

HOCHSPRUNG, V.; QUAREZEMIN, S. Linguística, ciência e escola: a sintaxe do sujeito. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021. [www.revel.inf.br].

LINGUÍSTICA, CIÊNCIA E ESCOLA: A SINTAXE DO SUJEITO

Linguistics, science and school: the syntax of the subject

Vitor Hochsprung¹

Sandra Quarezemin²

hochsvitor@gmail.com

sandra@cce.ufsc.br

RESUMO: Adotar uma concepção de gramática que não visa ao fazer científico, estudo reflexivo e desenvolvimento de pensamento crítico, pode ser um problema. Contudo, ainda é essa a perspectiva que se encontra em muitas escolas. Prova disso é a abordagem que muitos livros didáticos trazem em suas definições de termos gramaticais. Recortando nosso objeto de estudo para o Sujeito do Português Brasileiro (doravante PB), buscamos, neste artigo, propor uma nova forma de olhar para essas aulas, pensando em aspectos gramaticais e reflexões sobre a língua que possibilitem um trabalho desenvolvido através de uma metodologia científica. Nossas ideias partem de análises de livros didáticos em seções de estudos da sintaxe da oração, em que o termo sujeito é definido e trabalhado. Definições rasas e simplistas não acompanham o que de fato acontece no PB, que apresenta sujeitos inovadores com características que não são abarcadas pelos livros didáticos. Neste artigo, contextualizamos o ensino de gramática na educação básica, defendendo a inserção da Linguística como ciência nesses ambientes. Para uma boa abordagem gramatical, consideramos importante e sugerimos que seja realizado um trabalho, durante a formação de professores, de desenvolvimento de consciência sintática, para que os professores tenham uma boa base para discorrer sobre os sujeitos que possibilitam a problematização das noções tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Sintaxe do sujeito. Português Brasileiro. Livro didático. Consciência sintática.

ABSTRACT: It is a problem to take a conception of grammar which does not aim at science, reflection, and critical thinking development. However, this perspective is still found in several schools. Many textbooks bring definitions based on traditional concepts. As our object of study is the Brazilian Portuguese (BP) subject, we aim, in this paper, to propose a new way to approach it in schools, thinking on grammatical aspects and reflection about language that allow a work developed through scientific methods. Our ideas come from the analysis of textbooks in sections that are focused on syntax, mainly the approach on Subject. Shallow and simplistic definitions do not follow what happens in BP, which presents innovative subjects with characteristics that are not covered by textbooks. In this paper, we contextualize the teaching of grammar in basic education, defending the inclusion of Linguistics as a science in these environments. For a good grammatical approach, we

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, bolsista FAPESC, pesquisador do Laboratório Linguística na Escola (LALESC – <https://www.lalesc.com.br>). E-mail: hochsvitor@gmail.com.

² Professora Associada do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, coordenadora do LALESC. E-mail: sandra@cce.ufsc.br

consider it important and suggest that teachers develop syntactic awareness, so they have a good basis to discuss the subjects which make it possible to problematize traditional notions.

KEYWORDS: Subject syntax. Brazilian Portuguese. Textbook. Syntactic awareness.

PRIMEIRAS PALAVRAS

É um desafio abordar a relação entre a Linguística e a Educação, 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 (e nossos ouvidos, também, para que os professores de educação básica possam falar sobre a realidade em que estão inseridos), uma vez que partimos de um problema grave: a linguística parece não ser 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, possivelmente 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 língua portuguesa é responsável pela leitura e produção textual. Aqui não dispensamos o papel dos profissionais docentes de incentivarem a leitura ou a importância do domínio da língua escrita, porém, nossa perspectiva, que defende a abordagem reflexiva da gramática e parte da construção de pensamento científico, está alinhada à proposta de Medeiros Junior (2020), que atribui ao professor a função de desenvolver o raciocínio lógico-linguístico dos alunos.

Para isso, adotamos como ponto de partida os pressupostos naturalistas do gerativismo chomskiano, ou seja, adotamos a concepção de gramática internalizada e consideramos gramática aquilo que o falante possui internamente, um conhecimento tácito. Entendemos que a essa concepção possa ser um bom ponto de partida se o objetivo for promover o estudo de ciência na educação básica. Estudo de ciência, aqui, significa um estudo que adota uma metodologia científica de observação de dados, criação de hipóteses e conclusões a partir de testes. Propostas assim tornam o “ensino” de gramática mais instigante e desafiador, como refletem Ferreira e Vicente (2015).

