemin (2021), discutiremos parte dela.

De acordo com o que foi exposto anteriormente, o sujeito, tradicionalmente, é dividido em sujeito: simples, que possui apenas um núcleo; composto, que possui dois ou mais núcleos; desinencial/implícito, que não aparece, mas é identificado através da flexão verbal; e o

indeterminado, que é aquele que não é identificado pela desinência. Ainda, há orações sem sujeito, como já exemplificado.

Na sintaxe gerativa, chamamos as línguas que são caracterizadas pela possibilidade de eliminação do sujeito de línguas *pro-drop* (evite pronome). Muitas línguas românicas, a exemplo do espanhol, do italiano e do português europeu, apresentam essa característica. Contudo, isso está fortemente ligado à riqueza do paradigma flexional dessas línguas, que assumem uma forma verbal para cada pessoa do discurso, diferentemente de línguas como o inglês, por exemplo.

- (36) **It** rains a lot in Brusque on All Souls' Day.
Chove muito em Brusque no dia dos finados.

(Exemplos elaborados pelo autor)

O mesmo exemplo usado para exemplificar o que, tradicionalmente, é chamado de oração sem sujeito no português não funciona para o inglês, porque esta é uma língua de sujeito pleno.

O PB, embora apresente esta possibilidade de acordo com as normas, apresenta uma tendência ao preenchimento da posição pré-verbal. O motivo pelo qual esse fenômeno acontece é uma forte discussão acadêmica e não há consenso. Consuelo (2013) mostra, pelo menos, duas escolas: a de Duarte (1993, 1995), que defende que o preenchimento da posição pré-verbal é causado pelo empobrecimento da morfologia flexional do PB, e a de Negrão (1990), que, contrária a essa posição, argumenta que o PB tem se voltado para o discurso (assim como algumas línguas asiáticas, por exemplo, o chinês). Como argumento que fortalece sua posição contrária, a autora defende que se o preenchimento fosse causado pelo paradigma flexional empobrecido, então, a primeira pessoa do singular, que apresenta a forma mais exclusiva, seria a que mais apresentaria queda de sujeito.

- (37) (a) Minha mãe disse que eu devo comer salada.
(b) Minha mãe disse que ___ devo comer salada.

(Exemplos elaborados pelo autor)

Embora as duas sentenças sejam gramaticais, a sentença em (37a), pelo menos aos nossos olhos, parece mais natural do que (37b).

Ainda, devido ao fato de, na escrita, o sujeito nulo ainda aparecer com mais força que na fala (KATO; TARALLO, 1993) e dada a proposta de Negrão, alguns autores tendem a considerar o PB como uma língua de sujeito *pro-drop* parcial (SHEEHAN, 2015).

O empobrecimento do paradigma flexional, todavia, existe. O PB falado não dispõe da mesma riqueza (no sentido de variedade) prevista em gramáticas tradicionais quanto à flexão verbal. Um verbo tradicionalmente conjugado na terceira pessoa (por exemplo: estuda) pode assumir quase (com exceção da primeira pessoa singular) todas as pessoas do discurso (tu/você/ele/ela/nós/a gente/vocês/eles/elas estuda). É por isso que Duarte (1996) defende que o preenchimento da posição pré-verbal está fortemente relacionado ao “empobrecimento” da desinência verbal no PB. Vejamos as sentenças em abaixo:

- (38) Roberto vendeu um carro.
- (39) Tiago disse que Solange viajou.
- (40) Um homem matou um gambá ontem.
- (41) Gostamos de trabalhar sintaxe na escola.
- (42) Carla disse que leu um livro sobre feminismo.
- (43) Natalia não sabe quando comprou a TV.

(Exemplos elaborados pelo autor)

As sentenças acima não apresentam problemas quanto a sua gramaticalidade. São todas sentenças possíveis no PB. Contudo, discutir acerca de suas construções pode ajudar a identificar o simplismo com o qual livros didáticos ou gramáticas tradicionais tratam o sujeito nulo (seja ele desinencial, indeterminado ou numa oração sem sujeito).

Por exemplo, embora o português padrão disponha de uma variedade maior no paradigma flexional, sentenças como (38) e (40) têm uma aceitabilidade maior se o sujeito estiver preenchido, principalmente quando elas são analisadas de maneira isolada. Em (39), observamos o preenchimento do sujeito duas vezes: na sentença matriz [Tiago] e na sentença encaixada [Solange]. Em caso de sujeito nulo na encaixada (*Tiago disse que __ viajou*), a sentença apresentaria ambiguidade e a tendência é que a nossa interpretação *default* seja a que a categoria vazia é vestígio do sujeito da matriz, i.e., Tiago falando dele mesmo. Isso pode ser visto nas sentenças em (42) e (43), que tem o sujeito da matriz preenchido, mas uma categoria vazia na posição pré-verbal da sentença encaixada. A sentença em (41), por sua vez, permite a anulação do sujeito, uma vez que o verbo está assumindo a desinência tradicional de primeira pessoa do plural (-mos), mas se o verbo estivesse na terceira pessoa do singular, que é majoritária no PB, a identificação do sujeito seria dificultada.

A concordância verbal é um assunto bastante atrelado à noção de sujeito, principalmente nos materiais didáticos, como vimos acima. Para muitos materiais, os sujeitos são aqueles que acionam a concordância com o verbo, assumindo responsabilidade pela ação verbal, isto é, atuando como agente da oração. Em sentenças tradicionais, as que são utilizadas como exemplo nos materiais, a relação de concordância entre sujeito e verbo representando agentividade, de certa forma, funciona. Contudo, há contraexemplos que problematizam essa definição.

Exemplos bastante discutidos na literatura, principalmente a partir de Li e Thompson (1976) e Pontes (1982) são as sentenças de tópico. A seguir, tentaremos construir a ideia até chegar na estrutura em que o elemento que concorda com o verbo não é necessariamente o sujeito lógico da sentença. Sentenças como (44) são gramaticais tanto no PB quanto no Português Europeu (PE). O que acontece é o deslocamento do constituinte para a periferia esquerda da sentença.

(44) Os carros, furou o pneu. PB/PE

(AVELAR; GALVES, 2011, p. 69)

No PB, ainda, diferentemente do PE, é gramatical também que esses constituintes, em vez de assumirem uma posição na periferia esquerda, assumam a posição argumental “de pouso”, no *middlefield* (CINQUE, 1999), isto é, para nós, o sujeito da oração, que aciona concordância com o verbo após receber caso nominativo, como em (45).

(45) Os carros furaram o pneu. PB/*PE

(AVELAR; GALVES, 2011, p. 69)

Analisando sentenças de estrutura parecida, Maris e Soares da Silva (2021, p. 421), apontam que “o DP que ocupa a posição de sujeito parece ter se movido de uma posição interna ao argumento interno do verbo”. Assim, mantém relação semântica de posse com o DP *in situ*.

(46) Furou o pneu dos carros PB/PE

(47) O pneu dos carros furou. PB/PE

Se a ocasião não for acidental (A pedra furou o pneu), o verbo furar, em (45), exige um agente que seja [+humano], como “O menino furou o pneu com um canivete”. Um carro não tem como furar algo propositalmente. Dessa forma, a noção de sujeito como agente acaba sendo

ineficiente se aplicada a sentenças como essas. No quarto capítulo deste trabalho, em que apresentaremos a análise do teste de consciência sintática, veremos que muitos professores, embora considerem sujeito como agente da oração, aceitam sentenças com estrutura semelhante à estrutura vista em (45), o que implica uma incoerência ou até mesmo simplismo na noção de sujeito.

Os em (48) e (49), mostram também um DP possessivo que perde a preposição e aciona concordância com o verbo quando é movido para a posição pré-verbal.

(48) O PB apareceu um novo sujeito. (MARINS; SOARES DA SILVA, 2021).

(49) O bairro acabou a energia bem na hora da novela.

Fortalecendo a função agentiva de sujeito, há materiais didáticos que propõem a identificação deste elemento sintático por meio de um macete: a pergunta “quem é que + verbo?”, como vimos na seção anterior. Se aplicarmos isso aos exemplos acima, obteremos, respectivamente, respostas como [novo sujeito] e [a energia]. Contudo, outra característica fortíssima apontada por materiais didáticos, como também pudemos conferir anteriormente, é a associação à concordância verbal. Neste último caso, os sujeitos, então, passariam a ser [o PB] e [o bairro]. Duas noções no mesmo material podem delimitar diferentes sujeitos para frases que ocorrem cotidianamente no PB e são ouvidas por alunos nos mais diversos contextos de fala.

Incoerências desse tipo fazem com que muito facilmente exemplos da língua problematizem por si só definições normativas. Como já mencionado, vale ressaltar que não queremos propor que a gramática normativa seja extinta da sala de aula. Assim como propõem Tesconi Neto e Souza de Paula (2021), defenderemos uma posição que intercala o trabalho com a norma e com a análise linguística. Ainda, concordamos com os autores que uma visão mais crítica por parte do professorado pode fazer com que as aulas sejam mais reflexivas e que os alunos adotem preceitos científicos que vão além da memorização de definições tradicionais. Esse tipo de abordagem encontra a defesa de Perini (2006; 2010), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016; 2020), Avelar (2017) e tantos outros autores que sugerem que as aulas de LP sejam espaços de autonomia, reflexão e ciência.

Até agora, nesta subseção, estamos problematizando a noção semântica de sujeito como agente da oração. Contudo, outra relação estabelecida, inclusive, por materiais didáticos e

tradicionais, é o sujeito assumir papel de paciente. Exemplo disso é visto nas estruturas de voz passiva, como (50b).

- (50) (a) Os pedreiros construíram uma casa.
 (b) Uma casa foi construída (pelos pedreiros).

A voz passiva se constrói quando o objeto da voz ativa ocupa a posição pré-verbal. Dessa forma, uma locução verbal formada por verbo ser + particípio assume o núcleo da sentença. Todavia, consoante a estudos de Galves (1998), Cyrino (2007) e Negrão e Viotti (2008), o PB vem apresentando possibilidades em que alguns verbos permitem que o objeto assumira a posição de sujeito sem necessariamente a estrutura se caracterizar como voz passiva, como (51), (52) e (53).

- (51) Com a pandemia, as aulas cancelaram.
 (52) Meu pai vacinou contra a Covid.
 (53) Minha mãe internou semana passada, mas já está melhor.

(Exemplos coletados pelo autor)

Independentemente de serem ou não consideradas corretas no português padrão, sentenças desse tipo são produzidas e compreendidas por falantes da nossa língua, o que as torna gramaticais. Abordar tais construções nas aulas de LP exige bastante reflexão gramatical por parte dos estudantes. Através desse tipo de estrutura, podemos trabalhar com noções de sintagma e funções sintáticas. Além disso, práticas científicas como coleta de dados podem ser adotadas. É por esse motivo que Hochsprung e Quarezemin (2021, p. 184) afirmam que “entender essa concepção de gramática e trabalhar com ela na escola possibilita a realização de atividades em um laboratório de gramáticas, que não precisa de muita coisa além de papel, caneta e pessoas com vontade de descobrir o enorme universo por trás das línguas naturais.”

Outra estrutura curiosa que envolve a posição de sujeito no PB é a ocorrência de sujeitos locativos preposicionados (noção rotulada como erro na GT). Avelar (2009) defende que a presença do PP locativo em posição pré-verbal possibilita a eliminação do sujeito gramatical das sentenças. Vamos acompanhar a sequência em (54).

- (54) (a) O Carlos vende livros de romance na livraria da esquina.
 (b) Na livraria da esquina vende/vendem livros de romance.
 (c) A livraria da esquina vende/*vendem livros de romance.

(Exemplos adaptados de Avelar (2009))

A sentença em ordem canônica (54a) não causa estranheza para os normativos. Ela poderia ser, inclusive, usada como exemplo em materiais didáticos e tradicionais, porque sua construção não apresenta nenhum desvio da norma padrão. Já em (54b) acontece o movimento do constituinte [na livraria da esquina] para o início da sentença. Adjuntos locativos podem se mover na sentença sem afetar diretamente a sua gramaticalidade. Contudo, as normas vão exigir que o verbo esteja na desinência de terceira pessoa do plural, assumindo que o sujeito dele é indeterminado. O curioso em (54b) é possibilidade da concordância entre o constituinte locativo preposicionado com o verbo na terceira pessoa do singular. Em (54c), temos um exemplo que não passa, definitivamente, pelas definições tradicionais. A perda da preposição do constituinte movido limita suas condições de concordância com o verbo vender, que passa a ser aceito somente no singular.

Avelar e Galves (2021) analisam três grupos de sujeito locativo: (i) constituintes com interpretação locativa preposicionados que, ainda que a norma padrão condene, desencadeiam concordância com o verbo. Como em:

- (55) (a) **Nas camas cabem** uma família de quatro pessoas e ninguém se encosta
 (b) **Nessas ruas passam** uma vasta quantidade de linhas.

(AVELAR; GALVES, 2021, p. 190-191)

Outros grupos discutidos pelos autores são: (ii) constituintes com interpretação locativa que, pela língua padrão, não apresentariam preposição, mas são realizados com uma preposição, como (54b); e (iii) constituintes com interpretação locativa que deveriam, de acordo com a norma, ser preposicionados, mas não são e ainda concordam com o verbo, como (54c) ou sentenças com verbo meteorológico com sujeito, como:

- (56) Algumas cidades de Santa Catarina nevam no inverno.

Outro tipo de ocorrência que tem chamado a atenção de linguistas (BRITTO, 1998; TAVARES SILVA, 2006; KATO; DUARTE, 2014; QUAREZEMIN, 2019; 2020; KRIECK, em elaboração, entre outros) é o sujeito duplicado. A construção se caracteriza pelo

preenchimento de duas posições pré-verbais: geralmente, uma é preenchida por um nome e outra preenchida por um pronome resumptivo que o retoma, como as sentenças em (57)-(59).

- (57) Eu e o Pedro a gente gosta de sushi.
 (58) O Brusque ele é um time que tem tudo pra subir.
 (59) O Igor ele foi na casa do Elvis.

(Exemplos do autor)

Os dados acima foram coletados de maneira espontânea (em conversas informais que não fazem parte de um experimento controlado). Algumas diferenças prosódicas podem apontar a diferença entre considera-las tópico ou sujeito duplo, mas para isso um estudo controlado deveria ser feito. O pronome resumptivo retoma o mesmo referencial semântico do sujeito da sentença. Essa formação é muito comum no PB.

É comum que os estudiosos discutam sobre a primeira posição (preenchida, geralmente, por um nome). A discussão gira em torno do lugar onde ela está assumindo. Há hipóteses que defendem o deslocamento à esquerda (PONTES, 1987; DUARTE, 1995; KATO, 1999), mas também há quem acredite que o primeiro DP não está necessariamente deslocado (COSTA; DUARTE; TAVARES SILVA, 2004; QUAREZEMIN, 2019; 2020; KRIECK, em elaboração), assumindo, de acordo com Quarezemin (2019), a mais alta posição do domínio TP.

O último tipo de sujeito que vamos abordar aqui são os que aparecem em sentenças indeterminadas. Segundo Quarezemin e Fuchsberger (2021, p. 99), “as gramáticas tradicionais [...] não diferenciam as maneiras de indeterminação do sujeito nessas duas variações [PB x PE]”.

Para Quarezemin e Fuchsberger (2020), os puristas da língua consideram que há duas formas de indeterminar o sujeito: (i) A flexão do verbo na terceira pessoa do singular + a partícula ‘se’; e (ii) A flexão do verbo na terceira pessoa do plural sem antecedente explícito.

- (60) (a) Precisa-se de funcionários
 (b) Roubaram minha carteira na viagem.

Contudo, o PB vem apresentando a possibilidade de esse sujeito aparecer de forma exposta com uma referência inexistente (‘tu/você’, ‘a gente’, ‘o cara’, ‘o pessoal’ etc., como mostram as sentenças em (61), retiradas de Quarezemin e Fuchsberger (2020)).

- (61) (a) ‘Cê casou e tua vida acabou, cara!
 (b) A gente se empolga quando consegue dinheiro pra viajar com a família, né?
 (c) O cara se empolga quando consegue dinheiro pra viajar com a família, né?
 (d) O pessoal tá inventando moda.

Sentenças como essas podem ser relacionadas ao comportamento do PB acerca do parâmetro *pro-drop* (QUAREZEMIN; FUCHSBERGER, 2020), uma vez que se observa uma tendência cada vez maior ao preenchimento da posição pré-verbal.

Nesta seção, observamos alguns dados que mostram que a definição de sujeito nas GTs e nos livros didáticos (apresentadas na seção anterior) podem ser problematizadas. Nosso objetivo não é bélico. Não queremos propor que a norma gramatical deixe de ser ensinada e seja substituída pelo ensino de sentenças não tradicionais. Para início de conversa, estas sentenças não são passíveis de serem ensinadas.

O ponto que defendemos é que sentenças como essas podem permitir que o aluno e o professor reflitam sobre a língua e discutam gramática a partir de dados existentes no PB, que podem, inclusive, ser coletados pelos próprios alunos.

Para nós, isso poderia revolucionar a visão que se tem sobre análise gramatical, porque daria ao aluno autonomia, além de desenvolver olhar crítico e consciência sobre a própria língua.

2.3. RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo do trabalho, problematizamos o simplismo que é dado ao tratamento do elemento sujeito em materiais fortemente usados na escola, como é o caso de gramáticas normativas e livros didáticos. Nesses materiais, é comum que encontremos noções que mostram que o elemento que recebe função de sujeito é, simultaneamente, o sujeito sintático e o sujeito lógico. Como sujeito sintático, entendemos aquele que assume a posição pré-verbal e concorda com o verbo, enquanto como sujeito lógico, entendemos o elemento que está diretamente envolvido na ação verbal. As sentenças usadas como exemplos em materiais escolares contribuem para essa noção simplista, afinal, são sentenças escolhidas para que cumpram essas noções prescritivas e tradicionais.

No PB usado cotidianamente, contudo, vimos que o sujeito sintático pode não ser correspondente ao semântico, em muitos casos, como tópicos ou DPs possessivos ou quando o DP objeto assume a posição pré-verbal sem que essa sentença assuma construção característica de voz passiva. Além disso, vimos a (im)possibilidade de anulação de sujeitos e a duplicação

deste elemento por um pronome resumptivo. Também problematizamos a noção normativa de indeterminação do sujeito, oferecendo dados que mostram outras estratégias para este fenômeno.

A seguir, ligando ao parágrafo final deste capítulo, fortalecemos a nossa perspectiva de estudo de gramática na Educação Básica, assumindo o que sugerem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) ao propor a construção de gramáticas na escola através da metodologia científica. Para contextualizar a proposta, introduzimos pressupostos do gerativismo, apresentamos o Brasil no cenário mundial para Ciência e Educação e mostramos como a Ciência pode contribuir para os alunos e, ademais, para a formação de professores.

3. O ESTUDO DA GRAMÁTICA E O FAZER CIENTÍFICO NA ESCOLA

Neste capítulo, enquadraremos nossa concepção de gramática na escola gerativista, a partir da concepção de gramática como um sistema interno e inato ao ser humano. Para isso, na primeira seção deste capítulo, intitulada “Ponto de partida: a teoria gerativa para o estudo de gramática”, dissertaremos sobre três perguntas já propostas por Chomsky (1986) e retomadas por outros estudiosos, como Larson (2010), sobre gramática: o que sabemos? Como adquirimos o que sabemos? Como usamos o que sabemos? A discussão estará pautada, como sugere o próprio título, nos estudos gerativistas da linguagem.

Posteriormente, na segunda seção, “O Brasil no cenário mundial: Ciência e Educação”, apresentamos dados que apresentam o desempenho do Brasil em índices que analisaram, em Ciência, a produção científica e, em Educação, resultados de exames de leitura, ciência e matemática. Os dados foram anteriormente ilustrados por Kenedy (2016) e/ou discutidos por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

Por acreditar que essas duas áreas podem conversar em aulas de gramática, dedicamos a última seção do capítulo à proposta que visa ao ensino de gramática a partir da metodologia científica, nomeando-a “A metodologia científica em sala de aula”.

3.1. PONTO DE PARTIDA: A TEORIA GERATIVA PARA O ESTUDO DE GRAMÁTICA

O título desta seção nasce a partir de uma declaração forte: *estudar gramática é fazer ciência*. Não é uma escolha de título aleatória. Acreditamos nisso, porque a nossa concepção de gramática e de educação nos dá respaldo teórico para que defendamos o fazer científico já na Educação Básica e, ainda mais, que isso seja feito nas aulas de língua, uma vez que é um recurso natural e de fácil acesso para os alunos e também para o professor, uma vez que assumimos uma perspectiva naturalista de língua e linguagem, ao contrário do que é visto atualmente nas escolas (como pode ser conferido no segundo capítulo deste trabalho) e nos documentos curriculares nacionais.

Além de concepções normativas e descritivas, revisitadas anteriormene, temos a concepção de gramática internalizada, que é aquela que temos desde o momento que começamos a adquirir língua, sem que haja qualquer instrução formal ou escolar. Basta pensarmos em uma criança que ainda não começou a sua fase de alfabetização. Uma vez que ela tenha sido exposta à qualquer língua natural, é bastante provável que ela já consiga usá-la

para se comunicar com seus pais, tios, irmãos etc. Ninguém precisa ir para escola para aprender a falar, mas, se a criança fala, é porque tem uma gramática internalizada desenvolvida por conta da sua capacidade de adquirir linguagem. De acordo com os pressupostos teóricos do gerativismo, essa capacidade é inata à espécie humana.

Chegamos, dessa forma, ao nosso ponto de partida. Proposto na década de 1950 por Noam Chomsky, o gerativismo – ou teoria gerativa – é, até hoje, uma das correntes teóricas mais fortes na Linguística. O nome faz alusão ao mecanismo que nos permite, a partir de um número finito de regras e elementos, formar um número infinito de sentenças.

O gerativismo, sobretudo, é uma teoria bastante interdisciplinar, uma vez que pode conversar diretamente com a Matemática e com a Biologia, por se enquadrar dentro do quadro formal da Linguística, que busca compreender o sistema linguístico através de uma linguagem computacional e fórmulas que descrevem as regularidades do mecanismo. Além disso, também podemos alinhar o gerativismo aos estudos biológicos, principalmente porque estudos gerativistas compreendem que temos – e apenas nós, humanos – um órgão mental específico para a gramática, a faculdade da linguagem, composto tanto pelos itens (atômicos) do léxico quanto pelas regras computacionais da sintaxe.

Não é a nossa intenção, nesta dissertação, detalhar minuciosamente os pressupostos da teoria gerativa, tampouco traçar um histórico sobre ela. Contudo, consideramos demasiadamente importante que façamos uma breve contextualização de conceitos que consideramos essenciais para este trabalho, que fala do ensino de gramática a luz da sintaxe gerativa.