Difícilmente ouviremos que as aulas de português/gramática promovem ciência ou instigam a reflexão sobre a língua que falamos – até porque a língua que

falamos, isto é, a língua natural que aluno usa no seu cotidiano, muitas vezes é ignorada por metodologias tradicionais que tomam conta da sala de aula e preferem discutir regras que devem, a qualquer custo, ser seguidas ou decoradas.

Este artigo foi escrito a partir de um projeto de mestrado que vem sendo desenvolvido desde 2020, em que um dos autores deste texto assume a posição de orientando, e outra, de orientadora. No Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, dentro da área de Teoria e Análise Linguística, estamos estudando a estreita relação entre a gramática e a educação básica, buscando estratégias para que as aulas de língua portuguesa sejam baseadas em uma metodologia científica que parta da observação de dados reais. O trabalho está vinculado ao Laboratório Linguística na Escola (LALESC)³, criado em 2020, na UFSC.

Direcionamos nossos olhares ao estudo da sintaxe do sujeito na gramática gerativa, que tem apontado algumas incoerências sobre a definição clássica de sujeito na gramática tradicional (GT). Apesar do foco, neste trabalho, direcionar-se ao sujeito, é importante mencionar que o simplismo da GT vem sendo discutido há bastante tempo. Um dos estudiosos mais presentes nessa discussão é Perini. Em sua Gramática Descritiva do Português Brasileiro (2010), o autor destaca a necessidade de se fazer uma descrição detalhada de conceitos e critica o caráter de prescrição e definição completa que muitos atribuem às gramáticas. O autor pontua que:

A linguística é uma ciência viva e em pleno desenvolvimento, não um conjunto de técnicas estabelecidas há muito tempo e que só temos que aplicar. Nenhuma descrição gramatical pode, portanto, ter a pretensão de ser completa ou definitiva. Hoje sabemos muito mais sobre a estrutura das línguas do que se sabia em 1900, em 1950 ou em 1980. E vamos saber ainda mais em 2040. Não existe gramática completa e definitiva de língua nenhuma. (PERINI, 2010, p. 22)

Quando se diz que o sujeito é o agente de uma ação, a definição parte da noção semântica de papel temático (ou de um sujeito lógico), mas facilmente encontramos contraexemplos, como verificamos nos sujeitos das sentenças em (1).

- (1) a. **Cachorro** é um animal fiel.
- b. **O filme** me agradou.
- c. **Pedro** teve um mal súbito.

³ Para mais informações sobre o laboratório, acesse: <http://lalesc.com.br>

- d. **Carlos** foi agredido pelo irmão.
- e. **O navio** afundou.

As sentenças acima não têm um sujeito agentivo, pelo contrário: em (1a), temos uma sentença copular, que descreve uma propriedade do animal; em (1b), o verbo denota um estado psíquico, sendo o sujeito inanimado; em (1c,d), o sujeito sofre a ação; em (1e), o sujeito além de inanimado, também é o elemento que sofre a ação.

Também encontramos em algumas GTs a definição de sujeito como tema (sujeito informativo), o ser sobre o qual se faz uma afirmação⁴. Esta definição também é incoerente quando nos deparamos com sentenças como (2), nas quais é feita uma declaração sobre um constituinte que não é o sujeito.

- (2) a. Maria, eu não vejo há muito tempo.
- b. Paris, eu nunca fui.
- c. Veloz, João não é.

Apesar de a noção de sujeito ser estudada desde muito tempo, um conceito tão antigo quanto o próprio conceito de gramática, defini-lo está longe de ser uma tarefa banal. Os dados em (1) e (2), respectivamente, mostram que a noção de sujeito não deve ser confundida (i) nem com a noção de agente da ação, e (ii) nem com a noção de tópico (o elemento sobre o qual se faz uma afirmação). Perini (2010) identifica uma mistura indiscriminada de níveis de análise linguística. Aqui está um ponto interessante deste texto: contribuir com a discussão sobre a sintaxe de sujeito, levantando evidências que permitam uma distinção fina entre um tópico (um elemento informacional-discursivo) e um sujeito (um elemento que pertence ao domínio argumental da sentença).

⁴ Cegalla (2008) define sujeito como o ser do qual se diz alguma coisa. Seguem a mesma linha Cunha e Cintra (2007, p. 122), para quem “o sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração”. Para Rocha Lima (2002), o sujeito também é o ser de quem se diz algo.

A sintaxe gerativa tem se apoiado em uma definição gramatical de sujeito, levando em consideração o sistema de checagem de traços (nominativo) e a relação de concordância (especificador-núcleo). É possível observar que a interface com a morfologia tem destaque no tratamento formal da sintaxe do sujeito. Essa definição também enfrenta problemas quando se depara com dados como (3) (BELLETTI; RIZZI, 1998).

(3) *A Carlos piacciono i libri tascabili.*

Ao Carlos agradam os livros de bolso

O constituinte *A Carlos* não é alçado para checagem de caso nominativo, ele é um dativo (já teve seu caso checado). A concordância também não é o gatilho desse movimento, já que *piacciono* concorda com o DP pós-verbal (*i libri tascabili*). Neste caso, outra propriedade desencadeia a subida do dativo para uma posição de sujeito. Cardinaletti (2004) assume que o traço sujeito da predicação ('subject-of-predication feature') deve ser checado nas sentenças. Não apenas constituintes nominativos podem checar esse traço, dativos e locativos também o fazem (RIZZI, 2005; RIZZI; SHLONSKY, 2007). De modo geral, verificamos que critérios de natureza semântica, de natureza informacional, de natureza gramatical, ou combinação de todos esses critérios, estão envolvidos na definição de sujeito (NEGRÃO; VIOTTI, 2011).

Ao perceber o simplismo com o qual algumas GTs e outros materiais didáticos escolares tratam a sintaxe do sujeito, consideramos necessária a discussão de como esses elementos tão importantes podem ser trabalhados em sala de aula. Como já mencionado, sugerimos a adoção de uma metodologia que prevê o fazer científico.

Quando assumimos a ideia de um fazer científico, queremos sugerir que as aulas de língua(s) sirvam para refletir sobre dados linguísticos a partir da investigação, criação de hipóteses e análises que levem os alunos à (re-/des-) construção de gramáticas (PERINI, 2006; 2010; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

Nosso objetivo aqui neste artigo é propor uma nova forma de olhar para essas aulas, pensando em aspectos gramaticais e reflexões sobre a língua que possibilitem um trabalho desenvolvido através de uma metodologia científica, refletindo,

principalmente, sobre a sintaxe do sujeito do PB, que vem se apresentando de maneira bastante peculiar. Acreditamos que as aulas de língua materna, quando promovem discussões e ações reflexivas e científicas, contribuem para o desenvolvimento criativo, crítico e intelectual dos alunos. Sendo assim, alinhados com a ideia de Pires de Oliveira e Quarezemin (2020, p. 8), além de necessário, consideramos o trabalho com linguística estratégico, ou seja, “o pulo do gato [...] para talvez conseguirmos alavancar os nossos tristes índices em leitura, matemática, ciência e resolução de problemas”.

Essa proposta, inclusive, abre espaço para um trabalho interdisciplinar, que coloca a Linguística como ponte para reflexões que abarquem temas dentro das Ciências Humanas, das Ciências Biológicas e também das Ciências Exatas. Muito é possível refletir sobre contexto histórico e geográfico quando se discute o caráter vivo de uma língua, apontando aspectos da variação e mudança.

O caráter biológico que o gerativismo chomskiano deu à capacidade humana de adquirir linguagem é um ótimo ponto de partida para um trabalho científico em sala de aula. De acordo com Ferreira e Vicente (2015), embasar a prática pedagógica nesses pressupostos pode ser interessante e vantajoso, pois considera a intuição e criatividade que o aluno tem naturalmente como falante e permite que, através da ideia de que as línguas partilham princípios semelhantes, seja feita a comparação entre línguas do mundo. Outro ponto levantado pelas autoras é que os pressupostos gerativistas podem ajudar o professor a entender as razões pelas quais os alunos julgam determinadas sentenças como gramaticais e outras, não.

As Ciências Exatas, por sua vez, conversam com a Linguística, porque esta também adota um raciocínio lógico para analisar e descrever os objetos que estuda. A semântica e a sintaxe formal não nos deixam mentir. Pires de Oliveira e Quarezemin (2020) descrevem várias possíveis práticas pedagógicas que podem ser feitas de maneira conjunta com a matemática e a lógica. Medeiros Junior (2020) traça uma linha que parte de conceitos de matemática básica para explicar como a sintaxe da língua funciona de modo hierárquico. Além disso, o autor aponta, como já mencionamos, que a função do professor é desenvolver o raciocínio lógico-científico dos alunos.