Muito se questiona sobre a contribuição que a teoria gerativa pode oferecer ao estudo de gramática na Educação Básica, portanto, partindo do desejo de estreitar as relações entre a teoria gerativa e a escola, precisamos apresentar os nossos pensamentos a partir de pontos que acreditamos ser possível estabelecer uma conversa. Larson (2010) levanta três questões principais para entender o conhecimento e a sabedoria sobre alguma coisa e, posteriormente, adapta-as para aspectos linguísticos. A ilustração de Larson (2010) parte de uma afirmação: “Eu conheço/sei X”⁹. Para descrever o conhecimento de X, podemos nos perguntar: o que exatamente a pessoa sabe, como a pessoa obteve o conhecimento e como esse conhecimento é usado.

⁹ Em inglês, Larson (2010) escreve: “I know X”, que pode ser usado tanto no sentido de conhecer quanto no sentido de saber. Por conta disso, optamos pela tradução dupla.

Essas questões foram, anteriormente, também levantadas por Chomsky (1986), da seguinte forma: (i) No que constitui o conhecimento da linguagem?; (ii) Como o conhecimento da linguagem é adquirido?; e (iii) Como esse conhecimento é colocado em uso?

Em um breve parágrafo, Chomsky (1986, p. 3-4) defende que o gerativismo é capaz de responder a essas três indagações:

A resposta à primeira pergunta é dada por uma gramática gerativa particular, uma teoria preocupada com o estado da mente / cérebro da pessoa que conhece uma determinada língua. A resposta à segunda é dada por uma especificação da gramática universal, juntamente com um relato das maneiras pelas quais seus princípios interagem com a experiência para produzir uma linguagem particular; a gramática universal é uma teoria do "estado inicial" da faculdade de linguagem, anterior a qualquer experiência linguística. A resposta à terceira pergunta seria uma teoria de como o conhecimento da linguagem obtido entra na expressão do pensamento e na compreensão dos espécimes apresentados da linguagem e, de maneira derivativa, na comunicação e outros usos da linguagem. (CHOMSKY, 1986, p. 3, tradução nossa)

A seguir, vamos dissertar sobre essas questões, respondendo com as contribuições da ciência da linguagem, procurando, sempre que possível, relacionar o gerativismo e a Educação Básica, como fizeram Vicente e Pilati (2012), Kenedy (2013), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Quarezemin (2017), Tescari Neto (2017), entre outros autores. Imaginemos, aqui, que o X da declaração que parte Larson (2010) seja substituído por “português brasileiro” (X=PB).

3.1.1. O que exatamente a pessoa sabe?: um pouco sobre a competência linguística

Ao reproduzir as questões que podem ser feitas sobre o conhecimento, Larson (2010) faz uma analogia com o jogo de xadrez¹⁰. Assim, pensemos: quando uma pessoa afirma saber xadrez, o que exatamente a pessoa sabe? As regras do jogo? As estratégias para vencer o jogo? Aplicada à língua e atribuindo a X o valor de PB, o que podemos pensar quando uma pessoa sabe o português brasileiro? Qual é o conteúdo de conhecimentos do falante de uma língua particular? O que há na mente do falante que lhe permite falar/entender/julgar uma língua em termos fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos?

São perguntas que nos levam ao conceito gerativista de **competência**, que, como veremos posteriormente, é parte da dicotomia competência e desempenho. Primeiramente, falaremos da competência como uma propriedade que os seres humanos têm. Embora outros animais possuam sistemas de comunicação, o registro de fala – de tal maneira – só foi

¹⁰ Uma analogia próxima pode ser observada no “Curso de Linguística Geral”, obra atribuída a Ferdinand Saussure.

encontrado na espécie humana. Nas palavras de Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018, p. 15), “só os seres humanos são capazes de combinar itens de um conjunto de elementos segundo certos princípios básicos, que são um número finito, de modo a gerar um número infinito de novas sentenças: isso corresponde ao que chamamos de aspecto criativo da linguagem”. Salvo exceções, como é o caso de distúrbios neurológicos graves, todo ser humano fala pelo menos uma língua natural¹¹. Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018) assumem, dessa forma, a estreita relação entre as línguas naturais e a racionalidade humana, uma vez que “não falamos combinando elementos quaisquer de maneira aleatória” (MIOTTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2018, p. 15). As regras que seguimos são ditadas pela racionalidade humana, mesmo que não estejam nas prescrições consideradas exclusivas pela gramática normativa.

Ainda assumindo exemplos de Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018), pensemos no pronome de segunda pessoa *você*. Para a GT, esse pronome não vai aparecer com esta classificação, ainda que grande maioria da população brasileira o use desta maneira. Às vezes, ainda, ocorre a possibilidade de variação com a forma reduzida *cê*. Quando ocorre em posição de sujeito, por exemplo, é bastante comum.¹²

- (62) (a) Você/cê viu a Maria saindo.
 (b) Quem que você/cê viu saindo?
 (c) A Maria disse que você/cê foi viajar.

(MIOTTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2018, p. 16)

Todo falante de PB, ainda que não use as sentenças acima da forma que estão escritas, não apresentam dúvidas em identifica-las como boas sentenças da nossa língua. Assim como não questionam a agramaticalidade, ou seja, a má formação para o PB, das sentenças abaixo, quando *cê* aparece como objeto.

- (63) (a) A Maria viu você/*cê.
 (b) A Maria comprou um livro pra você/*cê.

(MIOTTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2018, p. 16)

¹¹ Desde que seja exposto ao input linguístico no período crítico (ver GROLLA; FIGUEIREDO SILVA, 2020)

¹² Embora seja comum, não é sempre que é possível. Quando *cê* assume a posição de sujeito, mas não é o único sujeito da sentença, pode causar agramaticalidade, como é o caso do exemplo (3c) de Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018, p. 16): **A Maria e ‘cê vão comprar o livro*. Essa restrição tem a ver não somente com a sintaxe, mas também com a prosódia. Othero (2013, p. 145) mostra que, se a sentença tiver mais de um sujeito e um deles for *cê*, este deve aparecer à esquerda do agrupamento prosódico para que a sentença seja gramatical. O exemplo (28) do autor ilustra isso: [Cê e ela] podem sair mais cedo, se preferirem. Além disso, para mais discussões acerca deste elemento, recomenda-se a leitura de Petersen (2008) e Vitral e Ramos (2010).

A competência linguística é o conhecimento linguístico tácito (KENEDY, 2015). Para ilustrar ainda mais, vamos pensar nas sentenças abaixo:

- (64) (a) O Igor cozinhou para ele.
(b) Ele cozinhou para o Igor.

Qualquer falante competente de PB entende que, em (64a), Igor é a pessoa quem cozinha e o pronome ‘ele’ pode remeter tanto a Igor (marcado abaixo pelo índice i) quanto a outra pessoa (marcada abaixo pelo índice j), ou seja é uma sentença ambígua que se apresenta como em (64a’).

- (64) (a)’ Igor_i cozinhou para ele_{i/j}.

A sentença em (64b), por sua vez, apresenta apenas um significado: o que ‘ele’ e ‘Igor’ são duas pessoas diferentes. Essa sentença não funciona em PB se quisermos declarar que ‘ele’ e ‘Igor’ são a mesma pessoa. Assim, temos (64b’) e (64b’’):

- (64) (b)’ Ele_i cozinhou para o Igor_j
(b)’’ *Ele_i cozinhou para o Igor_i

Os falantes competentes de PB sabem disso e sabem fazer esses julgamentos sobre essas sentenças. Entretanto, esse conhecimento é tácito, ou seja, inconsciente. As pessoas não sabem conscientemente que quando elas dizem que “Ele cozinhou para o Igor”, ‘ele’ e ‘Igor’ devem ter dois referentes distintos no mundo. Os falantes sabem disso sem que ninguém lhes tenha dito ou ensinado, mas, sim, porque dispõem de uma gramática internalizada, um conjunto de regras que rege a distribuição de formas do, no nosso caso, português brasileiro.

Larson (2010, p. 12) declara que:

Na maior parte, os princípios e operações por trás do conhecimento da linguagem estão fora do alcance da consciência e não podem ser recuperados simplesmente sentando-se, olhando para o espaço e pensando muito. (LARSON, 2010, p. 12)

A maioria considerável de alunos brasileiros chega na escola falando o PB. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças já conseguem formar e entender sentenças. Isso causa uma inquietação em muitas pessoas a respeito da necessidade de se LP nas escolas, uma vez que já falamos português. É diferente, por exemplo, de quando estamos em um curso de inglês, espanhol, francês, alemão, entre outros. Negrão, Scher e Viotti (2018) sugerem que

busquemos essa resposta explorando a comparação e verificando quais são os nossos objetivos quando estudamos a LP na escola e quando estudamos outras línguas. Estudamos um idioma estrangeiro, apontam as autoras, para aprender o vocabulário desse idioma, para aprender como pronunciar as palavras, já que os sons podem ser diferentes da língua materna, para sermos capazes de formular sentenças etc. Nos cursos escolares de LP, contudo, os objetivos são outros. Nas palavras de Negrão, Scher e Viotti (2018, p. 95), “o que se busca nos cursos de LP é que o aluno use mais adequadamente, e para maior variedade de fins, o conhecimento linguístico que já possui e que foi adquirido antes mesmo de seu ingresso na escola”. Mais adiante, dissertaremos sobre este objetivo tradicionalista, levantando outros que podem, em nosso ponto de vista e concepção de Educação, ser mais efetivos à formação educacional básica.

Há, claramente, uma diferença entre o conhecimento adquirido sem instrução formal e o conhecimento que se adquire na escola. Para ilustrar, basta pensar que qualquer criança que já adquiriu o PB pode produzir sentenças como:

(65) Tinha uma jabuticabeira no quintal da minha avó.

(NEGRÃO, SCHER, VIOTTI, 2018, p. 96)

Negrão, Viotti e Scher (2018) apontam que a formação de sentenças como essa em (65) mostra que a criança tem conhecimentos sobre várias características do PB. Ela sabe da possibilidade de construir, na nossa língua, sentenças sem sujeito explícito, a depender do verbo que é usado. Se ela quiser formar uma pergunta ou uma negação a partir dessa sentença, ela sabe como construir. Contudo, nada disso é ensinado na escola. No ambiente escolar, a criança vai aprender, por exemplo, a utilização de sentenças que equivalem a (65), substituindo ‘ter’ por ‘haver’.

O gerativismo, ao contrário dessa concepção tradicionalista, interessa-se pelo estudo e exploração deste conhecimento adquirido sem instrução formal. A língua que o aluno fala antes de chegar na escola. A língua que o aluno usa com sua família, amigos e demais pessoas à sua volta. A língua como um objeto natural. A nossa crítica é embasada nos estudos gerativistas: não enxergamos com positividade o que muitas escolas e professores fazem, ao assumir uma gramática normativa como única abordagem, que é a exclusão da língua que o aluno já traz para escola, tratando o ensino de LP como o ensino de uma língua estrangeira, ensinando o “bem falar” e o “bem escrever”, ignorando todo o conhecimento que o aluno já tem. Imagine o quão

estranho seria se um professor de Educação Física ignorasse o fato de seus alunos já conseguirem se movimentar quando chegam na escola. Não faz sentido.

Não demonizamos o ensino da norma culta do português. Reconhecemos que o seu aprendizado é essencial para a qualidade de vida dos estudantes e inclusão em meios profissionais, por exemplo. O que apontamos como negativa é a ideia de que o estudo da norma culta é o único caminho para a análise linguística. E pior: a ideia de que a norma culta é a única possibilidade de uso da língua. A gramática normativa é, sobretudo, um material de consulta para redigir textos mais formais – e há muitas que são ótimos materiais para isso –, mas muitos a entendem como um manual de leis que regem a língua, e tudo que foge disso é tomado como erro.

As divergências entre essa noção normativa de língua e a visão científica são exploradas por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 24), que afirmam que a visão científica

está em choque com a visão de que há línguas melhores, mais lógicas ou mais bonitas. Busca compreender as línguas conforme elas se manifestam, primeiramente como fala. [...] A língua é um meio de interação social e é também um sistema cognitivo extremamente complexo e sofisticado que só os humanos têm. Elaboramos raciocínios complexos porque temos linguagem, sem ela não teríamos essa possibilidade. (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 24)

Um profissional em sala de aula que for consciente dessa capacidade inata ao ser humano de adquirir linguagem, do conhecimento tácito que possuímos em nossa mente e das manifestações dessa competência, pode, em nosso ponto de vista, aproveitar para fazer das aulas de língua um laboratório de Linguística, que não precisa de muita coisa. É a competência linguística dos falantes que faz com que eles saibam julgar as sentenças como aceitáveis ou não. Esse procedimento científico pode auxiliar numa abordagem reflexiva sobre o uso da língua. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 22) dizem que “refletir sobre a linguagem exige apenas um bom professor, quadro-negro e a intuição dos alunos”.

A proposta das autoras, que muito conversa com nosso trabalho, é que os alunos e professor construam gramáticas a partir de uma abordagem que leve em consideração o fazer-científico no estilo socrático, que vai desde a observação de dados e raciocínio até a testagem de hipóteses que foram elaboradas sobre esses dados. Construir gramáticas, para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 25, grifo das autoras), “exige criatividade, observação, prestar atenção em algo que é tão nosso que não enxergamos a sua complexidade – **tão perto dos olhos que a vista não pode alcançar**. Tornar explícito um conhecimento que temos implícito.”

Pensemos no recorte que direciona para o objeto linguístico desta dissertação: o sujeito do português brasileiro. É nítida a diferença entre o comportamento da sintaxe do sujeito no PB e a abordagem simplista dos materiais didáticos. Na nossa proposta, poderíamos partir dos dados reais de fala para elaborar hipóteses, que poderiam ser testadas a partir de julgamentos de aceitabilidade, por exemplo. Essa breve ilustração será melhor detalhada no decorrer do nosso trabalho. Por enquanto, o que precisamos é que o ensino nos moldes normativos seja repensado. Afinal, entendemos que é a partir de uma abordagem mais reflexiva e científica que a escola pode assumir o papel de formar cidadãos críticos e pensantes.

Dessa forma, o aluno se reconhece enquanto falante, porque a língua que ele traz para a escola é vista como um fenômeno natural. Além disso, neste cenário, mais de uma variedade do português pode ser explorada e, mais do que isso, outras línguas naturais também podem ser exploradas, como a Libras ou línguas indígenas, porque “contrariamente ao senso comum, que acredita haver uma única língua no Brasil, há muitas línguas no Brasil, somos multilíngues” (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 23).

A seguir, discutiremos sobre como a competência descrita nesta subseção pode ser obtida pelo falante. De acordo com Gallego e Chomsky (2019), existem muitas formas de estudar a linguagem: é possível se concentrar na “produção”, bastante relacionada com a comunicação, mas também é possível assumir a tentativa de caracterizar o que torna essa produção possível: um conhecimento interno (a competência da qual falamos). De acordo com os autores, não há consenso sobre se esse conhecimento é aprendido ou adquirido inconscientemente. Entretanto, há boas evidências para a última hipótese. A razão para isso é a teoria da gramática universal e da faculdade da linguagem. Portanto, para avançar na nossa discussão e entender um pouco mais como as línguas naturais funcionam sob olhar teórico do gerativismo, falaremos sobre esses dois importantes conceitos, partindo da segunda questão, nas palavras de Larson (2010).

3.1.2. Como a pessoa obteve o conhecimento?: a faculdade da linguagem em foco

Voltando à analogia com o jogo de xadrez que Larson (2010) faz ao propor as perguntas a serem feitas sobre o conhecimento, façamos a segunda questão: quando uma pessoa afirma saber xadrez, como podemos imaginar que a pessoa obteve o conhecimento? Será que ela fez aulas? Será que ela viu alguém jogando? Pensando na nossa ideia de que $X=PB$ quando alguém diz “Eu conheço/sei X”, como uma pessoa obteve o conhecimento sobre o PB? Aqui, o termo

conhecimento é no sentido gerativista, o conhecimento tácito que vimos acima. Como esse sistema de conhecimentos se desenvolve no falante? Que tipos de conhecimento/mecanismo/sistema é necessário pressupor que a criança já tem para o processo de aquisição e para explicar o desenvolvimento dessa língua na mente?

Vimos anteriormente que somente os humanos falam como falam. Não há registros de animais que produzem linguagem como nós produzimos. Desse modo, podemos entender que a nossa “capacidade de falar uma língua tenha conexão direta com o aparato genético da espécie humana e que é isso que a distingue de outras espécies” (MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2018, p. 19)

Estudos gerativistas partem da hipótese de que nascemos com uma faculdade da linguagem, que, nas palavras de Chomsky, é “um componente particular da mente humana” (CHOMSKY, 1986, p. 3, tradução nossa). Assume-se, então, que os seres humanos são feitos, isto é, biologicamente programados, para falar (PIRESDE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Para Chomsky, “a natureza dessa faculdade é assunto de uma teoria geral da estrutura linguística, que visa descobrir elementos comuns a todas as línguas alcançáveis” (CHOMSKY, 1986, p. 3, tradução nossa). Entretanto, esta não é uma tarefa fácil, uma vez que não é possível conferir diretamente a operacionalidade dessa faculdade quando o falante a usa. Larson (2010) chama isso de “problema da caixa preta”, assumindo que “uma vez que não podemos olhar diretamente para o que está dentro da mente, nosso trabalho será descobrir o que está dentro com base no que podemos observar de fora” (LARSON, 2010, p. 13, tradução nossa).

No caso da linguagem, temos um mecanismo não observável alocado em nosso cérebro, que pode ser estudado a partir do que chamamos de *input* e *output*, que são, respectivamente, o que recebemos e o que produzimos quando tratamos de língua. Larson (2010) diz que a língua que a criança é exposta no período de aquisição de linguagem é o input linguístico que ela recebe, e, por outro lado, o output é o comportamento linguístico de crianças e adultos ao produzirem ou julgarem a aceitabilidade de sentenças.

Voltando à pergunta que dá título a esta subseção, estamos entendendo que a resposta que parece mais plausível ao gerativismo é a consideração de que o conhecimento é obtido por conta de aspectos biológicos/genéticos da espécie humana. Mito, Figueiredo Silva e Lopes (2018) refletem sobre essa questão e convidam-nos a pensarmos na composição de órgãos do corpo humano. Entendemos que cada órgão do corpo humano tem funções e funcionamentos específicos. O coração bate para que o sangue circule, mas não é batendo que os rins filtram a água do corpo. Da mesma forma, os autores postulam que o cérebro também é composto por

módulos ou órgãos que apresentam funções diferentes. A parte que lida com a linguagem não é a mesma que lida com a música, exemplificam. Por fim, afirmam que

a faculdade da linguagem não é parte da inteligência como um todo, mas é específica, com uma arquitetura especial para lidar com elementos presentes nas línguas naturais e não em outros sistemas quaisquer. (MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2018, p. 20)

Além disso, os autores também assumem a hipótese de que temos módulos diferentes para lidar com diferentes informações linguísticas. Por exemplo, a estruturação da sentença é responsabilidade de um módulo, enquanto a determinação de referência para os pronomes é responsabilidade de outro.

Essa assumpção pode, em um primeiro momento, levar-nos a um paradoxo. Pensemos: se entendemos que a faculdade da linguagem é um órgão com função e funcionalidade, tal como o coração, os rins, o fígado e outros, consideramos que ela faz parte do código genético humano que é basicamente o mesmo em toda a espécie. Um coração de um brasileiro tem mesma função e funcionalidade do coração de um italiano. Dessa forma, tudo que Mioto, Figueiredo Silva e Lopes (2018) afirmam, por enquanto, acerca dessa composição biológica nos levaria a pensar que todas as línguas do mundo são idênticas, mas sabemos que não são. Tanto em termos lexicais quanto em termos sintáticos, as línguas naturais ao redor do mundo apresentam diferenças. Assim, os autores propõem a pergunta: “como explicar então a diversidade das línguas se estamos calcando o nosso modelo no aparato genético humano?” (MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2018, p. 20).

Na teoria que estamos baseando este trabalho, a resposta para essa pergunta – e também para a pergunta que intitula esta subseção – se ampara no conceito da gramática universal (GU ou UG, se considerarmos o termo em inglês *Universal Grammar*). A GU é considerada o estágio inicial de uma criança em sua fase de aquisição de linguagem. Ela se constitui de Princípios, que são regras gerais a todas as línguas, e Parâmetros, que são propriedades que uma língua exibe ou não – por isso as diferenças. Estes ainda não têm seus valores fixados na GU. As gramáticas das línguas vão se constituindo a partir da fixação dos parâmetros da língua que a criança é exposta.

Mioto, Figueiredo Silva e Lopes (2018) ilustram a noção de princípios e parâmetros apontando que se uma sentença viola um princípio ela não é considerada aceitável em nenhuma língua natural. Em contrapartida, se viola uma propriedade paramétrica, pode ser aceita em uma língua e não aceita em outra. Para exemplificar, é interessante pensar nas questões atreladas ao

objeto linguístico que olhamos na primeira seção deste trabalho: existe um princípio que determina que toda sentença finita apresenta sujeito (o EPP, do inglês, *Extended Projection Principle*, ou Princípio da Projeção Estendido). Em associação, há um parâmetro, denominado Parâmetro do Sujeito Nulo, que faz com que em algumas línguas seja obrigatório pronunciar o sujeito enquanto em outras não. Vejamos dados que os autores trazem para discutir esse parâmetro em línguas como português, italiano e inglês:

- | | | | |
|------|-----|--|-------|
| (66) | (a) | O Paulo _i disse que ele _i vai viajar. | (PB) |
| | (b) | O Paulo _i disse que <i>ec</i> _i vai viajar. | (PB) |
| (67) | (a) | *Paolo _i ha detto che lui _i viaggerà. | (ITA) |
| | (b) | Paolo _i ha detto che <i>ec</i> _i viaggerà. | (ITA) |
| (68) | (a) | Paul _i has said that he _i will travel. | (ING) |
| | (b) | *Paul _i has said that <i>ec</i> _i will travel. | (ING) |

(MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2018, p. 21)

O que está em discussão nas sentenças acima é a possibilidade de anulação do pronome anafórico na sentença encaixada. O índice *i* representa que *ele/lui/he* estão sempre se referindo ao sujeito *Paulo/Paolo/Paul*, e não a uma outra pessoa. A marca *ec*, por sua vez, é uma abreviação para ‘*empty category*’ (categoria vazia), que é colocada nessas sentenças para identificar quando o sujeito não é pronunciado. Nesse sentido, observando a gramaticalidade e a agramaticalidade das sentenças acima, percebemos que o PB aceita esse tipo de sentença independentemente se o pronome anafórico é pronunciado ou não. O Italiano, por sua vez, não permite preenchimento do pronome anafórico. Os autores apontam que a presença do pronome em italiano implica referência disjunta, ou seja, a sentença só é gramatical se *Paolo* e *lui* tiverem pessoas distintas como referentes. O Inglês, como podemos ver, obriga o preenchimento do pronome anafórico.