Entretanto, muitas coisas precisam ser feitas para concretizarmos essa inserção. Se recortarmos para o nosso objeto de análise aqui neste artigo, o sujeito no PB, observaremos que os livros didáticos usados nas escolas nos últimos vinte anos

têm abarcado uma abordagem exclusivamente tradicional, que visa à memorização de regras e definições simplistas que, além de não serem condizentes com a língua natural falada, não possibilitam reflexão sobre o PB. Não é novidade que os livros didáticos se baseiam muito mais na norma padrão do que em qualquer outra concepção gramatical. Estudos como os de Hochsprung e Zendron da Cunha (2019) e Huntermann e Zendron da Cunha (2021) mostram que os livros didáticos ainda são bem tradicionais.

Para embasar as ideias que serão colocadas aqui, faremos um levantamento sobre a sintaxe do sujeito no PB, relacionando-os à inserção da linguística no âmbito escolar através da proposta do desenvolvimento de consciência sintática nos professores de gramática, uma vez que, muitas vezes, presos ao método tradicional, os docentes não estão atualizados acerca das discussões científicas. De acordo com Perini (2010, p. 34), os professores também são vítimas do sistema, então, um trabalho que vise à inserção da Linguística na escola, em nosso ponto de vista, não pode ficar centrado apenas nos alunos:

Nas aulas de gramática, somos convidados a aprender, e muitas vezes decorar, resultados; não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados. A aula de gramática típica não comporta perguntas embaraçosas, referentes a *comos* e *por quês* que não constam do livro adotado. O professor nunca precisa justificar a análise que ensina, tem apenas que reproduzi-la tal como a encontrou na bibliografia. O resultado é que nas aulas de gramática não se aprende gramática, nem sequer se estuda gramática. Não é de espantar que os alunos (e os professores, que também são vítimas do sistema) não saibam gramática, não se interessem por gramática e, para resumir tudo, detestem a gramática. (PERINI, 2010, p. 34)

Também traremos as discussões levantadas por estudiosos que refletem sobre a relação entre Linguística e Educação.

Para melhor distribuição das nossas ideias, análise e proposta, dividimos o artigo nas seguintes seções: a seguir, traremos um breve contexto da educação linguística no país, através de uma fundamentação teórica. Posteriormente, já mais aprofundados em nosso objeto de análise, mostraremos como a sintaxe do sujeito do PB é abordada em alguns livros didáticos e, em outra seção, problematizaremos a abordagem simplista através da discussão sobre dados reais da língua. Por fim, propondo o desenvolvimento da consciência sintática dos docentes e uma maneira de se trabalhar com metodologia científica em sala de aula, concluiremos nossas ideias.

GRAMÁTICA NA ESCOLA: O QUE SE TEM E O QUE SUGERIMOS

Muitos estudiosos se dedicam à defesa da inserção da Linguística na Escola. A problemática é que muitas escolas e professores adotam uma concepção de gramática que visa à língua como um instrumento para a expressão de pensamento e entende que há uma única maneira certa de fazer isso. Essa concepção da gramática como instrução normativa não é a única, mas é a mais tradicional. Possenti (1996) e Franchi (2006) apontam pelo menos outras duas concepções: a descritiva, que analisa os dados da língua em uso, e a internalizada, que entende a gramática como uma entidade mental inata ao ser humano. O impasse em tomar a concepção normativa como norteadora é que ela pode ser excludente, simplista e, em boa parte, anticientífica, dependendo da maneira como o profissional trabalha com ela em sala de aula.

A concepção da gramática descritiva prevê que o trabalho com a língua pode ser feito de maneira científica e um fenômeno linguístico, a partir do momento que existe e é produzido, deve ser analisado e descrito. Essa concepção não desconsidera nenhuma variedade que a pluralidade linguística apresenta. Sendo assim, pode contribuir para a construção do conhecimento na escola.

Indo um pouco mais além, defendemos a inserção da concepção de gramática internalizada nas escolas. Vamos voltar um pouco ao início deste artigo para refletir sobre a visão que se tem das aulas de língua materna hoje em dia: o aluno chega nas escolas brasileiras, na grande maioria das vezes, falando português como língua natural, ou seja, é do PB que ele utiliza para conversar com sua família, seus amigos e demais pessoas nas mais diversas situações. É pouco provável que o falante faça o uso de todas as regras prescritas pela GT. Entretanto, no ambiente escolar, é exposto a uma lista dessas regras vindas da GT que, muitas vezes, fazem com que ele acredite que não seja capaz de falar a própria língua (que ele já fala há anos). Se, na escola, o aluno for apresentado a essa ideia naturalista e biológica de língua, o trabalho científico terá como objeto algo muito fácil de o aluno acessar: a língua dele. Com isso, poderá oferecer julgamentos de aceitabilidade sobre sentenças do PB, formular hipóteses sobre isso e ir além da tradição gramatical ao fazer ciência com algo que é dele.