Um outro ponto importantíssimo nas discussões dos estudos gerativistas – e que está bastante relacionado à ideia de gramática universal – é a aquisição da linguagem. Muito mais do que uma das coisas que o gerativismo aborda, o interesse em aquisição da linguagem foi o estopim para que, em 1957, Chomsky criasse a abordagem cognitiva da linguagem (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). A forma como Chomsky percebe a aquisição reforça a capacidade exclusiva e inata do ser humano de adquirir linguagem e, logo, a existência de um órgão específico para isso. Ao resenhar o livro *Verbal Behavior*, de Skinner, Chomsky levanta o fato de que qualquer pessoa, a menos que tenha sérios danos genéticos/cerebrais, sem que faça nenhum esforço e em situação precária, adquire a língua natural que é exposta. Nesta

resenha, o autor é oposição à defesa de que aprendemos línguas por meio de estímulo e resposta, como preconiza a psicologia behaviorista.

O problema, diz Chomsky, é que a rigor não reagimos da mesma maneira a um mesmo estímulo, somos criativos, temos livre-arbítrio. O uso linguístico humano é livre de estímulos externos e, neste sentido, ele é claramente contra os comportamentalistas e também aqueles que entendem que há uma subdeterminação da estrutura. (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 69)

No sentido chomskyano, a criatividade é a capacidade de “construir estruturas sintáticas em que a ordem importa de uma maneira recursiva e funcional” (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 69). Vejamos a sentença abaixo:

- (69) Daiane pediu para a Joana, que tinha uma cachorrinha, que estava doente, que não tinha sido castrada pelo veterinário, que se formou na UFSC... que assinasse um documento.

Adaptado de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016)

Essa sentença é nova para os falantes de PB, no sentido de que nunca ouviram antes, mas ela é interpretável. É claro que a estrutura com muitas relativas encaixadas atrapalha um pouco na rápida compreensão, mas uma leitura lenta permite que entendamos que a assinatura é um pedido de Daiane, que quem estava doente era a cachorrinha e não a Joana, entre outras informações. O nosso processador mental é um sistema bastante sofisticado.

Se refletirmos sobre a aquisição de linguagem, perceberemos ainda mais a sofisticação deste sistema. Pensemos, por exemplo, nas crianças que, adquirindo PB, produzem sentenças no pretérito com verbos irregulares conjugados regularmente (*fazi, trazi, di*). Dificilmente (para não arriscar no uso do ‘nunca’) encontraremos pais que afirmem sentar com a criança e explicar como os falantes de PB conjugam verbos no pretérito. O processador da criança adquirindo língua, sem que haja qualquer instrução formal, “reconhece” a regra e a aplica.

O trabalho com dados de aquisição de linguagem parece ser uma boa alternativa para abordar o fazer científico na sala de aula. Os alunos podem ser orientados a coletar dados, uma prática comum no meio científico e, ao apresentá-los, os dados podem ser discutidos e os conhecimentos sobre fenômenos gramaticais, construídos, como sugerem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

A partir dos dados que os alunos trouxeram (coletados de irmãos, primos, vizinhos etc.), o professor pode explicar processos morfológicos, fonológicos, sintáticos e semânticos que

aparecem na aquisição e, muitas vezes, não estão na gramática tradicional ou materiais didáticos.

Recortando para o nosso objeto de estudo, Quarezemin e Rezende (2021) apresentam uma situação interessante sobre os ‘novos’ sujeitos do PB na gramática de crianças: aparentemente, quando se trata de sujeitos possessivos ou locativos, a criança, embora não apresente dificuldade de compreensão, não os produz facilmente.

As autoras mostram duas das poucas sentenças que conseguiram coletar, uma com sujeito possessivo (70) e outra com sujeito locativo (71):

- (70) O carro rachou a janela. (5 anos e 6 meses)
 (71) Na biblioteca lê livros e não pode fazer barulho. (5 anos e 1 mês)

(QUAREZEMIN; REZENDE, 2021)

Em (70), o contexto era de um carro com a janela rachada. Em (71), a criança explica o que se faz na biblioteca, mas as autoras apontam que a sentença foi dita após a pesquisadora dizer “na biblioteca lê livro”, então a produção pode ter sido influenciada. Vale ressaltar, contudo, que produções desse tipo são geralmente compreendidas pelas crianças, por isso, não é possível considerá-las inválidas ou agramaticais para o falante de PB.

A metodologia científica será abordada ainda neste capítulo, na seção 3.3. Por enquanto, seguimos contextualizando à Educação Básica os pressupostos teóricos do gerativismo. No próximo item, terminamos a seção 3.1, respondendo a última questão-base: como o falante do PB, que conhece implicitamente esta língua por conta de seu aparato genético, usa esse conhecimento?

3.1.3. Como o conhecimento é usado?: performance linguística

Tendo em mente o jogo de xadrez, Larson (2010) questiona: como o conhecimento sobre o jogo é usado quando a pessoa está jogando? A partir disso, reflete: os jogadores constroem uma tabela de regras na mente? Usam o que sabem para manipular estratégias? Considerando a nossa fórmula “Eu conheço/sei X” em que X=PB, como é que o falante usa o PB? O gerativismo adota um termo que entra em dicotomia com o que foi discutido no ponto 2.1.1: a performance/desempenho (*vs. competência*).

Todavia, a performance não é objeto do gerativista tal como é a competência linguística. É claro que ela tem sua importância, é preciso observar as sentenças que são produzidas, mas, como apontam Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018), não devemos focar somente nelas.

A partir de uma resenha desses autores, podemos entender melhor a dicotomia adotada pela teoria gerativa. A competência, isto é, o conhecimento que o falante tem e que é tácito, é o que permite a ele decidir se uma sentença é ou não é gramatical. A performance, por sua vez, é caracterizada pelo uso dessa competência. Nas palavras dos autores, o papel do gerativismo é “descrever e explicitar a competência linguística do falante, explicitando os mecanismos gramaticais que subjazem a ela” (MIOTTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2018, p. 17). Dessa forma, muito mais do que manter o foco na performance, os gerativistas buscam entender o conhecimento implícito, almejando entender, inclusive, sentenças que nunca foram ditas ou sequências de palavras que nunca ocorrerão. O estudo único e exclusivo da performance tornaria a teoria linguística que assumimos insuficiente e deficiente, pois, como apontam os autores, nunca seria capaz de alcançar o nível de predição que uma teoria precisa.

Os autores exemplificam essa discussão usando a recursividade, isto é, o encaixamento de sintagmas, que é uma propriedade das línguas naturais, que permite que formemos sentenças como estas em (72):

- (72) (a) A Samara *disse* que a Helô vai caminhar.
 (b) A Samara *disse* que a Nádia *pensa* que a Helô vai caminhar.
 (c) A Samara *disse* que a Nádia *pensa* que a Khaylla *aposta* que a Helô vai caminhar.

Adaptado de Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018, p. 18)

Adaptando as palavras dos autores, mostramos, com esses exemplos, que é possível construir sentenças curtas como em (72a), mas também não limitamos (72c) como o último estágio, isto é, conseguimos produzir sentenças ainda maiores se aplicarmos o mesmo processo recursivo. Contudo, quanto mais longa a sentença formada por sentenças encaixadas, maior a tendência de que o falante fique apavorado.

Uma sentença – caracterizada pelos autores como “monstruosa” – de 254 sentenças encaixadas, por exemplo, se formada de acordo com os princípios que regem o encaixamento de sentenças, é gramatical. O falante sabe – implicitamente – disso. Contudo, é uma questão de *performance* que ele não produza essa sentença. Não só por escolha, mas também por conta das limitações de memória, atenção e outros fatores extralinguísticos.

Por fim, os autores diferem as noções de aceitabilidade e gramaticalidade, ilustrando essa divergência através de exemplos com sentenças relativas, ou, em termos mais tradicionais, sentenças subordinadas adjetivas. A observação dos autores é que, se as sentenças relativas se juntam ao nome que ocupa a posição final da sentença principal, não há problemas com o encaixamento.

- (73)
- (a) A Carol conhece o cara *que escreveu a música*.
 - (b) A Carol conhece o cara *que escreveu a música* **que a Gabi indicou para o festival**.
 - (c) A Carol conhece o cara *que escreveu a música* **que a Gabi indicou para o festival** que a Helena pretende participar.

Adaptado de Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018, p. 18)

Em contrapartida, se o encaixamento ocorre no meio da sentença principal, o resultado só parece perfeito na primeira vez.

- (74)
- (a) A menina [*que o homem conhece*] é a Julia.
 - (b) ??A menina [*que o homem* [**que o Vitor ajudou**] *conhece*] é a Julia.
 - (c) *A menina [*que o homem* [**que o Vitor** [que é cantor] **ajudou**] *conhece*] é a Júlia.

Adaptado de Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018, p. 19)

Através desses exemplos, os autores concluem que:

cabe ao linguista dizer se, no caso de uma sentença inaceitável para o falante, estamos diante de uma sentença realmente agramatical ou se a razão para a inaceitabilidade deve ser computada a outros fatores (como aqueles relativos à performance) (MIOTTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2018, p. 19, grifo dos autores)

Pensemos, dessa forma, no importante trabalho que assume o professor de gramática com uma formação qualificada em Linguística. A partir do julgamento de aceitabilidade, que muito pode ser utilizado em sala de aula, é possível refletir sobre a gramática dos falantes.

Um teste de aceitabilidade das sentenças mostradas na seção 1 deste trabalho podem contribuir para uma profunda reflexão acerca da sintaxe do sujeito do PB, afinal de contas, como percebemos, os livros didáticos não parecem caminhar muito perto do que de fato acontece na língua.

É adotando essa crença de assumir o papel de linguista em sala de aula que propomos uma interface entre a Ciência e a Educação. Como aponta Kenedy (2016), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), entre outros autores, existe uma urgência, dado aos índices negativos do Brasil em questões de Educação, de pensarmos em estratégias para aprimorar nossos resultados. A Ciência é um ponto em comum entre os dois textos mencionados, uma vez que, contrariamente ao cenário educacional, o Brasil é destaque no campo científico. A seguir, resenhamos, a partir dos dados descritos em Kenedy (2016), sobre a situação crítica que se encontra a Educação brasileira e quais caminhos enxergamos como promissores.

3.2. O BRASIL NO CENÁRIO MUNDIAL: CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

O capítulo que Kenedy (2016) escreveu para o livro *Linguística: Pesquisa e ensino* (GUESSER, 2016), intitulado “*O status da norma culta na Língua-I dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à Educação*” é um texto que reflete sobre possíveis estratégias a serem adotadas no ensino de escrita da norma culta nas escolas brasileiras. Apesar de assumir a mesma perspectiva teórica do autor, não é nosso foco, neste trabalho, dissertar sobre o ensino da escrita. Entretanto, Kenedy (2016) desenha o seu raciocínio a partir de dados pertinentes acerca de como o desenvolvimento educacional e a produção científica são realizadas no Brasil. Para tanto, é feita uma descrição de como o país se encontra em *rankings* internacionais, tais como o PISA (sigla em inglês para *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) para a Educação e o *ranking* da Thomson Reuters para a ciência.

É de nosso conhecimento que os resultados descritos por esses *rankings* são de quase dez anos (2013). A chance de uma mudança drástica e revolucionária é pequena. Sendo assim, embora tragamos, ao longo da seção, dados mais atuais, não deixaremos de considerar os importantes apontamentos do autor sobre os dados do início da década passada.

Há muitos anos ouvimos sobre a necessidade de melhorias e avanços na Educação brasileira. Noticiários, políticos em campanhas eleitorais, professores e muitos outros meios reforçam a ideia de que o Brasil não é bem desenvolvido quando se trata de Educação. Ideia esta que é comprovada pelos dados do PISA (2013), em que o Brasil aparece em posições inferiores a países menos desenvolvidos.

Em contrapartida, os índices de produção científica (como mostrado no *ranking* da Thomson Reuters de 2013) revelam que o Brasil é um dos destaques mundiais, ultrapassando

países em desenvolvimento e mais desenvolvidos, como Holanda e Suíça. Embora, como ressalta Kenedy (2016), estes índices sejam exclusivamente quantitativos, isto é, não é considerada a relevância qualitativa ou o impacto das produções, é válido reconhecer a importância de ocuparmos uma boa posição nesse tipo de listagem.

Tendo esse levantamento inicial como ponto de partida, Kenedy (2016) questiona o descompasso que soa como incoerência: um país com um bom número em produção científica não deveria ser tão inferior quando se trata de Educação. “Neste país, Educação e Ciência implicam dicotomia ou parceria?” (KENEDY, 2016, p. 174). Quando questionamentos como este são postos em cheque, também podemos refletir sobre a falta de diálogo entre essas duas grandes áreas, como faz o autor ao se questionar se o avanço científico nada tem a contribuir para a diminuição do atraso educacional.

A mesma indignação com os baixos índices em Educação é base da proposta de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), que afirmam haver uma parcela de alunos que chega ao ensino superior, mesmo após mais de dez anos de aulas de LP, sem saber ler e escrever. Se pensarmos na sala de aula como o nosso campo de trabalho e estudo, não é difícil associar esses baixos índices com possíveis problemas metodológicos.

Os dados que Kenedy (2016) apresenta sobre os índices que demonstram a produção científica em caráter quantitativo mostram uma evolução considerável do Brasil em um intervalo de 20 anos (1993 a 2013). No início da década de 1990, a Thomson Reuters listava o Brasil como a 25ª nação mais produtiva cientificamente. A produção brasileira no cenário mundial era de 0,4%. Em 2007, um salto maior que 200% colocou o Brasil, responsável por 1,3% da produção científica no mundo, na 17ª posição. Já em 2013, no último ano da pesquisa, o Brasil já produzia mais Ciência que Holanda, Rússia, Suíça e Suécia, assumindo a 13ª posição no ranking com 2,5% dos artigos publicados. O aumento de mais de 500% em 20 anos é um descompasso com a situação do Brasil em Educação.

No teste de PISA de 2013, o Brasil ocupava, de acordo com Kenedy (2016), a 60ª posição de 76 países da lista. Em 2018, o país avançou três posições, assumindo a 57ª posição em uma lista um pouco maior (com 77 posições)¹³. Embora tenha subido na lista, ainda não temos motivos para comemorar. O ranking de PISA demonstra, entre outras coisas, o desempenho do país em leitura, matemática em ciências e a listagem principal é feita através

¹³ Aqui, não vale dizer países, porque a China, por exemplo, é subdividida em grupos: Pequim, Xangai, Jiangsu e Zhejiang formam o grupo 1; Macau, o grupo 2; Hang Kong, o grupo 3. Curiosamente, em 2018, essas grupos ocuparam, respectivamente, a 1ª, a 3ª e a 4ª posição no ranking de PISA, mostrando que a China é um país extremamente qualificado nos aspectos educacionais.

da pontuação alcançada em leitura. A média da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é de 487 para leitura, 489 para matemática e 489 para ciências. O Brasil apresenta pontuações abaixo da média nos três critérios. Respectivamente, temos 413, 384 e 404 (PISA, 2018).

Uma primeira hipótese pode fazer com que as pessoas pensem que o problema está no investimento feito na Educação. Kenedy (2016) apresenta o relato econômico das duas áreas descritas – Ciência e Educação. O investimento científico no Brasil em 2013 é comparado pelo autor com o investimento nos Estados Unidos, que ocupam a primeira posição. Nas palavras de Kenedy (2016, p. 178), “no ano de 2013 os norte-americanos investiram cerca de US\$ 400 bilhões em pesquisas científicas. Trata-se de recursos públicos e privados que, juntos, equivalem a 3% do PIB daquele país no respectivo período.” A OCDE declara que, em 2013, o Brasil investiu US\$ 24 bilhões em Ciência, também em recursos públicos e privados. A discrepante diferença em relação aos EUA é refletida na proporção de investimento, tomando o PIB como referência. No mesmo período, o autor menciona que o Brasil investiu um pouco menos de 1% de seu PIB na área científica. Kenedy (2016) assim compara: investimos menos de 7% do que investem os norte-americanos e produzimos cerca de 10% do que eles produzem. Tendo isso como ponto de partida, parece que há uma relação proporcional. Vejamos, contudo, que o padrão não se repete ao falarmos dos investimentos em Educação, que em 2013 eram superiores à média e isso não era refletido nos resultados.

Na Educação, o cenário parece ser outro. A OCDE realizou, igualmente no ano de 2013, um estudo sobre os investimentos com Educação em 44 países – 34 nações ricas e 10 em desenvolvimento, dentre as quais, o Brasil. No período estudado, o Brasil investiu 19% dos recursos públicos (no conjunto dos poderes municipal, estadual e federal) em Educação. A média dos investimentos públicos em Educação, entre as demais nações estudadas pela OCDE, é de 13%. Isso significa que, em média, o Brasil investiu quase 50% a mais em Educação do que os demais países analisados pela OCDE, incluindo as nações ricas. Pondo esse percentual em perspectiva, os investimentos brasileiros permanecem acima da medida. O Brasil investiu em Educação, no ano de 2013, 6,1% de seu PIB, índice superior à média de investimento dos demais países estudados, que foi de 5,6% do PIB. Em suma, entre os 44 países estudados pela OCDE, o Brasil é o 4º que mais investe em Educação, considerando-se o total de gastos públicos e o percentual do PIB investidos na área. (KENEDY, 2016, p. 179)

Enquanto os dados em Ciência mostram uma proporção compreensível, os dados em Educação mostram um paradoxo. Um discurso puramente economicista não é suficiente para identificar qual(is) o(s) problema(s) que o país parece enfrentar no campo educacional. O

descompasso entre Ciência e Educação demonstra uma dicotomia nacional entre essas duas áreas.

Na tentativa de responder sobre a causa dos baixos números em Educação, buscamos amparo onde o país tem mais destaque. Partindo da ideia que a problemática se encontra na metodologia adotada em sala de aula, acreditamos que uma boa alternativa seja investir em metodologias científicas para o trabalho na Educação Básica. Embora Kenedy (2016) tome outro rumo em seu texto, aproveitamos a sua deixa para propor que o diálogo entre a Ciência e a Educação precisa – e muito – ser feito.

Centrando os nossos olhos nas aulas de gramática, veremos, no próximo ponto desta seção, como a metodologia científica pode contribuir com as aulas de língua. A Linguística enquanto disciplina interdisciplinar pode ser a chave para o desenvolvimento de pensamento crítico, raciocínio lógico-matemático, criatividade e até uma mente mais aberta às diversidades (linguísticas e) sociais do nosso país. Entre esses e vários outros fatores, acreditamos no potencial da ciência da linguagem para contribuir com o desenvolvimento de uma Educação Básica de qualidade.

3.3. A METODOLOGIA CIENTÍFICA EM SALA DE AULA

O discurso de Richard Feynman em uma de suas visitas ao Brasil é retomado por Basso e Pires de Oliveira (2012) em um tom provocativo. O físico, cientista contemplado com o Prêmio Nobel de Física de 1965, afirmou que ciência alguma estava sendo ensinada em nosso país. É importante levar em consideração que o discurso do cientista estava voltado aos físicos brasileiros da época. A física, ciência de caráter valorizado no país, sendo duramente criticada por uma referência da área faz com que as pessoas, no mínimo, reflitam sobre o que estão ensinando.

No mesmo tom provocativo, é possível adaptar a crítica de Feynman ao ensino de física nos anos 1950 ao ensino de língua e gramática no Brasil no cenário contemporâneo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que uma das competências gerais da Educação é

exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (BRASIL, 2017, p. 9)

Contudo, não é isso que estamos percebendo acontecer nas escolas, sobretudo nas aulas de gramática, que ainda se baseiam em materiais didáticos de caráter normativo (HOCHSPRUNG; ZENDRON DA CUNHA, 2019; HUNTERMANN; ZENDRON DA CUNHA, 2020) e focam na memorização de conceitos. Além disso, em diversos setores do documento que direciona a Educação brasileira, vê-se o discurso de interdisciplinaridade, enaltecendo a importância de trabalhar de forma conectada entre as disciplinas. Visto isso, parece-nos cabível que se entenda a disciplina de gramática na escola como uma disciplina científica. Há diversas ponderações que favorecem essa concepção científica de gramática. A seguir, dissertaremos sobre elas.

Primeiramente, é preciso pensar no que entendemos a respeito de ciência. De fato, os estudos linguísticos não estão entre os mais prestigiados socialmente. Pensemos: não há dúvida sobre o caráter científico das ciências naturais, tais como física, química ou biologia. Contudo, não se pode dizer a mesma coisa a respeito de ciências humanas ou sociais. Às vezes, a própria escola contribui para essa falsa ideia do que é e do que não é ciência. A falta de abordagem científica nas aulas de LP, por exemplo, alimenta vários sentidos comuns a respeito de linguagem, sendo um dos principais deles a ideia de que a língua que aparece nas gramáticas tradicionais é a certa enquanto as outras são erradas, isto é, a ideia de que a língua está pronta e que já sabemos tudo a seu respeito. A Ciência não opera dessa forma. Como afirma Perini (2010, p. 32, grifo nosso), “a ciência **não é um corpo** de conhecimentos e resultados; **é um método** para obter esses conhecimentos e resultados.” O método para entender fenômenos linguísticos é bastante semelhante, tanto em termos de procedimento quanto em termos de rigidez, aos usados na física, por exemplo.

De acordo com Bizzocchi (2021), a Linguística assume um papel importantíssimo para as ciências humanas, uma vez que, no fim do século XVIII, foi a primeira disciplina de humanidades a adotar o método científico em seus estudos. Posteriormente, as outras humanidades assumiram *status* de ciência após aproveitarem esses procedimentos metodológicos.

Ao entender a gramática como ciência, podemos passar a traçar maneiras e estratégias de readequá-la dentro da Educação Básica, ambiente onde o ensino baseado no método científico pode ser bastante proveitoso. Historicamente falando, antes do séc. XVI, a Educação era voltada para uma parcela mínima da população e pouco focava no fazer científico. A Ciência era considerada “coisa de nobre curioso”. A universidade, bastante adepta a dogmas teocêntricos, opunha-se a tudo que se classificava como científico. Atualmente, a alfabetização

científica¹⁴ se faz necessária para argumentar, opinar, se posicionar e viver no mundo em que vivemos (pelo menos em democracias, cf. PERINI, 2010). Entretanto, há preocupação com o analfabetismo científico do cidadão contemporâneo.

Como já elucidado anteriormente, o ensino de ciência, isto é, a alfabetização científica por meio das aulas de gramática é uma boa alternativa, considerando todos os benefícios que se apresenta: o aluno já chega na escola dominando uma língua natural¹⁵ e pode apresentar julgamentos intuitivos a respeito de dados linguísticos; o estudo de Linguística, na Educação Básica, pode se dar de maneira acessível, uma vez que um bom professor, alunos interessados, papel e caneta são itens suficientes para construir e reconstruir artefatos gramaticais. De acordo com Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), a visão científica de língua é absolutamente incompatível com as noções prescritivas ou normativas; está em choque com a visão de que há línguas melhores, mais lógicas ou mais bonitas; busca compreender as línguas conforme elas se manifestam, primeiramente como fala.

A proposta que aqui defendemos é que a metodologia científica adotada pelos estudiosos linguistas esteja presente também na sala de aula. Honda e O'Neil (1993) demonstraram que essa estratégia pode ser bastante proveitosa para o desenvolvimento do fazer e da argumentação científicos, uma vez que, como já foi falado, em uma turma de falantes, dados linguísticos e intuições sobre eles estão garantidos. Essa é a defesa que muitos autores, sobretudo Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Tescari Neto (no prelo), entre outros, apresentam: que o conhecimento gramatical seja construído a partir de métodos utilizados pela Linguística Teórica contemporânea, como julgamento de aceitabilidade, análise de sentenças e outras práticas.

Pires de Oliveira (2010) classifica como a maior colaboração de Chomsky à Linguística a descrição e análise a partir daquilo que não é produzido por nenhum falante, isto é, o dado negativo, aquele que não é realizado, e que permite aferir a gramática que independe da língua externa. Chomsky percebeu que as metodologias indutivas, que fazem generalizações a partir dos dados efetivamente produzidos pelos falantes, não eram capazes de elucidar a razão pela qual os falantes nunca produziam ou interpretavam certas combinações, isto é, sentenças agramaticais. Essas sentenças mostram que há regras que não são seguidas em uma língua natural.

¹⁴ Entendemos alfabetização científica como um processo educativo que tenha como objetivo educar os estudantes sobre como a ciência funciona e como cientistas trabalham, fazendo-os entender o mundo em que vivem a partir de uma perspectiva mais crítica, reflexiva e analítica, desmistificando crenças pautadas no senso comum e evitando a disseminação de falsas ideias consideradas prejudiciais à sociedade.

¹⁵ Salvo alunos que apresentam algum problema neurológico.

O grande feito chomskiano, então, é apresentar um método empírico de investigação que permite compreendermos como são as regras internalizadas a partir do não aceitável (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). O método, que observa o julgamento do falante sobre sentenças de sua língua, é introspectivo. Sendo assim, o dado do linguista não é aquilo que é produzido, o dado que é efetivamente realizado, mas o julgamento do falante sobre ele.

É importante, nesse contexto, não confundir o dado negativo com a noção de erro que muitos prescrivistas apresentam sobre a língua. Ilustram Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 105) que:

O dado negativo não é errado, ele simplesmente não é gerado pela gramática. Não é possível encontrar dados negativos rastreando banco de dados, porque eles não ocorrem, mas o falante pode fornecer esse tipo de dado, porque ele reconhece se uma certa combinação é ou não parte da sua língua. Mas quem produz esse dado é o linguista em seu escritório, ele inventa algo que ele sabe que não é produzido naquela língua.

Posteriormente, as intuições dos alunos-falantes desencadeariam hipóteses sobre os dados linguísticos. De acordo com as autoras, as hipóteses idealizam previsões e possuem certas consequências que são contrastadas com os fatos. Se uma hipótese permanecer a mesma frente aos fatos, classificamos – por enquanto – como verdadeira e dizemos que ela foi corroborada, assim, podemos mantê-la para contrastá-la, então, com outros fatos, avaliar outras previsões que ela faz e relacioná-la com outras hipóteses. Se uma hipótese não resistir aos fatos, isto é, se algum fato que não cabe na hipótese, ou se uma previsão que a hipótese faz não se mantém, então refutamos a hipótese e precisamos reformulá-la.

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016, p. 95), no livro *Gramáticas na Escola*, dissertam sobre a elaboração de hipóteses, apontando três possibilidades de elaboração: dedução, indução e abdução, que respectivamente representam a maneira como (i). deduzimos afirmações a partir de afirmações que pensamos serem verdadeiras; (ii). generalizamos a partir de dados; e (iii). raciocinamos com “razoabilidade”. Melhor ilustrando, podemos pensar na dedução como a atitude de utilizar-se de uma regra e sua premissa para chegar a uma conclusão. Por exemplo: "Quando chove, a grama fica molhada. Choveu hoje. Portanto, a grama está molhada." Esse raciocínio é comumente associado aos matemáticos. A indução é determinar a regra, isto é, aprender a regra a partir de diversos dados. Por exemplo: "A grama ficou molhada todas as vezes em que choveu. Então, se chover amanhã, a grama ficará molhada." É comum associar os cientistas com essa metodologia. Por último, a abdução significa determinar a premissa. Usa-

se a conclusão e a regra para defender que a premissa poderia explicar a conclusão. Por exemplo: "Quando chove, a grama fica molhada. A grama está molhada, então pode ter chovido." Associa-se este tipo de raciocínio aos diagnosticistas e detetives.

Tescari Neto (no prelo) é outro estudioso que se posiciona também a favor desta abordagem metodológica gerativista em sala de aula a nível da Educação Básica. O autor levanta a importância de que professores de gramática promovam uma análise sintática "crítica". Através da prática de julgamentos de gramaticalidade – e então o autor se baseia nos pressupostos considerados por Chomsky –, por exemplo, o analista/experimentador pode ter acesso à gramática internalizada do falante, i.e., ao sistema linguístico e suas capacidades (ou não) de produção e compreensão de determinadas sentenças. Essa é uma das atividades que podem ser feitas para que os alunos encarem a língua como um objeto científico e a concepção de gramática seja pluralizada para além das noções meramente normativas.

Essa, portanto, é uma ferramenta sugerida pelo autor. Outra delas é o que ele chama de "testes de coocorrência com itens supostamente pertencentes à mesma classe" (TESCARI NETO, no prelo). Também atrelados a pressupostos metodológicos da escola gerativista, esses testes experimentam diferentes possibilidades de estruturar sentenças, ilustrando que determinados elementos não pode ocorrer na mesma sentença por pertencerem à mesma classe gramatical. Por exemplo:

(75) *O sushi que comemos estava *gostoso saboroso*.

(Exemplo elaborado pelo autor)

Dois adjetivos qualificando o mesmo substantivo tornam a sentença em (75) agramatical. Desse modo, o autor sugere:

Para, então, determinar, na análise sintática escolar, a função sintática de um constituinte ou grupo de palavras a respeito do qual possam eventualmente pairar dúvidas em relação à sua classificação, basta colocá-lo para coocorrer, na mesma frase, com um constituinte (supostamente) de mesma função sintática (TESCARI NETO, no prelo)

Outro ponto defendido pelo autor em uma abordagem crítica nas aulas de sintaxe é o trabalho com o teste de constituência, que exige noções de sintagma e estrutura frasal. Testes como esses podem ser úteis para a transformação de sentenças ambíguas em sentenças não ambíguas, favorecendo os alunos na hora de produzir e compreender textos.

A defesa do autor pela análise sintática crítica visa ao objetivo que também adotamos: tornar os alunos empoderados para exercer cidadania com autonomia, o que engloba capacidade argumentativa, pensamento crítico e reflexão. Contudo, para isso, é preciso que os profissionais docentes estejam aptos a trabalhar com a sintaxe desta forma. O recurso mínimo, a nossos olhos, é possuir consciência sintática (a caráter explícito, como explicamos anteriormente e logo detalharemos) acerca da língua.

No próximo capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados do nosso teste-piloto de consciência sintática, que esclarece a importância de uma formação qualificada de professores, tema que também direcionaremos nossa atenção no capítulo seguinte.

3.4. RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, esclarecemos a nossa concepção gramatical, relacionando-a fortemente com procedimentos científicos. Procuramos entender a gramática como um sistema interno aos falantes, debruçando-nos sobre o tema a partir de três perguntas lançadas por Larson (2010): o que uma pessoa sabe? Como ela obteve tal conhecimento? Como o conhecimento é usado? Embora tais perguntas possam ser feitas sobre todo objeto que exija noções cognitivas, direcioná-las à gramática fez com que compreendêssemos o caráter científico desta disciplina. Sendo assim, começamos a dissertar sobre a importância dessa visão na escola.

Antes disso, resenhamos Kenedy (2016), que falou do descompasso entre os resultados sobre a Educação e a Ciência no Brasil aos olhos mundiais. Questionamos, junto dele, se a relação entre Ciência e Educação no Brasil se caracteriza como parceria ou dicotomia, afinal, não parece haver uma combinação, já que os índices de Educação são baixíssimos enquanto o país se destaca em produção científica.

Acreditamos fielmente que a Linguística pode contribuir para o fortalecimento dessa relação, por isso, fechamos este capítulo dissertando sobre a metodologia científica nas aulas de LP, resenhando autores que já falaram sobre isso e propondo uma visão mais plural sobre língua desde a formação de professores.

4. A CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Até então, neste trabalho, adotamos uma concepção de gramática que entende que a espécie humana é dotada de uma faculdade de linguagem, isto é, pensamos em gramática como um constructo mental interno e inato aos seres humanos. Como vimos, isso impacta desde o processo de aquisição de linguagem até a capacidade que os falantes têm de julgar a formação de sentenças, baseando-se na sua intuição linguística. Recentemente, logo acima, mencionamos o quão produtivo poderia ser se essa concepção de gramática fosse trabalhada nas escolas, ou que pelo menos as atividades nas aulas de LP a levassem em consideração, uma vez que, assim, a análise linguística poderia ser uma prática reflexiva, crítica e sobretudo científica.

No entanto, para que práticas como essa sejam realizadas em sala de aula, é preciso que profissionais docentes estejam aptos a trabalhar dessa forma. Visto isso, faz-se necessário um trabalho responsável que vise à formação de professores qualificada e tão reflexiva quanto desejamos que seja na Educação Básica. É nessa linha de raciocínio que Lobato (2015) levanta contribuições importantes da Linguística Moderna que o professor de LP deveria saber, enaltecendo principalmente o olhar que o profissional deve ter acerca da gramática tradicional. As contribuições da Linguística Moderna – mas especificamente do gerativismo – para o professor de gramática também são levantadas por Kenedy (2013), que sugere repensar a prática de análise sintática nas escolas.

Ao pensar em maneiras não tradicionais de trabalhar sintaxe, consideramos indispensável a reflexão sobre a **consciência sintática de docentes** ainda que esse não seja um tema muito debatido. Quando falamos em consciência sintática, estamos pensando em um conhecimento explícito do falante acerca da estrutura de sua língua e das funções sintáticas dos constituintes. Há uma vasta literatura sobre como alunos do Ensino Fundamental, principalmente em fase de alfabetização, observam as estruturas linguísticas. Já foram realizados testes (CAPOVILLA; CAPOVILLA; TOLEDO SOARES, 2004; BARRERA; MALUF, 2013; SANTOS, 2014) e o desenvolvimento desse tipo de consciência é bastante incentivado pelos estudiosos (DUARTE, 2008; COSTA *et al.*, 2011). Contudo, direcionar o olhar para essa consciência nos docentes parece uma prática interessante. É claro que os objetivos, a depender do público-alvo, são diferentes. Quando analisamos os professores, não estamos pensando em processo de alfabetização. Nesse caso, a reflexão é sobre como o desenvolvimento de consciência sintática influencia(ria) no trabalho com a análise gramatical

em sala de aula. Para isso, realizamos um teste piloto, o qual descreveremos mais detalhadamente no decorrer deste capítulo.

Antes de falar do teste propriamente dito, dissertaremos brevemente, na seção a seguir, sobre o olhar gerativista para a formação de professores. Posteriormente, levantaremos alguns pressupostos teóricos sobre a consciência sintática para, finalmente, descrever a nossa análise do teste piloto realizado para conclusão desta dissertação.

4.1. CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA MODERNA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É bastante comum que os cursos de Letras confrontem noções a respeito de língua que os alunos possuem antes de começar seus estudos na área. Geralmente, nesses cursos há uma visão mais plural acerca de linguagem e gramática. Os estudantes, logo no início, já são convidados a refletir sobre a existência do preconceito linguístico em nossa sociedade, o que leva a pensar na diversidade linguística e em como a variação linguística está presente, direcionando os estudos para além da gramática tradicional.

Não há dúvidas que a abordagem não preconceituosa com a qual a Linguística trabalha é uma grande contribuição à formação de professores. Estudos advindos da sociolinguística variacionista, por exemplo, reforçam a pluralidade linguística que nos deparamos ao tratar do PB. Porém, não é sob essa ótica que nos detemos aqui. Concordamos com Lobato (2015) que, além de assumir uma postura não preconceituosa, o professor precisa tomar conhecimento de conteúdos de análise linguística e algumas questões teóricas gerais, como as concepções de linguagem e gramática.

Já vimos, neste trabalho, que o termo gramática pode assumir diferentes concepções. De acordo com Lobato (2015, p. 18), idealmente o professor de gramática, além de reconhecer a diferença, deve assumir a gramática “como algo dinâmico, interno ao indivíduo e com propriedades explicativas do caráter criativo do uso das línguas naturais”, aproximando-se, portanto, da visão gerativista e de uma concepção que encontra mais características descritivas do que prescritivas. Kenedy (2013), assumindo posicionamento parecido, reflete sobre essa necessidade, mas compreende que alguns cursos de Letras falham ao supri-la.

Falando mais especificamente de sintaxe, o autor afirma que o gerativismo contribuiu de maneira certa ao entender essa área como componente principal da gramática. Contudo, apesar disso, afirma que “no Brasil, são raros os cursos de sintaxe gerativa que reservam alguma

carga horária para tratar dos aspectos da disciplina que são relevantes para a prática do professor de gramática da língua” (KENEDY, 2013, p. 72-73), fazendo com que os estudantes, por conta própria, eventualmente adaptem o que aprendem no curso para a sua prática enquanto docentes na Educação Básica. Embora o autor apresente esse ponto de maneira crítica, não acreditamos ser uma prática totalmente inapropriada que o estudante de Letras busque, independentemente, recursos para a transposição didática em sua atividade de professor. É importante, na nossa percepção, que a formação de professores também seja um ambiente que desenvolva autonomia de futuros profissionais.

A crítica do autor, no entanto, é compreendida e acolhida por nós quando assumimos que a autonomia não é uma prática desenvolvida de repente. É preciso que os cursos ofereçam recursos para que os estudantes possam relacionar o que eles aprendem com a aplicabilidade disso no cotidiano profissional desses futuros professores. Isso também não significa que os cursos de Letras devam se direcionar unicamente para a Educação Básica no sentido de oferecer aulas a serem reproduzidas igualmente na escola. Quarezemin (2017) entende que o trabalho com gramática na Educação Básica não deve ser feito exatamente nos mesmos moldes que é feito nas universidades, sendo assim, temos de entender a relação e sobretudo a diferença entre o conteúdo que o professor deve saber e o conteúdo necessário para o alunado. Nesse ponto de vista, começamos a entender que a sala de um curso de Letras (formação de professores) e a sala de aula de Educação Básica são ambientes que se diferenciam nos conteúdos e também nos objetivos.

Lobato (2015) diz que o curso de Letras não tem por objetivo que todo professor de Educação Básica seja um linguista, e concordamos com isso. Todavia, é importante pensar na postura de pesquisador, isto é, olhar crítico, imparcial e reflexivo e capacidade de análise científica que um professor pode assumir, principalmente, para se afastar da perspectiva tradicional. Esse debate não é recente: os PCN, mais de vinte anos atrás, ainda que com bastantes sugestões problemáticas que não temos como foco levantar aqui, já propunha uma análise gramatical não tradicional a ser realizada nas escolas. A BNCC assume postura semelhante. Contudo, essa concepção ainda persiste nas escolas.

Hochsprung e Zendron da Cunha (2019) analisaram conceitos expostos em livros didáticos, materiais bastante usados por professores, e levantaram muito mais pontos relacionados à perspectiva tradicional do que a qualquer outra perspectiva, mostrando que ainda que o debate não seja recente, ainda há muito para ser feito, porque ainda há muitos problemas no ensino de gramática. No tocante ao ensino de Sintaxe, por exemplo, Kenedy (2013) aponta

problemas como *a falta da noção de sintagma* e também *a falta de coerência na descrição linguística*.

A falta de noção de sintagma pôde ser observada no segundo capítulo desta dissertação com exemplo também abordado por Kenedy (2013): os pronomes pessoais. Para retomar, voltamos ao que foi observado no livro “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação” (FARACO; MOURA; MARUXO JUNIOR, 2016, p. 67), que, ao tratar de núcleo do sujeito diz que “o substantivo serve de núcleo do sujeito, do objeto direto e do objeto indireto. [...]. No lugar dos substantivos podem ser usados pronomes”. Vejamos, na prática, como esse conceito pode ser problematizado. Se levarmos em consideração a sentença em (76a) e a sentenças em (76b), podemos assumir a proposta do livro didático.

- (76) (a) [Carla] leu um livro de romance.
 (b) [Ela] leu um livro de romance.

Contudo, assumir a proposta do livro didático também nos levaria a aceitar a transformação de (77a) em (77b), o que é agramatical no PB, porque o pronome substitui não somente o núcleo (substantivo) [irmã], mas o sintagma como um todo, como em (77c).

- (77) (a) [A irmã da Carla] leu um livro de terror.
 (b) *A [ela] da Carla leu um livro de terror.
 (c) [Ela] leu um livro de terror.

O segundo problema exposto por Kenedy (2013), a falta de coerência na descrição linguística, problematiza a quantidade de termos abordados para explicar, por exemplo, funções sintáticas, e propõe o que chama de nomenclatura mínima, uma alternativa para diminuir a quantidade de termos e agrupá-los em conjuntos maiores para abordá-los. Um exemplo dessa prática pode ser observado abaixo, quando o autor sugere mudanças no olhar para o sujeito do PB:

As subclassificações da função sujeito características de nossa tradição gramatical (tais como *simples*, *composto*, *oculto*, *indeterminado*, *inexistente* etc.) devem ser abandonadas numa proposta minimalista de estudo de sintaxe básica. Esse abandono é motivado pelo fato de que tais termos não capturam nenhum valor sintático da *função sujeito*. As únicas subespecificações cabíveis para a categoria de sujeito numa abordagem enxuta são: sujeito preenchido X sujeito nulo, isto é, sujeito realizado foneticamente X sujeito não realizado foneticamente. Deste modo, em frases como “Paulo saiu”, “Paulo e Maria casaram-se”, “Navegar é preciso”, o termo destacado pode ser caracterizado simplesmente como *sujeito*, ou *sujeito preenchido*. (KENEDY, 2013, p. 77, grifos do autor)

O impasse que percebemos nessa proposta de nomenclatura mínima é um possível choque com o que Lobato (2015) apresenta ao mostrar os problemas que ela identifica na Educação Básica. De acordo com a autora, entre os problemas de análise estão os casos de análise aprofundada, em que ela cita como exemplo a subdivisão da classe de verbos. A gramática tradicional escolar divide os verbos transitivos dos verbos intransitivos. As teorias linguísticas modernas dividem ainda mais e categorizam os intransitivos entre inacusativos e inergativos (leia Lobato (2015) para mais exemplos envolvendo essa subdivisão). Assim, a autora propõe debate: essas informações devem ser levadas para a sala de aula da Educação Básica? Por um lado, não levar pode ser considerado omissão de informação, mas levar pode ser inadequado para a proposta de análise linguística escolar.

Relacionando com o nosso objeto de pesquisa, o sujeito do PB – objeto, como visto, discutido por Kenedy (2013) –, consideramos importante que se leve em consideração outro problema de falta de coerência na descrição linguística: o simplismo como o sujeito vem sendo tratado em gramáticas tradicionais e materiais didáticos.

Como já visto anteriormente e como será visto no teste piloto que analisaremos posteriormente neste capítulo, o sujeito no PB se comporta de uma maneira que não é abarcada pelas definições trabalhadas no ambiente escolar, o que não condiz com um dos princípios da BNCC de incentivar a metodologia científica, algo que, como apontam Honda e O’Neil (1993), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), entre outros estudiosos, é bastante propício a ser feito no estudo de gramática. Dessa forma, entendemos que, mais do que substituir nomenclaturas, é necessário que docentes e discentes entendam a utilização da metalinguagem como ferramenta essencial na análise linguística.

A proposta de Kenedy (2013) é válida no que diz respeito ao formato como a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) é imposta hoje, tanto em ambientes escolares quanto em outros. É comum que a Ciência se aproprie de termos mais simples e econômicos, entretanto, como sugere o próprio autor, é preciso agir cuidadosamente para que não seja abolida a prática de usar metalinguagem, mas que se pense em propostas que sejam, de fato, funcionais.

Visto isso, não acreditamos que o problema levantado por Lobato (2015) seja “muito” para o alunado, uma vez que busca refletir a prática científica de observação e análise de dados reais da língua. Outros problemas apontados pela autora são: casos de erro de análise e casos de análise confusa.

Os casos de erro de análise são ilustrados pela autora a partir do argumento sentencial do verbo parecer, como nas sentenças em (78).

- (78) (a) Parece que João é inteligente
(b) Parece que vai chover.

(LOBATO, 2015, p. 26)

De acordo com a autora, a gramática tradicional considera as orações que sucedem o verbo parecer – que João é inteligente, que vai chover – como sujeito, já as análises recentes da Linguística entendem como argumento interno, o que é evidenciado, por exemplo, em dados de outras línguas. O francês e o inglês, línguas que não apresentam sujeito nulo, apresentam as frases acima com um sujeito pronominal manifesto na posição pré-verbal, como podemos ver em (79).

- (79) (a) Il semble que Jean est intelligent.
It seems that John is intelligent.
(b) Il semble qu'il va pleuvoir.
It seems that it is going to rain.

(LOBATO, 2015, p. 26)

Também é uma evidência contrária o fato de que muitas vezes o sujeito da sentença objeto é alçado para a posição de sujeito de parecer, acionando inclusive concordância, mas não assumindo papel de argumento semântico.

- (80) (a) João parece [__ ser inteligente].
(b) Esse gato parece [__ estar miando rouco]

(LOBATO, 2015, p. 27)

- (c) As crianças parecem [__ gostar de brincar de esconder].

(Exemplo do autor)

Os casos de análise confusa apontados pela autora são aqueles que a análise tradicional trata com pouca exatidão e clareza. Exemplifica dizendo que orações causais e explicativas são conceitos que poderiam levar horas de discussões inconclusivas. Para esse tipo de caso, é necessária, para a autora, uma revisão da análise tradicional. Ainda, ela situa o professor,

apontando que este “não deve se comprometer com a análise tradicional: deve apontar a análise tradicional e deixar clara a confusão que ela subjaz” (LOBATO, 2015, p. 30).

Para isso, é preciso que o professor passe por uma formação que aguace o seu olhar para essas discussões. Também é importante que essa formação esteja preocupada com o desenvolvimento de consciência sintática desses docentes. Esse será o ponto a ser dissertado nas próximas seções deste capítulo.