Essa concepção é defendida majoritariamente por Chomsky (1986) e muitos outros trabalhos posteriores, que assumem a existência de uma faculdade da

linguagem na mente humana, onde se encontra a gramática que o falante desenvolve desde que começa a adquirir linguagem, sem que haja uma instrução formal para essa aquisição.

Muitos professores adotam uma metodologia que ensina o português como se fosse uma língua estrangeira, isto é, ensinam regras normativas sem levar em consideração essa língua que os alunos já trazem para a escola, sem que haja reflexão ou discussão. Isso está ligado à primeira concepção descrita nesta seção. Ao abordar o ensino dessa forma, ignora-se a possibilidade de um trabalho científico, que oferece autonomia ao estudante.

Outra visão tradicional que se tem do trabalho com a gramática na escola é que ele serve para ensinar a ler e escrever bem. Entretanto, como apontam Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), a leitura e a escrita são processos da língua grafada. Não há dúvidas de que o professor de língua materna possa (e deva) trabalhar com esses processos, mas a sugestão é que também trabalhe com a língua que **falamos**. A sugestão das autoras é que se promovam discussões reflexivas sobre a língua em geral e sobre a língua dos alunos, para que, assim, possamos trabalhar com a (des-/re-) construção de gramáticas das línguas que ouvimos e falamos.

Nossa proposta vai ao encontro do que Chomsky (1996 apud FERRARI-NETO, 2015, p. 42) falou sobre o ensino de gramática em uma palestra proferida na UnB. O renomado linguista disse que “uma pessoa deveria ter alguns conceitos a respeito de como sua língua funciona”, referindo-se à consciência gramatical que o aluno e o professor devem ter a respeito da língua materna.

As contribuições do gerativismo chomskyano para o desenvolvimento dessa consciência podem ser levantadas, uma vez que se, no ambiente escolar, houver a concepção de gramática como uma entidade mental inata ao ser humano, as aulas partirão da ideia de que a língua que o aluno fala é válida e deve ser analisada a partir de pressupostos da metodologia científica.

O gerativismo assume a noção de Princípios e Parâmetros. Respectivamente, Princípios representam as características gerais a todas as línguas, e os Parâmetros, as individuais. É um princípio geral, por exemplo, que todas as línguas têm sujeito, mas como o sujeito se comporta e se manifesta (ou não) em cada língua é uma noção paramétrica. No PB, como veremos em breve, o sujeito pode ser preenchido ou não em uma sentença, a depender de uma série de fatores. Além disso, a posição pré-

verbal apresenta uma flexibilidade bastante extensa de preenchimento, podendo ser ocupada por DPs deslocados, locativos, tópicos e outras possibilidades.

Um trabalho à luz dessa perspectiva teórica possibilita que professores e alunos possam refletir sobre as diversas línguas que temos e sobre os fenômenos que ocorrem nelas naturalmente, sem que haja nenhuma exigência prescritiva sobre eles. Ao contrário, o estudo sobre esses fenômenos, feitos a partir de uma perspectiva científica, pode contribuir justamente para a problematização das prescrições feitas pela GT, que há muito tempo não acompanha a evolução linguística e seu desenvolvimento.

As aulas de gramática podem ser um excelente espaço para a abordagem científica da língua portuguesa e outras línguas usadas no Brasil, como as línguas indígenas e a Libras, por exemplo, ou até outros idiomas ao redor do mundo. Como apontam Kato e Duarte (2017), a corrente teórica dos Princípios e Parâmetros permite que a Linguística recupere uma metodologia comparativa não só entre línguas próximas, mas línguas de todas as famílias. Falta pensar na língua com esse caráter científico tão importante quanto o da física, da biologia, da química, da matemática e de todas as outras. E ainda: falta pensar nessas ciências de maneira interdisciplinar dentro da escola, como já apontado.