4.2. CONSCIÊNCIA SINTÁTICA

Como já apresentamos desde o início deste trabalho, ao tratar de consciência sintática no nosso estudo, não estamos aderindo à noção gerativista de conhecimento implícito. Contudo, isso não significa que não levamos em consideração as contribuições de Chomsky e demais estudiosos gerativistas para a nossa pesquisa. A noção que temos de consciência sintática diz respeito ao conhecimento explícito que o falante – no nosso estudo, professores (formados e em formação) de LP – possuem a respeito da estrutura da língua.

A consciência sintática é parte de um conjunto maior: a consciência linguística, que, consoante a Santos (2014, p. 4), “define-se como um processo de monitoramento e reflexão proposital 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”. Junto da consciência sintática, fazem parte do grande conjunto, para Gombert (1992), as consciências: fonológica; morfológica; léxico-semântica; pragmática; e textual. Cada uma dessas tem como foco o objeto da área que a nomeia, i.e., a fonológica foca nos sons; a morfológica, nas palavras; a léxico-semântica, significado e sentido; a pragmática, o uso; e a textual, as noções de coesão e coerência. A sintática, para o autor, diz respeito às noções de estrutura. Definem com mais detalhes Barrera e Maluf (2003, p. 494):

O termo consciência sintática refere-se à habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. A sintaxe está diretamente relacionada ao caráter articulatório da linguagem humana. Pelo fato desta ser articulada, isto é, constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens, são necessárias regras convencionais de combinação entre as palavras que organizem a linguagem de modo a produzir enunciados que façam sentido. (BARRERA; MALUF, 2003, p. 494)

Em suma, trata-se de uma reflexão proposital e explícita acerca da estrutura da língua. É bastante comum, contudo, encontrar estudos sobre consciência sintática – e as demais

consciências linguísticas – voltadas ao período de alfabetização de crianças. Assim, é um tema que, em estudos anteriores, tem sido bastante relacionado a produção e compreensão de textos. Como o nosso foco não é esse, cabe-nos adaptar a definição para os objetivos que estamos considerando nesta pesquisa. Sendo assim, nosso entendimento de consciência sintática, tendo em vista um público de falantes já alfabetizado, concentra-se ainda em noções a respeito de estruturas linguísticas, mas, para além disso, também noções sobre funções sintáticas e definições gramaticais. Essas noções já consideram conhecimentos de nomenclaturas específicas e capacidade de análise linguística.

É de fácil percepção que a adaptação não ignora o que os estudos anteriores já definiram como consciência sintática. Tampouco ignoramos por completo a metodologia utilizada em testes semelhantes ao que mostraremos brevemente. Capovilla, Capovilla e Toledo Soares (2004) dividem a Prova de Consciência Sintática (PCS) nas seguintes etapas:

1) Julgamento Gramatical: a criança deve julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo metade gramaticais e metade agramaticais. Dentre as agramaticais, há frases com anomalias morfológicas e com inversões de ordem; 2) Correção Gramatical: corrigir frases gramaticalmente incorretas, sendo metade com anomalias morfológicas e metade com inversões de ordem; 3) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assêmânticas: diante de frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais, corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico; 4) Categorização de Palavras: a criança deve categorizar palavras, dizendo se uma determinada palavra é substantivo, verbo ou adjetivo (cf. Rego & Buarque, 1997). (CAPOVILLA; CAPOVILLA; TOLEDO SOARES, 2004, p. 41)

Como veremos na metodologia, não consideramos pertinente, considerando que nosso teste se direciona para outro público e outro objetivo (que não tem a ver com alfabetização), trabalhar com os elementos (2) e (3). Sendo assim, nossa PCS foi feita em três etapas: julgamento de sentenças, categorização de palavras e, uma que acrescentamos: definições gramaticais. Outras adaptações foram feitas por conta do objeto linguístico que analisamos, o sujeito do português brasileiro.

A seguir, apresentamos o desenho do teste-piloto que foi realizado juntamente da análise de resultados advindos dele.

4.3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: TESTE-PILOTO SOBRE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DE PROFESSORES

Em primeiro lugar, cabe-nos a explicação de por que estamos considerando este teste um teste-piloto. Há alguns pontos a se considerar: como já mencionado, testes de consciência linguística, de um modo geral, não são feitos em situações fora da alfabetização. Por conta disso, além das adaptações feitas anteriormente à aplicação do teste, é bastante provável que o teste tenha de ser adaptado depois da análise, também, porque poderemos perceber pontos que funcionam e pontos que não funcionam. Além disso, o teste a ser analisado a seguir não foi um experimento controlado. Idealmente, essa seria uma opção a se considerar em aplicações futuras, uma vez que pode trazer resultados mais concretos. Isso não invalida os resultados que serão ilustrados a partir do teste-piloto, mas controlar variáveis e adotar uma metodologia mais experimental pode fortalecer os resultados que serão descritos e analisados a seguir.

Em um primeiro momento, compartilharemos a metodologia do teste-piloto, apresentando os procedimentos de execução e também as sugestões para replicação. Em seguida, apresentaremos a descrição de resultados para que o leitor tenha uma visão de cada seção do teste de modo particular. Ao fim, traçaremos nossa análise sobre o teste de um modo geral.

4.3.1. Metodologia do teste-piloto

O teste-piloto realizado para este trabalho, como já mencionamos, foi uma adaptação de Capovilla, Capovilla e Toledo Soares (2004), que subdividem a prova de consciência sintática em quatro testes: 1) Julgamento Gramatical; 2) Correção Gramatical; 3) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas; 4) Categorização de Palavras. A razão de tratarmos como adaptação se dá pelo fato de o teste desses autores ter um perfil de público participante bastante diferente do nosso. Enquanto os autores buscaram entender a consciência sintática em crianças em período de alfabetização, nós buscamos compreender como essa consciência se manifesta em professores de LP (formados ou em formação). Dessa forma, algumas tarefas, como as que envolviam Correção Gramatical e Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas, em que as crianças tinham de mostrar seus conhecimentos sintáticos por meio de alguns exercícios de correção, foram retiradas, uma vez que não achamos adequadas e pertinentes para os nossos objetivos e público participante. De mesmo modo, também

adicionamos uma tarefa, a de Definição Gramatical, que questiona sobre saberes metalinguísticos dos participantes ao solicitar a definição de sujeito, predicado e sintagma. Esta etapa, no nosso ponto de vista, tampouco seria adequada em um teste com crianças. É por essas alterações que caracterizamos a replicação do teste como um modelo adaptado. Após essas mudanças, nosso teste, então, é composto por três etapas: 1) Julgamento de Aceitabilidade. 2) Categorização de Palavras; e 3) Definições Gramaticais.

A prova foi aplicada por meio de um formulário do *Google* e obteve 133 respostas no período de 23 de novembro de 2021 a 19 de dezembro de 2021. Posteriormente, foi elaborada uma tabela de *Excel* que reuniu as respostas, que foram analisadas de modo quali-quantitativo, uma vez que, como veremos, as respostas de algumas etapas poderiam apresentar caráter descritivo, enquanto outras tinham alternativas objetivas. Antes de descrever cada etapa, contudo, consideramos pertinente debruçar-nos sobre os aspectos éticos desta pesquisa.

O teste-piloto está vinculado ao projeto “A arquitetura da sentença no Português Brasileiro - um estudo sobre sujeito e tópico” aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) [87443118.7.0000.0121]. No formulário de aplicação do teste, a primeira tela que era apresentada aos participantes era um termo de compromisso. O participante só era direcionado para a segunda página após concordar com os seguintes termos:

- a. Suas respostas a este teste serão analisadas em uma Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Por conta disso, pedimos que seja sincero(a) e responda as perguntas da forma mais honesta possível.
- b. Os dados, quando analisados, serão descritos de modo geral, informando resultados do experimento como um todo. A sua identidade não será revelada e suas respostas serão analisadas juntamente das outras.
- c. A participação no teste é voluntária, isto é, não é oferecido nenhum tipo de remuneração ao participante.
- d. Pedimos que responda ao teste por completo, mas em caso de desconforto ou impossibilidade, você tem o direito de desistir se e quando quiser.
- e. O teste dura em torno de dez a quinze minutos.
- f. Se você tiver qualquer dúvida em relação ao teste, você pode entrar em contato através do e-mail hochsvitor@gmail.com, endereço eletrônico pessoal do acadêmico responsável pela pesquisa.

- g. Suas respostas podem contribuir muito para a ciência da linguagem, a Linguística. Portanto, agradecemos muito a sua contribuição!

Ao concordar com esses termos, os participantes eram direcionados à página de identificação. É a partir dessa página que identificamos o nível de formação e ambiente de trabalho dos participantes, assim como instituições de formação. É importante – e também ético – que detalhemos pontos que poderiam ser mais controlados e deixar, assim, sugestões para pesquisas futuras envolvendo consciência linguística dos professores. Acreditamos que, além das informações que coletamos, como nível de formação e nível de atuação, seja também de bom tom incluir perguntas que solicitem idade, ano de formação, quantidade de horas semanais no trabalho, tempo dedicado à preparação de aulas e se participa de cursos extra. Essas noções poderiam embasar melhor nossa análise. Entender a idade e o ano de formação dos sujeitos de pesquisa nos daria respaldo para compreender a razão de algumas noções gramaticais. Além disso, a informação de ano de formação junta à informação de instituição de formação possibilitaria uma busca à matriz curricular dos cursos que realizaram, esclarecendo ainda mais questões sobre o perfil do participante. Entender o tempo de trabalho e abertura para realização de cursos extra também é importante visando a melhorias na formação de professores.

Após responder com suas informações, o participante era direcionado à página da primeira tarefa, que apresentava as sentenças em sequência para a primeira etapa, o julgamento de aceitabilidade. Nessa tarefa, os participantes tinham de atribuir notas de 1 a 5 para as sentenças que fossem expostas. A escala representava os graus de aceitação da sentença. A nota 1 indicava que a sentença era totalmente inaceitável; a nota 5, que era totalmente aceitável; a nota 3 expressava dúvida, enquanto as paralelas 2 e 4 indicavam, respectivamente, parcialidade na inaceitabilidade e parcialidade na aceitabilidade. As sentenças se subdividiam em 11 sentenças-alvo e 22 sentenças distratoras (Cf. Apêndice A). A importância de sentenças distratoras se dá a partir do fato de que elas dificultam o participante a perceber qual é o objeto de estudo e, assim, evitar que isso influencie no julgamento. Nesta etapa, um ponto a desenvolver melhor é como o *input* foi oferecido aos participantes. Percebemos, já nas análises, que o *input* escrito pode não ter sido a melhor opção, porque permite que o participante faça a leitura aplicando mudanças no ritmo, entoação, acrescentando pausas, entre outras possibilidades. Se o *input* oferecido fosse falado, poderíamos controlar melhor as influências.

Ao julgar as sentenças, os participantes eram direcionados à página da segunda tarefa, a categorização de palavras. Como pode ser conferido no Apêndice A deste trabalho, os

participantes tiveram de responder sobre 25 sentenças, sendo 10 sentenças-alvo e 15 distratoras. Nessa etapa, ao ler as sentenças, os participantes tinham de informar qual elemento assumia a função sintática de sujeito. Ou seja, em uma sentença como “João leu um livro”, o esperado era que os participantes respondessem “João” e não “o livro”, uma vez que este é o objeto. Nesta etapa, os participantes tinham de anunciar sua resposta em um espaço de texto. Não consideramos pertinente oferecer opções, porque acreditamos que isso influenciaria nas respostas, por isso preferimos deixar um espaço mais aberto. Entretanto, também acreditamos que o *input* poderia ser falado nesta atividade para direcionar melhor as respostas.

Ao fim dessa etapa, os participantes eram alocados para a última tarefa, de três perguntas apenas: nas suas palavras, o que é sujeito?; nas suas palavras, o que é predicado?; nas suas palavras, o que é sintagma? Essas questões mais metalinguísticas eram abertas e mais pessoais. Como veremos, obtivemos respostas que passam pela ausência de conhecimento do termo até respostas embasadas em teorias modernas dos estudos linguísticos. Acreditamos que essa etapa supre a proposta, contudo, ressaltamos que, se obtivéssemos informações mais concretas sobre a formação dos participantes, certamente poderíamos relacionar essas etapas, trazendo maior riqueza na descrição dos resultados.

A seguir, detalharemos cada etapa, apresentando os participantes e, posteriormente, os resultados das atividades. As lacunas apontadas nesta subseção de metodologia justificam estarmos chamando este de teste-piloto. Como sugeriremos no capítulo final, é importante que, ao replicar esse teste, alguns pontos sejam melhor desenvolvidos.

4.3.2. Participantes

Conforme já introduzimos anteriormente, de modo diferente aos outros testes de consciência sintática que observamos, este teste, em vez de trabalhar com o público de pessoas em fase de alfabetização, trabalhou com professores de LP (formados ou em formação). Ao todo, participaram 133 professores formados ou em formação em universidades que variam entre 19 estados brasileiros.

Desses 133, setenta e dois ainda estavam em formação, o que configura 54,13% dos participantes, como mostra o gráfico abaixo¹⁶:

¹⁶ Os professores participantes poderiam responder mais de uma alternativa, de acordo com a realidade de cada um.

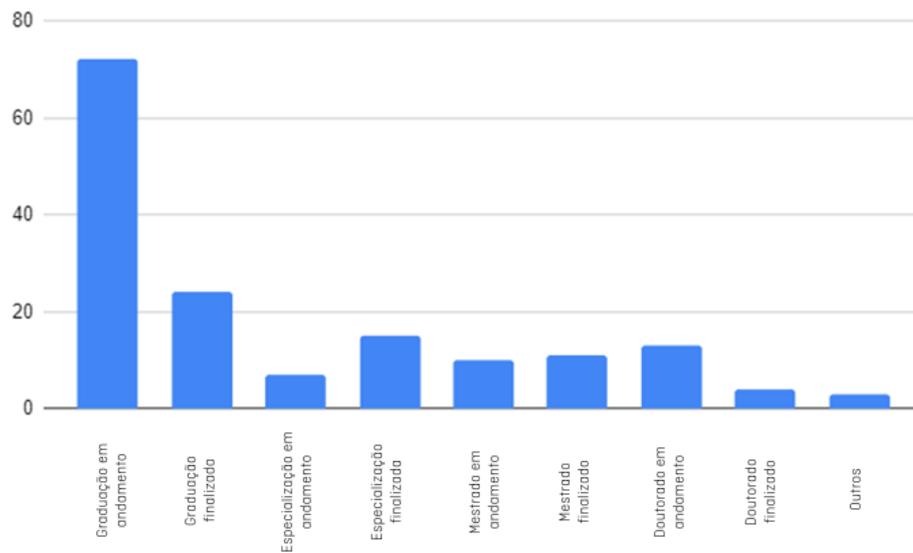


Figura 11 - Gráfico referente à formação dos professores participantes.

Além disso, consideramos importante situar o ambiente em que esses professores que estão em exercício atuam. Obtivemos como resultado que a grande maioria dos professores participantes que estão atuando exercem suas funções no ambiente da Educação Básica, isto é, Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas ainda assim, recebemos respostas de professores que atuam no Ensino Superior e outros ambientes como cursos, aulas particulares etc.

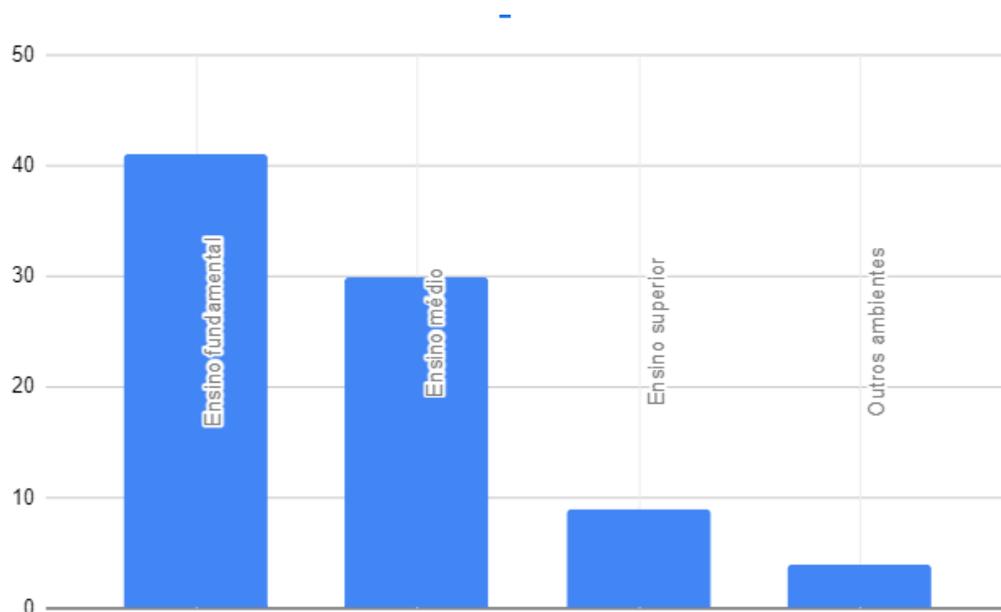


Figura 12 - Gráfico referente ao nível de ensino que os professores participantes atuam.

4.3.3. Julgamento de sentenças

A primeira etapa do teste foi o julgamento de sentenças. Nesta etapa, o participante recebia a tarefa de classificar sentenças conforme a aceitabilidade delas (de acordo com sua intuição). Assim, para cada frase, o dever do participante era atribuir notas de 1 a 5, sendo 1 para sentenças totalmente inaceitáveis, 2 para sentenças em que a não aceitação era parcial, 3 para sentenças que deixavam dúvida, 4 para sentenças em que a aceitação era parcial e 5 para sentenças totalmente aceitáveis.

Um bom exemplo do que esperávamos pode ser visto a partir do julgamento de duas sentenças distratoras, apresentadas abaixo:

- (81) *Minha mãe se aluga um apartamento no centro.
- (82) Comer bolo quente faz mal para o estômago.

A primeira sentença recebeu 84 notas 1 (63,2%) e 21 notas 2 (15,8%), o que implica que as reações negativas foram de 79%. A agramaticalidade dessa sentença se dá pela presença do “se” entre o SN [Minha mãe] e o SV [aluga]. A segunda sentença, por sua vez, não apresenta sinais de agramaticalidade, tanto é que sua recepção positiva foi de mais de 90%, sendo 122 participantes que a aceitam completamente (91,7%) e 7 que atribuem nota 4 (5,3%).

Entre as sentenças a serem julgadas, estavam nossas sentenças-alvo, as quais dedicaremos essa subseção. São, na ordem apresentada no teste, entre distratoras, as seguintes¹⁷:

- (83) O carro acabou a gasolina no meio da viagem.
- (84) Essas janelas batem sol durante a tarde.
- (85) Florianópolis venta muito de noite.
- (86) *Eu acho que a bateria acabou do controle.
- (87) Eu e o Pedro a gente gosta de sushi.
- (88) *A padaria vendem pão fresco.
- (89) *A batata cozinhou pelo cozinheiro.
- (90) Na escola não aceita aluno sem uniforme
- (91) A gente casa e a nossa vida acaba.
- (92) Na livraria da esquina vende livro bem baratinho.
- (93) Lá em casa, minha mãe, meu pai e meu irmão já vacinaram!
- (94) Essas salas de aula, cabe muita gente aqui.

¹⁷ Inicialmente, colocaremos o sinal de agramaticalidade (*) conforme o nosso julgamento.

Ainda que essas construções tenham sido discutidas no segundo capítulo, consideramos importante retomar os tipos de sujeito que estamos considerando neste teste. Entre as sentenças, temos DP possessivo em posição pré-verbal, estruturas de tópico, verbo meteorológico com sujeito pré-verbal preenchido, sujeito duplicado, sujeito locativo, sujeito indeterminado preenchido e estruturas ativas que a GT normalmente exigiria passivização.

A sentença em (83) teve uma boa aprovação por parte dos falantes, recebendo 47,4% das notas como 5 e 26,3%, como 4. Arriscamo-nos a acreditar que os 7,5% que não aceitam a sentença (atribuíram nota 1) podem ter sido influenciados pelas noções tradicionais, mas esta é uma variável que não conseguimos calcular.

Os participantes avaliaram a sentença em (84) de uma forma bastante semelhante: 44,4% consideram-na totalmente gramatical e 27,1% atribuíram nota 4. De certo modo, é esperado que essas sentenças sejam avaliadas de forma parecida, uma vez que a construção também é similar. Os constituintes da posição pré-verbal [O carro] e [Essas janelas] aparentam ter se movido de uma posição mais baixa. Uma diferença bastante relevante, contudo, é que [o carro] ocuparia anteriormente uma posição interna ao verbo [acabar], e [essas janelas], por sua vez, estaria enquadrada em outro padrão: uma posição geralmente entendida como adjunção, um sintagma locativo (MARINS; SOARES DA SILVA, 2021).

Os resultados apresentados sobre a sentença em (85) nos faz questionar, novamente, a influência ou não das noções tradicionais às respostas dos nossos participantes. Dessa vez, ao contrário do que imaginamos na primeira sentença descrita, a sentença com verbo meteorológico de posição pré-verbal preenchida não parece ter sido avaliada com olhos tradicionalistas, uma vez que obteve um índice de aceitação bastante elevado. 66,2% dos participantes afirmaram aceitar completamente a sentença e 18,8% atribuíram nota 4. Apenas 2,3% avaliam a sentença (85) como totalmente agramatical. Nessa sentença temos uma das categorias exploradas em Avelar e Galves (2021): constituintes locativos que, no português padrão, deveriam estar preposicionados, mas ocorrem sem preposição e entram em concordância com o verbo. Se as noções normativas estivessem, de fato, influenciando, como pensamos na análise de (83), essa sentença certamente teria recebidos mais avaliações negativas. Porém, novamente, é algo que não tivemos como calcular.

As sentenças lidas por nós como agramaticais (86), (88) e (89) receberam avaliação, de certa forma, esperada, mas algumas ressalvas podem ser observadas. A sentença em (89) recebeu nota 1 de mais da metade dos participantes (52,6%) e nota 2 de (20,3%), ou seja, o gráfico ficou bastante decrescente. A avaliação de (88) não foi tão negativa se comparada a

(89), mas obteve 35,3% das notas como 1 e 23,3% das notas como 2. O que nos chamou a atenção foi que ela recebeu mais aceitação completa (18,8%) do que dúvidas (9,8%). De forma bastante inesperada, a sentença (86) teve uma avaliação desparelha. Os 133 participantes se dividiram e somente 21,8% entendeu essa sentença como totalmente agramatical. O maior número de votos foi dos que atribuíram nota 2 (29,3%), mas mais pessoas atribuíram nota 4 (22,6%) do que nota 1. Acreditamos que para a leitura de (86) ser gramatical, é preciso que se faça uma longa pausa, como ilustrado em (95). Talvez isso tenha influenciado os resultados.

(95) *Eu acho que a bateria acabou (...) do controle.

A sentença (87) com o sujeito duplicado (QUAREZEMIN, 2020; KRIECK, 2022) apresenta também alto índice de aceitação. 58,6% atribuíram nota 5, e 18%, nota 4. Para a distribuição das notas, estamos pensando bastante na possível influência das normas tradicionais. O sujeito duplo é um fenômeno bastante estigmatizado, mas muito ocorrente no PB (KRIECK, 2022). É uma possibilidade (mais uma vez, não calculada) que aqueles que não atribuíram aceitabilidade total a esta sentença estejam sendo influenciados pela GT.

As sentenças com o locativo preposicionado concordando com o verbo (90) e (92), por outro lado, não aparentam ter sido alvo de influência das normas. Mais da metade dos professores atribuíram nota 5 para as duas. A sentença (90) recebeu aceitação total de 60,2% enquanto a (93), de 82%. Sentenças como essa são parte de outra categoria explorada em Avelar e Galves (2021): os constituintes com interpretação locativa correspondentes ao sujeito lógico das sentenças que, no português padrão, não deveriam ser preposicionados, mas são, e ainda concordam com verbo.

A sentença em (91), como as mostradas por Quarezemin e Fuchsberger (2020), adota uma forma genérica – neste caso, [a gente] – para indeterminar o sujeito. Essa sentença foi, em todo o teste, a que obteve maior índice de aceitação, recebendo 84,2% de aceitação completa e apenas 0,8% de rejeição completa.

Em (93), temos o caso de uma estrutura que, tradicionalmente, exige voz passiva, podendo estar com o verbo estruturado no particípio antecedido pelo verbo ser (96) ou com o “se” apassivador (97)

(96) Lá em casa, minha mãe, meu pai e meu irmão já foram vacinados.

(97) Lá em casa, minha mãe, meu pai e meu irmão já se vacinaram.

A estrutura ativa, todavia, tem se apresentado de forma bastante curiosa no PB. A aceitação dos professores, que respondiam como falantes, atesta isso, uma vez que 75,9% atribuíram nota 5 e apenas 2,3% rejeitam completamente (nota 1).

Já a última sentença-alvo desta etapa mostra uma estrutura de tópico marcado, fenômeno discutido por estudiosos desde o pioneiro trabalho de Pontes (1982). Além do deslocamento à esquerda, o tópico perdeu a preposição [em]. Entre as sentenças que consideramos aceitáveis, essa foi a que menos recebeu nota máxima. Apenas 39,8% dos professores atribuíram 5. Não aleatoriamente, foi também, entre as consideradas aceitáveis para nós, a que mais recebeu nota 1, sendo 12% dos professores.

Um esquema mais detalhado desta etapa pode ser visto na tabela abaixo:

SENTENÇA	JULGAMENTO (%)				
	1(*)	2	3(?)	4	5
O carro acabou a gasolina no meio da viagem.	7,5	9	9,8	26,3	47,4
Essas janelas batem sol durante a tarde.	7,5	11,3	9,8	27,1	44,4
Florianópolis venta muito de noite.	2,3	4,5	8,3	18,8	66,2
*Eu acho que a bateria acabou do controle.	21,8	29,3	13,5	22,6	12,8
Eu e o Pedro a gente gosta de sushi.	6	12	5,3	18	58,6
*A padaria vendem pão fresco.	35,3	23,3	9,8	12,8	18,8
*A batata cozinhou pelo cozinheiro.	52,6	20,3	9,8	8,3	9
Na escola não aceita aluno sem uniforme	6	10,5	6,8	16,5	60,2
A gente casa e a nossa vida acaba.	0,8	3,8	3	8,3	84,2
Na livraria da esquina vende livro bem baratinho.	0,8	2,3	4,5	10,5	82
Lá em casa, minha mãe, meu pai e meu irmão já vacinaram!	2,3	3	6	12,8	75,9
Essas salas de aula, cabe muita gente aqui.	12	15	13,5	19,5	39,8

Tabela 1 – Resultado dos julgamentos de aceitabilidade dos professores participantes do teste-piloto

Acerca desta etapa, nossas primeiras impressões questionam a influência que os professores recebem ou não das normas tradicionais. De um modo geral, poderíamos dizer que nesta tarefa as sentenças foram julgadas com pouca influência, já que as sentenças-alvo que foram aceitas por boa parte dos falantes não é acolhida pelas noções normativas. Entretanto, a ordem canônica e a concordância são elementos (que vêm do discurso da norma) que podem ter influenciado. Deste modo, levantamos a importância de uma pesquisa experimental em que variáveis como essa possam ser calculadas por meio de outras estratégias.

Nas outras etapas, sobretudo na terceira, os professores demonstraram uma influência maior da GT. As respostas qualitativas situam as definições de sujeito em uma concepção ainda muito tradicional e simplista, o que, veremos, não compreende as sentenças que eles

consideraram gramaticais. Em nenhum momento do teste foi pedido que fosse adotada uma concepção gramatical específica, mas, ao que parece, cada tarefa demonstrou uma concepção particular.

Antes de prosseguir para uma análise mais geral do experimento, vamos nos atentar para a descrição dos resultados das outras etapas, seguindo com a categorização de palavras, em que os professores deveriam identificar o sujeito em algumas sentenças.

4.3.4. Categorização de palavras

A segunda etapa do teste foi a tarefa de categorização de palavras. Nesta etapa, os participantes tinham de identificar qual elemento era o sujeito das sentenças. Embora, inicialmente, pareça uma tarefa simples, como mostra o resultado em sentenças como (98), em que 100% dos participantes responderam que o sujeito da sentença é [os brasileiros], as nossas sentenças-alvo implicavam em certa reflexão que poderia colocar em conflito noções vistas em gramáticas normativas e em livros didáticos.

(98) Os brasileiros se unem na copa e se dividem na eleição.

Como enaltecemos no segundo capítulo, nem sempre o elemento responsável pela ação é aquele que concorda com o verbo, como é apresentado nas sentenças (99), (100) e (101) abaixo.

(99) As crianças estão nascendo o dentinho da frente.

(100) O carro acabou a gasolina no meio da Serra.

(AVELAR; GALVES, 2013, p. 113)

(101) O celular acabou a bateria.

Essas foram algumas das sentenças presentes nesta etapa do teste. Além delas, os professores tiveram de responder sobre sentenças que possuíam um DP locativo sem preposição na posição pré-verbal, como as sentenças (102) e (103).

(102) Essas partes da casa batem sol.

(103) Algumas cidades de Santa Catarina nevam no inverno.

Os resultados, a serem descritos a seguir, ilustraram pontos interessantes acerca da consciência sintática dos professores de LP ao tratar de sujeito. Alguns resultados descritos aqui serão lembrados na próxima subseção, em que descreveremos a parte qualitativa (definições de sujeito, predicado e sintagma) do teste.

O grupo de sentenças acima possui construções que foram estudadas por Marins e Soares da Silva (2021). Os autores propuseram uma adequação ao quadro de Duarte (2007), que assumia a seguinte forma:

Referência	Forma	
	Não expresso	Expresso
Definida	Comprei/compramos/compraram um par de sapatos novos.	Eu compreí/Nós compramos/Os rapazes/Eles compraram um par de sapatos novos.
Indefinida	Roubaram a minha bolsa. Precisamos fortalecer a democracia. Não se vive mais com segurança. Fazia muito bolo em casa.	Eles estão roubando muito por aqui. Nós precisamos de mais segurança. A gente precisa de mais segurança. Você descobre muita coisa legal andando pelo Centro.
Sem referência	Houve um arrastão no Centro. Faz muito frio em São Leopoldo. Tem ventado muito por esses dias.	--- --- ---

Quadro 1 – Proposta de Duarte (2007) para classificação de sujeito, apresentado por Marins e Soares da Silva (2021, p. 418)

Para Duarte (2007), o sujeito deve ser classificado a partir da forma e referência. A forma pode ser expressa (sujeito pleno) ou não expressa (sujeito nulo), já a referência pode ser definida ou indefinida. Além disso, existe a possibilidade de a sentença não apresentar uma referência de fato.

Tomando como norte a categorização por referência, o quadro acima pode ser compreendido da seguinte forma: o sujeito de referência definida pode ser apresentado pelo próprio sujeito expresso (um nome, um pronome etc.), ou pela desinência verbal do português padrão. A referência indefinida, pode ser representada por aquelas sentenças tradicionalmente conhecidas como indeterminadas, em que o verbo aparece com a desinência de primeira ou terceira pessoa do plural ou que possuem a partícula indeterminada “se”, mas, acrescentando ao que é considerado padrão, Duarte (2007) também enxerga sentenças sem sujeito com a

desinência de terceira pessoa do singular ou até mesmo sentenças em que a posição pré-verbal é preenchida por um sujeito genérico, como apontam Quarezemin e Fuchsberger (2020). As sentenças em que o sujeito aparece sem referência, por sua vez, são aquelas tradicionalmente conhecidas como oração sem sujeito. O verbo, por si só, não exige um sintagma nominal que ocupe a posição pré-verbal assumindo o papel de sujeito da sentença.

A classificação de Duarte (2007), embora englobe boa parte dos sujeitos existentes no PB, é incompleta para Marins e Soares da Silva (2021). De acordo com os autores, não se encontra na proposta de Duarte (2007), “como tratar os sujeitos não requeridos pelos verbos que nucleiam os predicados” (MARINS; SOARES DA SILVA, 2021, p. 418). É o caso do grupo de sentenças-alvo analisados na segunda etapa do nosso teste.

Ao analisar sentenças de estrutura parecida com as que colocamos aqui, os autores concluem que os sintagmas que aparecem na posição pré-verbal, ainda que estabeleçam uma relação de concordância com os verbos, não interagem com eles em termos semânticos. Assim, propõem que esses são sujeitos sem referência, todavia expressos, ocupando esse espaço no quadro anterior de Duarte (2007). Dessa forma, surge o seguinte quadro:

Referência	Forma	
	Não expresso	Expresso
Definida	Comprei/compramos/compraram um par de sapatos novos.	Eu comprei /Nós compramos / Os rapazes/ elas compraram um par de sapatos novos.
Indefinida	Roubaram a minha bolsa. Devemos fortalecer a democracia. Não se vive mais com segurança. Fazia muito bolo em casa.	Eles estão roubando muito por aqui. Nós precisamos de mais segurança. A gente precisa de mais segurança. Você descobre muita coisa legal andando pelo Centro.
Sem referência	Houve um arrastão no Centro. Faz muito frio em São Leopoldo. Tem ventado muito por esses dias.	O relógio acabou a bateria. O jogo aconteceu uma prorrogação. O sul faz um frio danado. Essas janelas ventam muito. As cidades chovem no verão.

Quadro 2 – Proposta de Marins e Soares da Silva (2021, p. 429) para a classificação de sujeito.

Retomando a tabela vista na descrição dos resultados da tarefa anterior, perceberemos que sentenças com essa característica são majoritariamente gramaticais para os professores que participaram do teste de consciência sintática.

SENTENÇA	JULGAMENTO (%)				
	1(*)	2	3(?)	4	5
O carro acabou a gasolina no meio da viagem.	7,5	9	9,8	26,3	47,4
Essas janelas batem sol durante a tarde.	7,5	11,3	9,8	27,1	44,4
Florianópolis venta muito de noite.	2,3	4,5	8,3	18,8	66,2

Tabela 2 – Recorte da tabela 1, com resultados do julgamento de aceitabilidade dos participantes do teste-piloto

Entretanto, os resultados da segunda etapa revelam uma noção não muito clara de qual elemento é o sujeito em sentenças construídas dessa forma. Vejamos os gráficos correspondentes às respostas sobre qual é o sujeito das três primeiras sentenças.

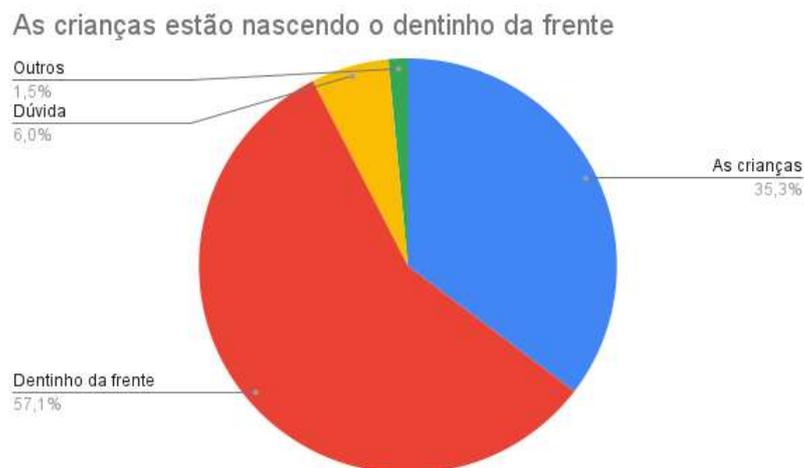


Figura 13 - Gráfico referente à segunda tarefa (Sentença: As crianças estão nascendo o dentinho).



Figura 14 - Gráfico referente à segunda tarefa (Sentença: Os carros acabaram a gasolina no meio da Serra).

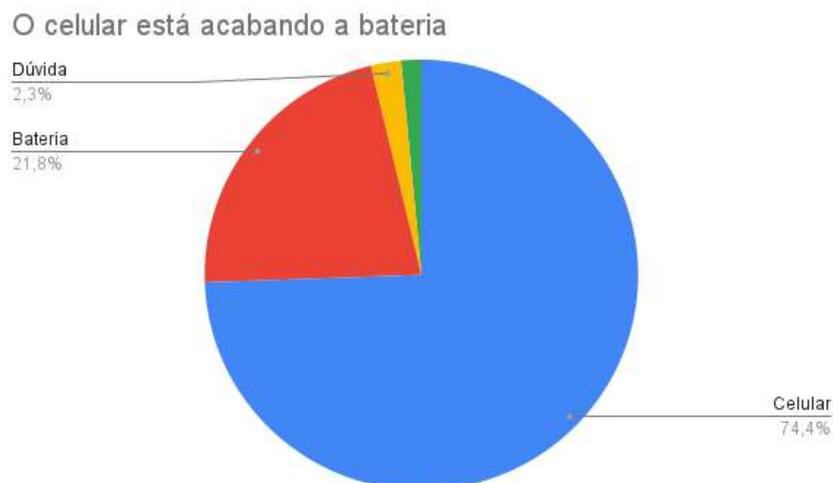


Figura 15 - Gráfico referente à segunda tarefa (Sentença: O celular está acabando a bateria).

Já vimos, no segundo capítulo deste trabalho, que, além de simplistas, as ferramentas que materiais didáticos muitas vezes nos fornecem para identificar o elemento que assume o papel de sujeito podem ser incoerentes quando aplicadas a sentenças não tradicionais. Por exemplo, se considerarmos a sentença do primeiro gráfico (As crianças estão nascendo o dentinho da frente) e aplicarmos as ferramentas oferecidas por materiais didáticos, obteremos diferentes respostas.

Ao analisar pela concordância verbal, o sujeito não pode ser outro senão o sintagma nominal [As crianças]. É o único que, assim como o verbo, está pluralizado. Em contrapartida, se o ponto da análise for procurar saber quem está nascendo, colocando o sujeito como aquele que tem relação semântica com o verbo, então, o sintagma [dentinho da frente] passa a assumir essa função sintática.

Dessa forma, era esperado que as respostas dos professores assumissem que o sujeito era ou [as crianças] ou [o dentinho da frente]. Aparentemente, para essa sentença, a maioria (57,1%) considerou primeiramente a relação semântica entre sujeito e verbo, apontando que o sujeito da sentença era [o dentinho da frente]. Não é ético, todavia, ignorar que 35,3% partiram da concordância verbal para rotular como sujeito o sintagma [As crianças]. 6% dos professores apresentaram dúvida e os outros 1,5% responderam outras coisas que, devido ao baixo número, não se mostraram relevantes, mas que ficavam no campo de estranhar a construção da sentença.

De forma inesperada, a consideração semântica não foi a mais adotada nas outras duas sentenças com essa estrutura. Na sentença representada no segundo gráfico (Os carros acabaram a gasolina no meio da Serra), as identificações praticamente se invertem. Dessa vez, o elemento

pré-verbal que aciona concordância com o verbo foi o mais reconhecido como sujeito, colecionando 55,6% das respostas, enquanto o sintagma [a gasolina] que assume relação semântica recebeu 36,1% das respostas. É, grosso modo, basicamente o oposto do que aconteceu na sentença anterior. Assemelhando-se também nos outros índices, que revelam quantos tiveram dúvidas (5,3%) e quantos escreveram outras respostas.

Na terceira sentença em questão, o que acontece não é uma simples inversão de consideração. O sintagma que antecede o verbo acionando a concordância é considerado o sujeito pela grande maioria (74,4%) dos professores, enquanto 21,8% entendem o sujeito como [a bateria] apontando aquele que tem relação semântica. O índice de dúvida nessa sentença também é menor.

Como mencionado, a confusão era esperada. Entretanto, não era esperado que as respostas sofressem tamanha alternância. Uma das propostas dessa tarefa era aferir qual tipo de sujeito os professores preferiam (sujeito sintático ou sujeito semântico), mas aparentemente um estudo mais completo precisa ser feito para relatar dados mais concretos. Na terceira etapa, que logo veremos, ficou mais clara a concepção que os professores têm de sujeito. Os dados qualitativos ilustram essa questão. Contudo, detalharemos mais esses dados na subseção seguinte. Por enquanto, cabe apresentar também alguns dados qualitativos que apareceram nessa etapa, justamente sobre as três sentenças que acabamos de apresentar.

Selecionamos alguns, porque, ainda que tenham sido poucos, achamos fundamental discuti-los neste trabalho.

“O verbo concorda com as crianças, mas o que nasce é o dentinho”
“São os dentes que estão nascendo, porém o verbo está concordando com crianças, o que faz desse sintagma um sujeito verbal”
“Gasolina (referência, porque o verbo concorda com carros)”
“Deveria ser gasolina, mas a frase está dando a entender que ‘os carros’”
“Pelo verbo – carros / Pelo sentido – gasolina”
“O celular, mas não faz sentido”
“Nunca tinha pensado como essa estrutura é bizarra”

Quadro 3 – dados qualitativos da etapa de categorização de palavras

As duas primeiras, sobre a primeira sentença, relatam a dúvida que esperávamos: o sintagma que concorda não é o mesmo que dispõe de uma relação semântica. Os comentários da segunda sentença chamam atenção para esse fato também, mas um deles – o que modaliza a sentença com “deveria” – revela uma sutil influência das normas na análise sintática de uma sentença não tradicional. Para a pessoa que respondeu, a noção normativa de sujeito tende a considerar a questão semântica, contudo, ao dizer que “a frase está dando a entender que ‘os

carros”, já é possível perceber que o que prevalece nessa estrutura, para a pessoa que escreveu, é a concordância sintática.

Nos dois últimos dados qualitativos, é possível identificar uma certa estranheza dos professores que responderam. A estranheza não diz respeito à gramaticalidade da sentença, mas como a estrutura, em meio a uma tarefa de identificação de sujeito, os fez perceber como esse fenômeno pode desafiar uma noção normativa.

Visto isso, partimos agora para a discussão das outras duas sentenças que nos propomos a analisar, repetidas abaixo.

(104) Essas partes da casa batem sol.

(105) Algumas cidades de Santa Catarina nevam no inverno.

Essas sentenças representam um padrão explorado por Avelar e Galves (2021), que engloba construções que apresentam, na posição pré-verbal, constituintes de interpretação locativa sem preposição que desencadeiam concordância com o verbo. Os resultados que recebemos dos professores não apresentam dúvidas em colocar o que antecede o verbo como sujeito, mas percebemos outro tipo de problemática referente à noção de sintagma. Vejamos:



Figura 16 - Gráfico referente à segunda tarefa (Sentença: Essas partes da casa batem sol).

Algumas cidades de Santa Catarina nevam no inverno

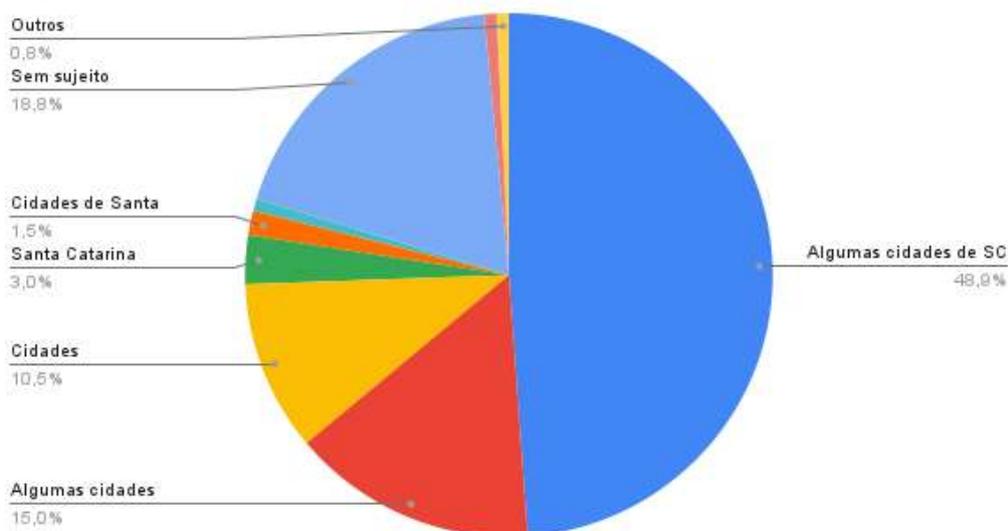


Figura 17 - Gráfico referente à segunda tarefa (Sentença: Algumas cidades de Santa Catarina nevam no inverno).

Nas duas sentenças, a maioria concordou que os sintagmas completos [Essas partes da casa] e [Algumas cidades de Santa Catarina] ocupavam a posição de sujeito. Na primeira frase, 54,1% escreveram essa opção, enquanto 48,9% tiveram o mesmo raciocínio na segunda sentença.

Ponto interessante de observar é que muitos professores quebraram os sintagmas para definir quem era o sujeito da sentença, fortalecendo, na maior parte, os núcleos [partes] e [cidades]. Sendo assim, cabe a reflexão sobre a noção de sintagma dos professores de LP.

Esse é um assunto até bastante explorado em gramáticas, mas pouco visto em livros didáticos. Alguns dos dados qualitativos que obtivemos sobre a definição de sintagma, de fato, ilustram a falta de familiaridade dos participantes com o termo.

Pergunta: com as suas palavras, o que é sintagma?
Palavra.
É o modo como se organiza o predicado.
Grupo sintático com mais de dois vocábulos.
É uma sentença em que pode, ou não, ter verbo.
O mesmo que oração, frase com a presença de um verbo ou locução verbal.
Quando A ou O acompanham alguma outra coisa.
É a junção do sujeito e do predicado.
Não lembro.
Não sei.
Não sei definir.
Não sei.
Não sei.
Não sei.
Não sei.
Sentença.
Não sei o que é sintagma.

Quadro 3 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sintagma?)