Para uma breve ilustração desse senso comum que estamos inseridos, basta fazer um exercício: peça para alguém descrever uma feira de ciências. Um palpite muito provável é que as primeiras imagens que apareçam sejam maquetes de vulcões em erupção, invenções tecnológicas, trabalhos sobre animais e todo estereótipo hollywoodiano de ciência que fomos incentivados a ter. A Linguística quase nunca aparece nesses lugares. Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2018), problematizando esse senso comum sobre o que é e o que não é ciência, descrevem o procedimento científico que caracteriza a linguística como ciência: primeiro, o cientista delimita um objeto de estudo; depois, observa atenta e acuradamente os fenômenos, sem deixar que o senso comum interfira nas observações e sem ignorar nenhuma ocorrência; posteriormente, formulam e explicam princípios; assim, pensam em algumas hipóteses e fazem testes que podem comprová-las ou refutá-las; por fim, descrevem o objeto de estudo através de uma metalinguagem. O trabalho se repete diversas vezes e é devido a esses procedimentos que temos boas explicações para os fenômenos linguísticos que ocorrem na língua falada. E se pararmos para pensar: também se devem a esses procedimentos as explicações de fenômenos da física, da química e da

matemática, porque isso é fazer ciência. Como reforça Perini (2010, p. 32), “a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é um método de obter esses conhecimentos e resultados.” O método científico descrito por Mioto, Figueiredo Silva e Lopes (2018) pode ocupar espaço não só nas aulas de língua, mas como em todo ambiente escolar.

Se trocarmos a palavra “cientista”, na descrição anterior, por “estudante”, começamos a refletir sobre possibilidades de entrar com a Linguística na escola. É claro que não pensamos em dar aulas de Linguística no mesmo molde utilizado na universidade (QUAREZEMIN, 2017), mas, pensar em Linguística na escola, é pensar que os professores não estão ali para ensinar os alunos a falar uma língua que eles já falam, mas, sim, para discutir, analisar e compreender essa língua que falamos como um objeto científico.

Sabemos, contudo, que muitos materiais didáticos já trazem uma visão de língua um pouco mais plural. A variação linguística, por exemplo, é um fenômeno que sempre toma algumas páginas de livros didáticos, porém “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). Ademais, o trabalho com variação, muitas vezes, aparece uma vez e depois não é mais abordado. Não há um trabalho contínuo. O que se vê em muitos livros são comentários sobre a existência da variação, geralmente acompanhados das noções de monitoramento linguístico decorrente das diferentes situações comunicativas, que somem depois de virar algumas páginas, pois os livros didáticos assumem o trabalho com as situações mais formais e, usualmente, situações de língua escrita.

Ademais, trabalhar “variação por variação” pode ser um problema. Que a língua varia é um fato, entretanto, como isso acontece nos âmbitos gramaticais é o que torna essa diversidade interessante. Os estudos da Sociolinguística têm a sua importância e devemos reconhecer que esta subárea, que muito luta pela inserção da Linguística na escola, tem conquistado o espaço escolar. Porém, quando um professor adota a discussão de variação linguística sem avançar para como isso ocorre na gramática, perde a oportunidade de fazer com que os alunos investiguem e reflitam sobre a língua e os fenômenos que podem ocorrer em decorrência da gramática internalizada que o falante de PB possui. É dessa forma que a nossa proposta se diferencia do que é proposto por sociolinguistas. Sugerimos que o estudo de

gramática seja realizado de modo que o aluno observe a língua como um objeto natural e desenvolva hipóteses a partir de observação de dados. Posteriormente, que teste essas hipóteses. O nosso ponto de vista naturalista sobre o objeto língua faz com que entendamos a linguística como disciplina modelo para a educação científica dos estudantes, uma vez que a partir dessas atividades, é bastante possível que outras coisas sejam desenvolvidas, tais como pensamento crítico, criatividade, prática científica, entre outros.

Essa visão de gramática é pouco explorada e até pouco conhecida. 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. Nossa preocupação é com a análise dessas regras na escola, a partir da construção gramatical, partindo de um método científico, como já descrito acima.

Na escola, uma prática de análise a ser trabalhada com os alunos, para que entendam essa nova perspectiva linguística, é a noção de gramaticalidade/aceitabilidade. Podemos falar sobre dados que ocorrem (sem aquele caráter normativo de que “devem ocorrer”) no PB. Vejamos um pequeno exemplo nas sentenças abaixo:

- (4) a. As janelas da minha casa batem sol.
- b. Floripa chove muito no verão.
- c. O celular acabou a bateria.

Aqui, consideramos as sentenças gramaticais, porque o falante as produz sem que causem estranhamento. Todavia, a GT recomendaria que estivessem estruturadas de maneira diferente, como a seguir:

- (5) a. Bate sol nas janelas da minha casa. / Nas janelas da minha casa, bate sol.
- b. Chove muito em Floripa no verão.
- c. Acabou a bateria do celular. / A bateria do celular acabou.

Sentenças como essas já começam a nos mostrar que o sujeito no português brasileiro nem sempre segue os padrões esperados pela GT (LI; THOMPSON, 1976; PONTES, 1987; DUARTE, 1993; 1995; GALVES, 1998; KATO; NEGRÃO, 2000; CYRINO, 2007; NEGRÃO; VIOTTI, 2008; AVELAR, 2009; AVELAR; GALVES, 2013; NEGRÃO; VIOTTI, 2014; QUAREZEMIN, 2017; 2019), como veremos mais adiante. Esses dados são apenas pequenos exemplos de fenômenos que podem ser discutidos nas escolas nas aulas de gramática, para que haja reflexão a partir da língua em uso. Ilustramos aqui de maneira básica a fim de desmistificar a crença de que gramática está ligada somente à prescrição.

A seguir, apresentamos os dados que coletamos em livros didáticos para mostrar como a sintaxe do sujeito do PB aparece no ambiente escolar.

A SINTAXE DO SUJEITO NA ESCOLA

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: questões de fonética e fonologia, morfologia, a semântica do PB, entre outros diversos pontos. Entretanto, para este trabalho, recortaremos a análise para o comportamento do Sujeito no PB, no âmbito sintático, que tem se apresentado de uma forma bastante diferente da proposta pela GT e alguns materiais didáticos.

Percebemos, através do levantamento de dados em alguns materiais didáticos, que a sintaxe do sujeito é um assunto mais abordado no sétimo ano do ensino fundamental e no segundo ano do ensino médio. Embora a primeira impressão que tenhamos seja a que os materiais se adequem de acordo com a idade dos estudantes⁵, não percebemos tanta diferença na abordagem e conceituação. Pelo contrário, percebemos um padrão: primeiro, faz-se uma retomada aos preceitos da morfologia e da classificação de palavras, pois os autores consideram importante que se mencione essa “troca de temática”. Se até anteriormente se preocuparam com a classificação das palavras, agora verão suas funções nas orações. Cereja e Magalhães (2015), em uma tentativa de tornar o conteúdo a ser introduzido mais lúdico, trazem a comparação com a escolha de uma equipe de futebol, vôlei ou basquete. Primeiro, se

⁵ Por exemplo, é mais comum que nos materiais do sétimo ano, o material seja mais “infantilizado” do que no ensino médio, mas a conceituação se dá de forma bastante parecida.

escolhem os jogadores, depois, cada um ganha uma função. Os autores dizem que o mesmo processo acontece com as palavras. Primeiro, escolhemos substantivos, adjetivos, verbos etc. e depois cada um deles ganha uma função (sintática) na oração.

Posteriormente, no padrão que observamos, fala-se sobre a diferença entre frase, oração e período, determinando, basicamente, que uma frase é um enunciado que compõe um texto, oração é quando esse enunciado gira em torno de um verbo e o período é o conjunto formado por uma (período simples) ou mais orações (período composto).

Depois disso, são apresentados os conceitos de sujeito e predicado para depois abordarem com mais detalhes os tipos de sujeito e orações que podem aparecer. Para um foco maior na definição de sujeito, separamos algumas definições que aparecem nos materiais didáticos.

Delmanto e Carvalho (2012, p. 186), seguindo moldes tradicionais, conceituam e informam que “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”, o que se alinha à definição também tradicional de Cereja e Magalhães (2015, p. 89), que resumem: “sujeito é o termo da oração: que informa de quem ou de que se fala; com o qual o verbo geralmente concorda.”. Amaral et al. (2003, p. 437) também chamam a atenção para essa característica de o sujeito ser o “termo (palavra ou conjunto de palavras) da oração que designa o ser a respeito do qual se declara alguma coisa.”. Em uma edição mais recente do material, os mesmos autores conceituam o sujeito a partir da concordância verbal, mencionando que sujeito é o “termo da oração com o qual o verbo concorda em pessoa e número.” (AMARAL et al., 2013, p. 261). Os autores ainda argumentam que “o sujeito comanda a concordância verbal.” (AMARAL et al., 2012, p. 261).

Cereja e Magalhães (2010, p. 272) partem para uma definição um pouco mais subjetiva ao escrever que:

Sujeito e predicado são estruturas linguísticas fundamentais da linguagem verbal. Para nos referirmos ao mundo que está à nossa volta – aos seres que existem, aos fatos que acontecem, aos sentimentos e ideias que temos, às ações que realizamos, etc. – e a interagirmos com outras pessoas, quase inevitavelmente lançamos mão do sujeito e do predicado. Sujeito e predicado estão diretamente relacionados à necessidade que o ser humano tem de verbalizar o que pensa e sente: sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre suas relações. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 272)

Acreditamos que ainda estamos longe de fugir da concepção tradicional no ambiente escolar. Ainda, é interessante apontar que essas definições geralmente aparecem em seções intituladas “reflexões sobre a língua”, “construindo o conceito”, “conceituando”, “língua em uso”. Esses nomes levam a entender que a definição será construída, mas não é o que acontece. Os livros entregam-na baseada em exemplos normativos. O que entendemos, com a abordagem dos livros didáticos, é que o sujeito é o assunto principal da oração e é o termo com o qual o verbo concorda. Entretanto, alguns dados do PB mostram que essa definição pode ser bastante simplista, uma vez que nem sempre o termo que concorda com o verbo e o termo sobre o qual se declara algo são o mesmo elemento.

Antes de nos aprofundarmos nessa questão, optamos por sugerir uma alternativa para uma abordagem que poderia ser trabalhada juntamente ao sujeito: a noção de sintagma. Ela até aparece em alguns livros, o que é muito bom e pode ser comentado em outros textos. Contudo, alguns materiais, apesar de trabalharem com ela, apresentam noções problemáticas, como é o caso do livro “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação” (FARACO, MOURA & MARUXO JUNIOR, 2016, p. 67), que diz que:

o substantivo serve de núcleo do sujeito, do objeto direto e do objeto indireto. Na frase em questão [A morena virgem corria o sertão], o substantivo *morena* é o núcleo do sujeito, e *sertão* é o núcleo do objeto direto. No lugar dos substantivos podem ser usados pronomes. (FARACO, MOURA & MARUXO JUNIOR, 2016, p. 67),

Se isso fosse verdade, a sentença em (6) seria gramatical:

(6) *A ela virgem corria o sertão.

A sentença acima não é gramatical no PB, porque o pronome não substitui o substantivo, mas sim o sintagma nominal. Seria gramatical dizer “ela corria o sertão”, em que [ela] está substituindo [a morena virgem]. É importante que essa noção seja trabalhada na escola, porque, através dela, os alunos podem entender que tipos de sintagma podem ocupar a posição de sujeito.

Observando os dados abaixo, é possível problematizar um pouco as definições normativas de sujeito. Pense nas sentenças a seguir:

- (7) Os carros furaram o pneu.
- (8) O celular acabou a bateria.
- (9) As crianças estão nascendo o dentinho.
- (10) A roupa lavou e coloquei na secadora.
- (11) O Brusque, ele é um time que tem tudo pra subir.
- (12) Na escola aceita cartão de crédito.

Todas essas sentenças são gramaticais no PB. Por ora, reflita um pouco sobre elas. Faça os testes sugeridos pelos livros didáticos: quem concorda com o verbo? Sobre quem está se declarando algo? Veremos, na próxima seção, algumas dessas e também outras formas nas quais o sujeito tem aparecido no PB e como elas poderiam ser trabalhadas no ambiente escolar.

A SINTAXE DO SUJEITO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM BREVE PANORAMA

Como vimos na seção anterior, a concepção prescritiva, predominante em livros didáticos, faz uso de diversas regras para definir o que é sujeito. Uma das características que dão para este termo na oração, além das definições comentadas, é a subdivisão em três tipos: o simples, que possui apenas um núcleo; o composto, que possui dois ou mais núcleos; e o implícito, que não aparece, mas é identificado através da flexão verbal.

Sobre este último, ancorados na teoria gerativa, chamamos as línguas que são caracterizadas pela possibilidade de eliminação do sujeito de línguas pro-drop. Muitas línguas românicas, tais como espanhol, italiano, 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.

O PB, apesar de ter, na norma padrão, essa possibilidade, vem apresentando uma tendência maior ao preenchimento da posição de sujeito pré-verbal. A causa dessa ocorrência é motivo de debate entre estudiosos. Consuelo da Silva Santos (2013) aponta duas fortes vertentes: a de Duarte (1993, 1995), que argumenta que esse preenchimento se dá pelo empobrecimento do paradigma flexional do PB, e a de

Negrão (1990), que, contrária a essa posição, argumenta que o PB é uma língua voltada para o discurso (como, por exemplo, o chinês) e