Embora tivéssemos a intenção de trabalhar com os dados da terceira etapa mais adiante, consideramos importante mostrar alguns dos dados agora justamente pela forte relação com os resultados da segunda etapa em sentenças com DP longo assumindo a posição de sujeito. Assim, podemos focar, na próxima seção, à definição que os professores deram ao sujeito propriamente dito.

Acima, temos definições que desviam completamente da noção de sintagma, como aqueles que igualam sintagma à sentença, ou mencionam que o sintagma tem a ver com a maneira como se estrutura uma sentença; também temos noções bastante simplistas como as que determinam que o sintagma é o mesmo que uma palavra (o que pode acontecer em sentenças como “[João] [ama] [bolo]”, mas não necessariamente é, como mostram as sentenças do nosso teste); a definição de sintagma como “grupo sintático com mais e dois vocábulos” pode ser desconstruída com o mesmo exemplo dado acima: [João] [ama] [bolo]; e aquele que diz que o sintagma é necessariamente acompanhado de um determinante está considerando somente a existência de sintagmas nominais.

Para Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018, p. 47), “sintagma é uma unidade sintática construída hierarquicamente”, ou seja, o sintagma é composto por um núcleo que pode (ou não) ter itens gravitando ao seu redor. Aos que definem sintagma como “palavra” ou “grupo com mais de dois vocábulos”, é importante esclarecer que não é possível prever a extensão de um sintagma.

A noção de sintagma é extremamente importante para o profissional docente, por isso é preciso investir em formações que trabalhem com esses conceitos, uma vez que, para a análise sintática, o reconhecimento de sintagmas é fundamental. Uma boa aplicabilidade da noção de sintagma está no processo de transformar sentenças ambíguas em sentenças não ambíguas. Tescari Neto (2017) disserta sobre possibilidades com testes de constituição em sala de aula.

Essas definições gramaticais são importantes tanto para os professores quanto para os alunos. Por conta disso, a terceira etapa do teste sugeriu que os professores respondessem suas definições de sujeito, predicado e sintagma. Os resultados revelam muitas questões já levantadas nas etapas anteriores, mas que valem ser discutidos. É o que faremos na seção seguinte.

4.3.5. Definições gramaticais

A terceira e última etapa do teste-piloto entrega resultados qualitativos. Os professores participantes tinham de responder, com suas palavras, o que era sujeito, predicado e sintagma. Para a nossa pesquisa, interessa mais a definição que os participantes atribuíram ao sujeito, mas as outras duas também estão relacionadas. Exemplo disso é a forte relação da etapa anterior com a noção pouco explorada de sintagma de muitos participantes. Além disso, como a pergunta sobre a definição de sujeito foi a primeira, as outras respostas acabaram fazendo menção ou se relacionando, visto também a maneira como as noções de sujeito, predicado e sintagma se interligam. Aqui nesta subseção, atentaremos nossa análise para as definições atribuídas ao sujeito da oração, uma vez que era o nosso foco no teste-piloto.

Consideramos essa etapa bastante importante no teste, levando em conta, principalmente, os participantes da pesquisa. Como vimos no segundo capítulo, os materiais definem sujeito de maneira bastante rasa. Todavia, esses materiais são ferramentas de apoio aos professores. Sendo assim, tão importante quanto compreender a concepção de gramática e língua nesses materiais, é entender qual é a concepção de gramática de quem está à frente da sala de aula. Visto isso, essa etapa revelou o olhar dos professores sobre essas definições gramaticais.

Não vamos dissertar sobre cada um dos 133 dados que temos para cada definição. Não temos espaço para isso. Assim, selecionamos as respostas que consideramos mais relevantes para desencadear uma discussão geral acerca das definições atribuídas.

Como podemos perceber no quadro abaixo, que contém algumas respostas dadas ao questionamento sobre o que é o sujeito da oração, a noção semântica de sujeito agente é bastante mencionada.

Sujeito é um termo sintático que se liga ao verbo, responsável pela atuação desse verbo
A parte da frase que define quem fará a ação. Uma pessoa ou coisa que fez alguma ação
O sujeito tem ligação direta com o verbo, de forma simples é quem pratica a ação
Sujeito é o elemento que designa quem realiza a ação do verbo de uma oração
É o elemento que pratica a ação verbal ou que concorda com o verbo
Quem faz ou conduz a ação. O "agente" da sentença perante o verbo
Agente do verbo principal da sentença, explícito ou não
O ser que pratica a ação determinada pelo verbo
A pessoa ou objeto da oração que indica a ação
Quem faz a 'ação' presente na frase. O agente.
Aquele que realiza a ação proposta pelo verbo.
O sujeito é o responsável pela ação do verbo.
Sujeito é quem executa a ação do verbo
O que pratica a ação nas sentenças.
Quem realiza o que o verbo propõe
O responsável pela ação da frase
O praticante da ação de um verbo
Quem faz alguma ação na frase
Sujeito é quem age sobre algo
É quem pratica a ação do verbo
Aquele que executa a ação
Quem faz a ação do verbo
É quem pratica uma ação.
Quem pratica a ação
Quem realiza a ação
Que realiza a ação
É quem faz a ação
O que faz a ação
Quem faz a ação

Quadro 4 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sujeito?)

Essas definições, em termos semânticos, levaram em conta somente o papel de agente, o que exclui mesmo as sentenças passivas consideradas por materiais tradicionais, em que o sujeito é o objeto da sentença ativa e, assim, assume papel temático de paciente. Algumas das sentenças não tradicionais analisadas nas etapas anteriores também não se encaixam nessa noção de sujeito. Contudo, na primeira etapa foram consideradas gramaticais, e na segunda essa definição foi pouco considerada, uma vez que em sentenças como (106) e (107), os sujeitos foram aqueles que estavam na posição pré-verbal e acionaram concordância, sem necessariamente estabelecer relação semântica com o verbo.

- (106) Os carros acabaram a gasolina no meio da Serra.
 (107) O celular acabou a bateria.

Como veremos mais adiante, a noção de concordância também foi levantada, mas antes de entrar propriamente em aspectos sintáticos, seguimos na concepção semântica, porque muitos participantes, diferentemente dos que apareceram no primeiro quadro desta etapa, propõem outras relações temáticas ao sujeito. Às vezes, essas atribuições aparecem sozinhas e, outras vezes, acompanhadas da noção de agente, configurando como alternativas.

O sujeito é o termo de uma frase que sofre uma determinada ação.
Sujeito é o termo da oração que realiza a ação do verbo, na maioria das vezes. Em casos passivos, o sujeito pode ser aquele que sofre a ação do verbo. Normalmente, o verbo é levado a concordar com o sujeito.
Quem determina ou sofre a ação, o sujeito é o centro da oração, o bambambam da coisa toda.
De um modo mais tradicional é quem realiza/sofre a principal ação da oração
Termo com o qual o verbo concorda... sofre ou pratica a ação...
O termo relacionado ao verbo - que pratica ou sofre a ação.
É aquele que pratica a ação ou recebe a ação.
Aquele que faz/recai/sofre a ação, o estado
É o ser que faz ou sofre uma ação verbal.
Sujeito é quem sofre a ação na frase
Realiza ou sofre a ação do verbo.
É quem sofre/faz a ação do verbo
Aquele pratica ou recebe a ação
Quem pratica ou sofre uma ação.
O sujeito sofre uma ação .
É quem faz ou sofre a ação
Quem está sofrendo a ação
De quem se fala na oração
O que faz/sofre a ação.

Quadro 5 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sujeito?)

Embora seja verdade que, em muitas sentenças, o sujeito não seja o agente, mas sim aquele que sofre a ação proposta pelo verbo, defini-lo dessa forma pode gerar confusão. Afinal, mesmo em sentenças tradicionais, aquele que sofre a ação é o elemento que exerce a função sintática de objeto.

- (108) Cássia tomou **água mineral**.
 (109) Leandro leu **livros de receita**.

Dessa forma, noções simplistas podem, como argumentamos desde o segundo capítulo, confundir os alunos, uma vez que dados advindos do PB falado (e até escrito) não se encaixam em tais noções. Outra noção muito mencionada na definição de sujeito é a atribuição discursiva a esse elemento. Para muitos, sujeito é o ser sobre o qual se fala algo.

Sujeito pode ser definido como o elemento sobre o qual se declara algo em uma oração, sendo responsável por determinar as relações de concordância com os verbos.
A quem se destina a ação ou estado, cujas informações encontram-se no predicado. Porém, em alguns casos, mesmo sendo um termo essencial, não existe na oração.
O elemento principal de uma ação ou algo em torno do qual outras coisas na oração estão acontecendo
Termo da oração que indica o "Ser" sobre o qual se passa uma informação.
O sujeito é aquele sobre quem se fala algo - uma ação ou característica
Sujeito é o elemento da oração o qual se declara alguma coisa.
É o termo essencial da oração e sobre o qual se diz algo.
É o elemento sobre o qual é declarado alguma coisa
se refere a algo ou alguém de que ou quem se fala.
Aquele a quem se refere o conteúdo da frase/oração
O termo ao redor do qual é construída a oração.
A entidade a que o verbo principal se refere
Algo ou alguém do que/de quem se fala sobre
É tudo o que se declara alguma coisa.
O ser sobre o qual algo é declarado
De quê/quem a oração declara algo
Sujeito é ao que a frase refere-se
Sobre o quê ou quem se expõe algo.
É algo ou alguém de quem se fala.
Aquele que se declara algo sobre.
Palavra a qual o verbo se refere
A pessoa de quem o discurso fala
Aquilo de que fala o predicado.
Sobre quem diz respeito o verbo
Sobre quê/quem se declara algo
Aquele de quem se fala
De quem estou falando.
O “assunto” da frase

Quadro 5 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sujeito?)

Essas definições podem ser confundidas com a noção de tópico do discurso, uma vez que, como visto nas sentenças em (3), repetidas em (110) abaixo, quando um elemento é deslocado para a periferia esquerda da sentença, assumindo a posição de tópico, ele passa a ser o assunto da oração, mesmo que não necessariamente seja o sujeito na estrutura “comentário”.

- (110) (a) Sandra, eu vejo toda semana.
 (b) Fernando de Noronha, eu nunca visitei.
 (c) Dedicado, ele não é.

(Exemplos elaborados pelo autor)

Finalmente, agora atribuindo relações mais sintáticas, outra noção bastante mencionada, é a relação de concordância entre sujeito-verbo. Sendo assim, muitos identificam o elemento sujeito a partir da desinência verbal e elemento que ocupa a posição pré-verbal na sentença.

O sintagma que ocupa o lugar correspondente à pessoa do verbo. E, se o sintagma é composto por mais de uma palavra, o núcleo do sujeito é o substantivo ou palavra substantivada
O elemento gramatical que concorda com o verbo (gramática tradicional). Na sintaxe formal, ele ocupa a posição de Spec de vP ou de Spec de TP.
O termo que está em concordância com o verbo. É sobre quem declaramos algo.
É aquele termo que concorda com o verbo. Mas há variações linguísticas.
O sintagma que serve como base de concordância para o verbo.
É o termo da oração que faz concordância com o verbo
É o elemento sintático com o qual o verbo concorda.
o que concorda em grau e número com o verbo.
O sintagma com o qual o verbo concorda
Termo que concorda com o verbo

Quadro 6 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sujeito?)

Essa é uma definição bastante comum nos materiais tradicionais. A problemática envolvida nessa questão é que, muitas vezes, tanto nas respostas quanto nos materiais tradicionais, a definição é conjunta: sujeito é o termo que concorda com o verbo e também o termo que possui relação semântica com ele. Contudo, como vimos, contraexemplos do PB mostram que nem sempre o elemento que acionar concordância será o mesmo elemento que estabelece relação semântica, o que torna a definição, novamente, confusa.

Alguns professores participantes foram menos simplistas e tentaram atribuir ao sujeito definições mais reflexivas, como abaixo, mas a grande maioria apresentou definições que – acreditamos – foram influenciadas por noções normativas, como vimos acima.

Depende do critério gramatical escolhido (ou do conjunto desses critérios): majoritariamente, em se tratando de norma padrão/formal, prefiro a definição morfossintática de que é o sintagma com valor nominal que exprime a concordância em número e pessoa com o verbo da oração (critério problemático para a análise de orações em variedades não padrão ou nas ditas "concordâncias ideológicas" pela gramática normativa); sob o ponto de vista temático (semântica), é, geralmente, o argumento do predicado verbal que desempenha papel de ator/agente, que geralmente tem volição e controle sobre o processo descrito pelo evento verbal (critério problemático para a análise de sentenças incoativas, com verbos inacusativos ou em voz passiva); sob o ponto de vista discursivo, pode ser o tema de uma asserção, aquele sintagma sobre o qual se afirma algo (critério problemático em sentenças com tópico discursivo diferente do argumento verbal sujeito). Dessa forma, o sujeito, para mim, deve ser analisado relativamente a um conjunto de critérios morfossintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, complementares entre si.

Sujeito é um sintagma que, em Português Brasileiro, gera concordância número-pessoal no Verbo. Apesar disso, existem alguns dialetos em que os morfemas de número andam constantemente desaparecendo, ocasionando casos como "eu faço, tu faz, ele faz, nós faz, vocês faz, eles faz". O Sujeito também é possível de ser trocado por um Pronome Pessoal do Caso Reto (definição da GT), e somente eles, porque se, por exemplo, fosse colocado um pronome oblíquo no lugar de um sujeito, os falantes lidariam com um caso agramatical mas aceitável, já que eles conseguem compreender tão embora reconheçam que não é a forma que é falada na gramática internalizada deles; exemplo: "mim quer maçã". Desse modo, o Sujeito precisa de uma definição morfossintática mais precisa, mas não tenho conhecimento suficiente para postular o que viria a ser um Sujeito.

Quadro 7 – dados qualitativos da etapa de definições gramaticais (respostas à pergunta: o que é sujeito?)

O que se pode observar com essa etapa é que definir sujeito está longe de ser uma tarefa fácil. É difícil encontrar uma única definição que englobe as várias possibilidades vistas ao longo dos capítulos deste trabalho. Acreditamos, abraçando a escola cartográfica, que, como já estabelecido na introdução, as sentenças devem checar o traço de sujeito da predicação ('subject-of-predication feature') (CARDINALETTI, 2004). Além disso, esse traço pode ser checado por constituintes nominativos, dativos e até locativos. (RIZZI, 2005; RIZZI; SHLONSKY, 2007). Para definir sujeito, há também de se levar em consideração as noções semânticas envoltas nesse elemento.

Neste trabalho, buscamos entender qual é a noção que os professores têm deste elemento. Não estamos aqui propondo uma definição dicionarizada para a função de sujeito numa sentença. A nossa proposta tampouco é que os professores cheguem à escola e recomendem aos seus alunos leituras da escola cartográfica. Não queremos levar à escola a Linguística nos mesmos moldes que é feito na universidade (QUAREZEMIN, 2017). Contudo, a Linguística que tem espaço na escola pode contribuir para abordagens críticas (TESCARI NETO, 2021) e reflexivas sobre gramática, uma vez que pressupostos da metodologia científica podem ser adotados.

O professor, por sua vez, para estar apto a realizar esse tipo de procedimento, deve passar por uma formação de qualidade, que instigue-o a olhar para a gramática normativa de uma forma que, ao mesmo tempo, reconheça a sua importância, mas também problematize as definições que aparecem no material. A mesma instigação pode ser feita levando em conta livros didáticos. São materiais que serão, ao professor, ferramentas de apoio, mas que podem ser muito melhor aproveitadas se o profissional souber manuseá-los com postura crítica.

Encaminhando para as finalizações do trabalho, o resumo deste capítulo recebe um título diferente do padrão estabelecido nos dois capítulos primeiros de desenvolvimento. Faremos uma análise geral e deixaremos sugestões futuras para testes que se proponham a analisar consciência sintática de professores de gramática.

4.4. RESUMO DO CAPÍTULO: ANÁLISE GERAL E SUGESTÕES FUTURAS

Três pontos que consideramos importantes levantar são: (i) a definição de sujeito de muitos participantes abraça concepções normativas, o que não condiz com respostas atribuídas nas duas primeiras etapas do teste; (ii) o sujeito sintático e o sujeito lógico aparentemente se confundem para muitos professores; (iii) a noção de sintagma precisa ser melhor trabalhada ou conhecida.

Como vimos, na etapa de julgamentos de sentenças, os participantes tiveram de lidar com sentenças não tradicionais, mas que soaram gramaticais para eles, mostrando que os sujeitos inovadores são legítimos no PB. Na segunda etapa, ainda sentenças não tradicionais foram abordadas. Os professores tiveram de determinar o sujeito de algumas sentenças. Nessa tarefa, percebemos a confusão estabelecida (e já esperada) entre sujeito lógico e sujeito sintático e, ainda, a falta de noção de sintagma que, como já defendeu Kenedy (2013), há de ser trabalhada na escola e, como vimos, na formação de professores. A terceira etapa, em que os participantes tiveram de definir sujeito, predicado e sintagma, revelou influência normativa em muitos participantes, coisa que até então não tinha sido tão explícita. Assim, visando a uma Educação mais crítica e reflexiva, nossa recomendação, alinhada aos pressupostos da primeira seção deste capítulo, é o investimento em formação de qualidade para professores que se atentem a análises gramaticais com postura científica.

Ao investir em uma formação de professores que vise ao desenvolvimento de consciência sintática, é possível pensar sobre propostas a serem trabalhadas na Educação Básica. Quando sugerimos, ancorados principalmente em Pires de Oliveira e Quarezemin

(2016), que a metodologia científica seja adotada em aulas de gramática na escola, consideramos, para isso, um docente que seja apto a trabalhar esses aspectos com os alunos. Um passo importante – consideramos – é uma consciência sintática bem desenvolvida.

A partir da consciência sintática, o trabalho com dados do português brasileiro que ultrapassam as definições gramaticais normativas pode ser feito de forma enriquecedora, por meio de uma análise sintática que vise à construção de gramáticas. Tomando nosso objeto como ponto de partida, o professor que apresenta noções de sujeito, predicado e sintagma pode discutir esses dados e até apresentar aos alunos procedimentos como julgamento de aceitabilidade e coleta de dados (espontâneos e experimentais).

Como dissertamos desde o início, não somos favoráveis a ignorar a norma. Entendemos a importância dos conhecimentos tradicionais, principalmente em se tratando de produções textuais e contextos mais formais de fala. A noção científica, no nosso entendimento, é importante, inclusive, para o conhecimento normativo. A Linguística, quando apresentada em seu caráter científico para o alunado, contribui para a reflexão sobre a língua e, ao refletir, acreditamos que o aluno também tenha seu desempenho melhorado em habilidades como escrita e leitura. Além disso, a Linguística pode contribuir para a criatividade, pensamento crítico e seu caráter interdisciplinar é bastante favorável ao ensino.

Para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), o trabalho com a Linguística se justifica, entre outras coisas, pela possibilidade de trabalhar com ela de maneira simples: caderno, caneta e falantes com intuição sobre a língua são suficientes para um trabalho que rende muito para a escola. É por conta disso que defendemos a formação que prepare professores qualificados para essa tarefa, isto é, formações que desenvolvam consciência sintática e demais consciências linguísticas sobre diversos objetos do PB e outras línguas naturais.

Sendo assim, também se faz necessário um direcionamento dos estudiosos para essa temática. Para uma melhor experiência com testes e experimentos futuros de consciência sintática de professores, uma recomendação é que se realize com mais controle experimental. Práticas que podem mostrar a eficácia de formação qualificada é a análise de ementas dos cursos dos participantes, porque isso direcionaria melhor a discussão acerca desse tema, uma vez que ter-se-ia acesso às abordagens adotadas pelo curso de Letras em que o professor se graduou ou está se graduando. Ainda, separar professores em formação, professores formados e professores com pós-graduação em Linguística, pode enriquecer ainda mais os resultados de testes como este.

Além disso, vimos a eficiência de recortar a consciência sintática para um objeto específico (no nosso caso, sujeito do PB). Essa prática foi importante para centralizar a nossa análise. Sendo assim, sugerimos que a prática seja realizada com outros objetos linguísticos também, como clíticos, advérbios, regência verbal, entre outros elementos sintáticos.

Para além da sintaxe, outras consciências linguísticas podem ser exploradas em testes como esse. Se considerarmos que testes desse tipo revelam a importância do desenvolvimento dessas consciências em profissionais que trabalharão com ensino, enxergaremos a importância de aplica-los não somente para pessoas que estão em fase de alfabetização. Uma boa relação, inclusive, é fazer com profissionais de pedagogia.

A partir disso, podemos concluir que esse teste-piloto, embora tenha ilustrado pontos importantes sobre a consciência sintática de professores acerca do sujeito do PB, pode ser aperfeiçoado e adaptado para outros elementos linguísticos, inclusive, fora da sintaxe.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente momento, algumas considerações podem ser feitas acerca da temática em que inserimos este trabalho. Podemos apontar algumas características a respeito da Sintaxe do Sujeito do PB e também refletir um pouco sobre os caminhos para que a Linguística (em sua vertente teórica e analítica) esteja ocupando papel forte na Educação Básica. O teste-piloto realizado também revelou pontos importantes sobre a consciência sintática de professores sobre o objeto analisado.

Nosso objetivo era, de um modo geral, investigar como o desenvolvimento da consciência sintática dos professores pode contribuir para as aulas de gramática na Educação Básica, e, de modo específico, (i) problematizar como o ensino de LP está sendo desenvolvido em ambientes de Educação Básica; (ii) refletir sobre a consciência sintática/gramatical na formação de professores através de um teste-piloto que analisa noções gramaticais e julgamento de sentenças; (iii) promover propostas de intervenção visando à inserção do pensamento científico, por meio da Linguística, na escola; e (iv) analisar sentenças com sujeitos inovadores do português brasileiro. Acreditamos que todas essas questões tenham sido levantadas no decorrer do trabalho e desenvolvidas, cada uma em sua particularidade.

Primeiramente, percebemos uma forte tradição normativa nos materiais majoritariamente adotados pelas escolas, como livros didáticos e gramáticas escolares. Essa conclusão era esperada uma vez que não é de hoje que linguistas criticam o simplismo como esses materiais tratam os dados na escola. Especialmente sobre a sintaxe do sujeito, observamos algumas incoerências nestes materiais, como a assumpção que, uma vez que um elemento é sujeito da oração, ele simultaneamente assume características de sujeito lógico e sujeito sintático, ou seja, é o elemento que gira em torno da ação do verbo, mantendo estreita ligação, e ao mesmo tempo, é o elemento que assume a posição pré-verbal da sentença e concorda com o verbo. Exemplos do PB usado cotidianamente quebram facilmente o simplismo com o qual esses materiais definem o sujeito. Ao assumir uma proposta metodológica que visa à reflexão e ao fazer científico, dados como os que foram apresentados no capítulo dois deste trabalho não podem ser ignorados.

Essa proposta é assumida partindo de um descontentamento com os procedimentos metodológicos escolares adotados atualmente. A carga baseada demasiadamente em um tradicionalismo parece não trazer valores positivos para o país nos índices educacionais. Além disso, acreditamos que a formação científica escolar promove muito mais do que o ‘saber ler’

ou ‘saber escrever’. É um incentivo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de argumentação forte e muitos outros fatores importantes na formação de um cidadão ativo na sociedade.

Nossa proposta parte de pressupostos gerativistas. Inseridos dentro de uma perspectiva naturalista de linguagem, não assumimos que somente a concepção de gramática normativa que dita o que é certo ou errado no uso da língua, seja adotada em escolas, mas também a concepção de gramática que se dá a partir do sistema computacional que todo falante possui. Consideramos que, uma vez que essa gramática universal, interna e natural é levada em consideração, o aluno pode acessar um objeto que é dele – a língua – para fazer ciência. Isto é, observar dados, formular hipóteses, testar hipóteses e construir gramáticas (assumindo a proposta de Pires de Oliveira & Quarezemin, 2016). Contudo, para tanto, pensamos que seja de extrema importância que a formação do professor tenha, entre vários outros objetivos, o de desenvolver a consciência sintática (gramatical) dos docentes. A fim de investigar a consciência sintática de professores acerca do sujeito do PB, realizamos, então, um teste-piloto.

Esse teste revelou a legitimidade de sujeitos inovadores no PB através de uma tarefa de julgamento de sentenças em que os professores aceitaram sentenças não tradicionais. Na segunda tarefa, em que os professores tinham de identificar e categorizar os elementos que eram sujeitos das orações (também não tradicionais-normativas), ficou bastante clara a já esperada confusão entre sujeito sintático e sujeito semântico das sentenças. Além disso, foi possível fortalecer o discurso de Kenedy (2013) ao levantar a importância de a noção de sintagma ser bastante trabalhada. A terceira etapa, a de definições gramaticais, revelou influência normativa em muitos participantes, o que até então não tinha sido tão possível de observar.

Posteriormente às partes de descrição e análise dos resultados, recomendamos possíveis adaptações no teste para que ele, futuramente, possa apresentar resultados mais certos e enriquecidos, principalmente visando à formação qualificada de profissionais que estarão trabalhando com linguagem e gramática e, por isso, precisam de consciência linguística bem desenvolvida.

O teste-piloto, contudo, se reaplicado, precisa de adaptações metodológicas para resultados mais efetivos. Essa foi justamente a razão pela qual o categorizamos como um piloto. Na seção em que apresentamos os procedimentos metodológicos, apontamos maneiras que consideramos justas para o melhor desenvolvimento de cada etapa.

Pensemos em desdobramentos futuros desta pesquisa. Além da já mencionada necessidade de controle das variáveis presentes no experimento, seria de muita riqueza para a

área que testes envolvendo outros objetos sintáticos sejam abordados. Ainda, que outros níveis linguísticos sejam tratados em testes de consciência, tais como morfologia, fonologia e semântica. Futuramente, pretendemos reconhecer qual é a relação entre a consciência sintática do professor com seu trabalho em sala de aula e a maneira como este desenvolve a consciência de seus alunos. Essa última proposta de pesquisa prevê um trabalho de observação e ida a campo. Dessa forma, veremos com mais detalhes a relação entre Linguística e Escola. A intenção é que, com a adaptação do teste, ele seja replicado por nós e outros pesquisadores que se interessam pelo tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRALIN, Carlos Faraco – **Bases para uma pedagogia da variação linguística**. 2020. (01h09m15s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- AVELAR, J. O. Inversão locativa e sintaxe de concordância no português brasileiro. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 16, n. 24, p. 232-252, 2009.
- AVELAR, J.; GALVES, C. Tópico e concordância em português brasileiro e português europeu. Textos selecionados – **XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: APL, 2011, p. 69-45.
- AVELAR, J. O. **Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar**. São Paulo: Parábola, 2017.
- AVELAR, J. O.; GALVES, C. Concordância locativa no português brasileiro: questões para a hipótese do contato. In: MOURA, M. D; SIBALDO, M. (eds.), **Para a História do Português Brasileiro**. Maceió: Edufal, 2013. p. 103-132.
- AVELAR, J. O.; GALVES, C. Notas sobre constituintes locativos, caso e concordância no Português Brasileiro. In: MARIS, J. E.; ORAINE, M. T.; CAVALCANTE, S. R. O. (Orgs.) **Contribuições à descrição e ao ensino do Português Brasileiro: da fonética ao discurso, com parada obrigatória na sintaxe – uma homenagem a Maria Eugênia Lammoglia Duarte**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 184-214
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 491-502, 2003.
- 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**, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Editora Nova Fronteira & Editora Lucerna, 2009. 671 f.
- BELLETTI, A.; RIZZI, L. Psych Verbs and Theta Theory. **Natural Language and Linguistic Theory**, vol. 6, n. 3, p. 291-352, 1998.
- BIZZOCCHI, A. **O universo da linguagem: sobre a língua e as línguas**. Editora Contexto, 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2019.
- BRITTO, H. Pronomes fracos nulos e lexicalizados: das línguas verdadeiramente pro-drop ao português do Brasil. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, jan./jun. p. 77-91, 1998.

- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; TOLEDO SOARES, J. V. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USf**, n. 1, v. 9, p. 39-47, 2004.
- CARDINALETTI, A. Toward a Cartography of Subject Positions”. In: RIZZI, L. (ed.). **The Structure of CP and IP. The Cartography of Syntactic Structures**, v. 2. New York: Oxford University Press, 2004, p. 115-65.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. 7º ano. 9 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague/Paris: Mouton, 1957
- CHOMSKY, N. **Knowledge of language: Its nature, origin, and use**. Greenwood Publishing Group, 1986.
- CHOMSKY, N.; GALLEGO, Á. J. Generative grammar and the faculty of language: Insights, questions, and challenges. **Catalan Journal of Linguistics**, p. 229-261, 2019.
- CINQUE, G. **Adverbs and functional heads: a cross-linguistic perspective**. Oxford University Press, 1999.
- CONSUÊLO, E. **O papel do input no aprendizado do uso do sujeito nulo na escrita por alunos da educação básica**. (2013). Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística, UnB. 2013. 177 f.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007. 762 f.
- CYRINO, S. Promoção de argumento no português brasileiro: uma investigação diacrônica. **Revista da ABRALIN**, n. 6, v. 2, p. 85-116, 2007.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. **Jornadas.port – Língua Portuguesa**, 7º ano. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012. 319 f.
- DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: I. ROBERTS; M. A. KATO. (Orgs), **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**, p. 107-128, 1993
- DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro**. (1995), Tese. Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNICAMP, 1995.
- DUARTE, M. E. The loss of the “avoid pronoun” principle in Brazilian Portuguese. In KATO, M. A; NEGRÃO, E. (eds.), **The Null Subject Parameter in Brazilian Portuguese**. Frankfurt & Madrid: Vervuert-Iberoamericana, p. 17–36, 2000.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. H. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**, 2º ano, 3 ed. São Paulo: Ática, 2016.
- FRANCHI, C. et al. **Mas o que é mesmo " gramática"?**. São Paulo: Parábola, 2006.
- FUCHSBERGER, G.; FLUD, I. O método científico e a Olimpíada de Linguística na escola: reflexões e possibilidades para as aulas de gramática. In: PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. (Orgs.) **Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua**. Florianópolis, DLLV/CCE/UFSC, 2020. p. 15-48.

GALLEGO, Á. J.; CHOMSKY, N. **The Faculty of Language: A biological object, a window into the mind, and a bridge across disciplines**, 2020.

GALVES, C. **Tópicos, sujeitos, pronomes e concordância no português brasileiro**. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 34, p. 19-31, 1998.

GALVES, C. A interpretação "reflexiva" do pronome no português do Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, n. 2 v. 2, p. 249-264, 1986.

GALVES, C. Revisitando a concordância no português brasileiro. In: GAKLVES, C; KATO, M.A.; ROBERTS, I. **Português Brasileiro: uma segunda viagem diacrônica**. São Paulo: Ed. da Unicamp,, 2019. p. 127-150

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

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

GUESSER, S. L.; QUAREZEMIN, S. Focalização, cartografia e sentenças clivadas do português brasileiro. **Revista Linguística**, n. 1, v. 9, p. 188-208, 2013.

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

HOCHSPRUNG, V.; ZENDRON DA CUNHA, K. Linguística na escola: é possível fazer ciência da linguagem com pré-adolescentes?. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 15, n. 1, p. 014-031, 2021.

HOCHSPRUNG, V.; HUNTERMANN, C.; ZENDRON DA CUNHA, K. Como falar sobre as bases da pedagogia da variação linguística num contexto sem norma de referência?. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 27 jun. 2020.

HOCHSPRUNG, V.; QUAREZEMIN, S. Linguística, ciência e escola: a sintaxe do sujeito. **ReVEL**, v. 19, n. 37, 2021

HONDA, M.; O' NEIL, W. Triggering Science formation capacity through linguistic inquiry. In: HALE K.; KEYSER, S.J. (eds.). **The view from the building 20: essays in honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge: MIT, 1993. p. 229-256.

HUNTERMANN, C.; ZENDRON DA CUNHA, K. O ensino de concordância verbal no ensino médio: uma análise em livros didáticos e em uma plataforma online de língua portuguesa. **Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli**, n. 1, v. 10, p. 85-106, 2021.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos: a língua que falamos**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

LARSON, Richard K. **Grammar as Science**. MIT Press, Cambridge, 2010.

LOBATO, L. **Linguística e ensino de línguas**. SciELO-Editora UnB, 2015.

KATO, M.; DUARTE, M. E. L. O sujeito no português brasileiro e sua tipologia. In: PILATI, E.; SALLES, H. L.; NAVES, R. (Orgs.) **Novos Olhares para a Gramática do Português Brasileiro**. Campinas (SP): Pontes, 2017. p. 151-169.

- KATO, M. A; NEGRÃO, E. V. (eds.). **Brazilian Portuguese and the null subject parameter**. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 2000.
- KATO, M. TARALLO, F. The loss of VS syntax in Brazilian Portuguese. In: I. V. KOCH; B. SCHLIEBE-LANGE (ORGS) **Linguistik in Brasil**. Tübingen: Nyemeyer, 1993.
- KENEDY, E. **Possíveis contribuições da Linguística Gerativa à formação do professor de língua portuguesa**. Revista de Letras, v. 1, n. 32, p. 72-79, 2013
- 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.
- KRIECK, L. As sentenças com duplicação do sujeito no português brasileiro: uma análise cartográfica. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSC. 2022,
- LI, C. N.; THOMPSON, S. A. Subject and topic: a new typology of language. In: LI, C. N. (ed.). **Subject and topic**. New York: Academic Press Inc., 1976.
- MALBERG, B. **A língua e o homem**: introdução aos problemas gerais de linguística. Tradução de M. Lopes. Rio de Janeiro: Nórdica, 1976.
- MARINS, J. E. SOARES DA SILVA, H. O PB apareceu um novo sujeito: reflexões sobre mudança linguística e ensino de gramática. In: MARIS, J. E.; ORAINE, M. T.; CAVALCANTE, S. R. O. (Orgs.) **Contribuições à descrição e ao ensino do Português Brasileiro: da fonética ao discurso, com parada obrigatória na sintaxe – uma homenagem a Maria Eugênia Lammoglia Duarte**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 407-432.
- MEDEIROS JUNIOR, P. **Gramática, sim, e daí?** Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da educação básica. Curitiba: CRV, 2020.
- MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2018.
- NEGRÃO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. A competência linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à Linguística I – Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 95-119.
- NEGRÃO, E; VIOTTI, E. Estratégias de impessoalização no português brasileiro. FIORIN, J. L; PETTER, M. (orgs.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 179-203.
- NEGRÃO, E.; VIOTTI, E. Epistemological aspects of the study of the participation of African languages in Brazilian Portuguese. **Portugais et langues africaines: Études afro-brésiliennes**, p. 13-44, 2011.
- OKASHA, S. **Philosophy of science: A very short introduction**. Oxford Paperbacks, 2002.
- PERINI, M. A. **Princípios de linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PILATI, E. **Aspectos sintáticos e semânticos das orações com ordem verbo-sujeito no português do Brasil**. Tese de doutorado. UnB. 2006.

PILATI, E.; VICENTE, H. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Revista Linguagem & Ensino**, n. 2, v. 14, p. 395-425, 2011.

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

PIRES DE OLIVEIRA, R. Reflexões naturalistas sobre línguas em sala de aula. In: CASTAGNA, V.; QUAREZEMIN, S. (Orgs.). **Travessias em língua portuguesa: Pesquisa linguística, ensino e tradução**. Edizione Ca'Foscari, 2020. p. 129-142.

PIRES DE OLIVEIRA, R. A linguística sem Chomsky e o método negativo. **ReVEL**, v. 8, n. 14, p. 1-19, 2010.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. (Orgs.). **Artefatos em Gramática: Ideias para aulas de Língua**. Florianópolis: DLLV, CCE, UFSC, 2020. p. 111-130.

PONTES, Eunice. **O tópico no português do Brasil**. Pontes Editores, 1987.

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

QUAREZEMIN, S. Ensinar Linguística na Escola: um confronto com a realidade. **Working Papers em Linguística**, v. 18, n. 2, p. 69-92, 2017.

QUAREZEMIN, S. Um novo olhar sobre as sentenças com redobro em português brasileiro. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 52-63, 2019.

QUAREZEMIN, S.; FUCHSBERGER, G. Indeterminação do sujeito no português brasileiro: o pessoal tá inventando moda. In: CASTAGNA, V.; QUAREZEMIN, S. (Orgs.). **Travessias em língua portuguesa: Pesquisa linguística, ensino e tradução**. Edizione Ca'Foscari, 2020. p. 93-106.

QUAREZEMIN, S.; REZENDE, C. 'Novos' sujeitos na gramática infantil do português brasileiro. **Revista da Anpoll**, v. 52, n. 1, p. 188-204, 2021.

RIZZI, L. On Some Properties of Subjects and Topics. In BRUGÉ, L. GIUSTI, G. MUNARO, N. (eds.) **Proceedings of the XXX Incontro di Grammatica Generativa**, p. 203-224, 2005.

RIZZI, L. The Fine Structure of the Left Periphery. HAEGEMAN, L. (ed.). **Elements of Grammar**. Dordrecht: Kluwer, 1997. p. 281-337.

RIZZI, L. On Some Properties of Subjects and Topics. BRUGÉ, LAURA. et al (eds.). **Proceedings of the XXX Incontro di Grammatica Generativa**, 2005. p. 203-24.

RIZZI, L.; SHLONSKY, U. Strategies of subject extraction. In: GÄRTNER, H. M.; SAUERLAND, U. (eds.), **Interfaces + recursion = Language?** Chomsky's minimalism and the view from syntax-semantics, Berlin: Mouton de Gruyter, 2007, p. 115-160.

SANTOS, T. V. Consciência sintática e desempenho em leitura e escrita. In: **XVII Congreso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina (ALFAL 2014)**. João Pessoa-Paraíba, Brasil. 2014.

SOUZA, G. D.; QUAREZEMIN, S. A sintaxe do sujeito e o livro didático. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 15, n. 1, p. 52-73, 2021.

TAVARES SILVA, C. R. Duplicação de sujeitos pré-verbais no francês, no inglês e no português brasileiro: uma análise não-unificada. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 185-210, 2006.

TELES, E. R.; LOPES, R. E. V. Linguística Formal como ensino de ciência na escola básica: uma experiência nas aulas de português. **Revista da ABRALIN**, v. 17, n. 1, p. 110-150, 2018.

TESCARI NETO, A. Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. **Working Papers em Linguística**, v. 18, n. 2, p. 129-152, 2017.

TESCARI NETO, A. A vez da “metalinguagem”: por uma análise sintática “crítica” na Educação Básica. **A sair em “Linguística”, ISSN: 2238975-X – 2021**. Manuscrito.

TESCARI NETO, A.; SOUZA DE PAULA, W.M. O lugar das normas gramaticais e das práticas de análise gramatical no ensino básico e na formação dos professores de língua portuguesa no Brasil. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 40, p. 93-117, 2021.

VICENTE, H. G.; PILATI, E. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum: cadernos de pós-graduação**. ISSN 2316-3267, n. 2, p. 4-14, 2012.

APÊNDICE A

Pesquisa – Vitor Hochsprung

Olá!

Eu sou Vitor Hochsprung, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL-UFSC). Sou membro do Laboratório Linguística Escola e esse teste é parte do meu estudo, no qual pretendo abordar o ensino de gramática nas escolas, principalmente no que diz respeito à sintaxe.

Para me ajudar, você precisa apenas responder algumas perguntas. Você levará em torno de quinze minutos para terminar o teste. Por favor, leia com atenção as perguntas para que o resultado seja o mais verdadeiro possível. Sua colaboração ajudará a ciência!

***Obrigatório**

Termo de compromisso

1. Suas respostas a este teste serão analisadas em uma Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Por conta disso, pedimos que seja sincero(a) e responda as perguntas da forma mais honesta possível.
2. Os dados, quando analisados, serão descritos de modo geral, informando resultados do experimento como um todo. A sua identidade não será revelada e suas respostas serão analisadas juntamente das outras.
3. A participação no teste é voluntária, isto é, não é oferecido nenhum tipo de remuneração ao participante.
4. Pedimos que responda ao teste por completo, mas em caso de desconforto ou impossibilidade, você tem o direito de desistir se e quando quiser.
5. O teste dura em torno de dez a quinze minutos.
6. Se você tiver qualquer dúvida em relação ao teste, você pode entrar em contato através do e-mail hochsvitor@gmail.com, endereço eletrônico pessoal do acadêmico responsável pela pesquisa. Suas respostas podem contribuir muito para a ciência da linguagem, a Linguística. Portanto, agradecemos muito a sua contribuição!

1. **Concorda com o termo de compromisso? ***

Marcar apenas uma oval.

Sim

Informações

2. Você é professor de língua portuguesa em que nível de ensino? (permite mais de uma seleção) *

Marque todas que se aplicam.

- Ensino fundamental
- Ensino médio Ensino superior
- Ainda estou em formaçãoOutro:
- _____

3. Qual é o seu nível de escolaridade? (permite mais de uma seleção) *

Marque todas que se aplicam.

- Graduação em Letras ou Linguística em andamentoGraduação em Letras ou Linguística completa Especialização em andamento
- Especialização completa
- Mestrado em andamento
- Mestrado completo Doutorado em andamentoDoutorado completo
- Outro: _____

4. Em qual/quais universidades você estuda/estudou? *

Julgamento

A partir de agora, você vai julgar, como falante, as frases abaixo. Se for boa para você, isto é, se ela é compreensível e você consegue tranquilamente imaginar ela sendo produzida, então a frase é gramatical. Se ela for ruim para você, isto é, você não a compreende e nem imagina a sua produção, então ela é agramatical. Na escala, você dará notas de 1 a 5, sendo 1 totalmente agramatical e 5 totalmente gramatical. O ponto 3 deve ser usado se a frase te deixar em dúvida, enquanto os pontos 2 ou 4 devem ser marcados quando a aceitação ou não-aceitação é parcial.

5. O carro acabou a gasolina no meio da viagem. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

6. Maria assistiu uma peça de teatro ontem. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

7. Essas janelas batem sol durante a tarde. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

8. Florianópolis venta muito de noite. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

9. Eu acho que a bateria acabou do controle. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

10. A coruja é um animal baita inteligente. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

11. A luz bate o vidro do carro. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

12. Eu e o Pedro a gente gosta de sushi. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

13. A padaria vendem pão fresco. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

14. Eu praticamente terminei essa tarefa. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

15. Meu pai disse que minha mãe não sabe a diferença entre mais e mas. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

16. A batata cozinhou pelo cozinheiro. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

17. Meu filho trouxe lasanha pra mim comer. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

18. Os menino gosta de comer maçã depois do almoço. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

19. Não coloque açúcar no meu café. Prefiro adoçante! *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

20. Não coloque açúcar no meu café, pois eu prefiro amargo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

21. Na escola não aceita aluno sem uniforme. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

22. A gente casa e a nossa vida acaba! *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

23. Minha mãe se aluga um apartamento no centro. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

24. Eu rego minhas plantas duas vezes por semana e também deixo no sol *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

25. Comer bolo quente faz mal para o estômago. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

26. Maicon quer ver o pôr do sol, então vou com ele. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

27. Na livraria da esquina vende livro bem baratinho. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

28. Minha calça rasgou justo no dia da festa da minha filha. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

29. Se for comprar cortinas, não compre brancas, porque suja muito fácil. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

30. Do que adianta estudar se não consigo entender a matéria? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

31. Lá em casa, minha mãe, meu pai e meu irmão já vacinaram! *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

32. Essas salas de aula, cabe muita gente aqui! *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

33. Vou jogar baralho com minha avó no fim de semana. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

34. Meu pai ganhou um relógio de ouro. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

35. Os óculos parecem caros, mas a cirurgia da vista certamente é mais. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

36. Essa cachorrinha não para quieta um segundo! *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

37. A gente até gosta de outono, mas prefere primavera. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente agramatical	<input type="radio"/>	Totalmente gramatical				

Categorização de palavras

Resposta: qual é o sujeito das sentenças abaixo?

38. As crianças estão nascendo o dentinho da frente. *

39. Eu não como pimenta. *

40. A creche abre de segunda à sexta. *

41. Os carros acabaram a gasolina no meio da Serra. *

42. Ele não sabe do que eu estou falando. *

43. Mãe, o pai perguntou se você quer tomar café. *

44. O celular está carregando a bateria. *

45. Esses pratos são mais pesados do que eu pensava! *

46. Queremos saber qual vai ser o posicionamento do prefeito. *

47. O bolo assou e já tá na mesa! *

48. Subiu os preços da carne e do tomate. *

49. Ninguém assinou os contratos que eu deixei em cima da mesa. *

50. Essas partes da casa são as que mais batem sol. *

51. Chegaram as cartas do José *

52. Os brasileiros se unem na copa e se dividem na eleição. *

53. Algumas cidades de Santa Catarina nevam no inverno. *

54. Criança chora muito alto! *

55. Precisamos pensar em maneiras de agir na educação de jovens e adultos! *

56. O Júnior ele não sabe muita coisa de matemática. *

57. Até relógio parado está certo duas vezes ao dia. *

58. Meu computador resolveu travar justo no horário de trabalho. *

59. Tu chega na loja, fica procurando atendente e nada. Assim não dá! *

60. Quantas pessoas estavam na reunião? *

61. Esse cheiro de churrasco se espalha pela vizinhança todo domingo. *

62. A cada minuto quatro coisas vendem. *

Definições

63. Nas suas palavras, o que é sujeito? *

64. Nas suas palavras, o que é predicado? *

65. Nas suas palavras, o que é sintagma? *

Muito obrigado!

Você contribuiu com minha pesquisa!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários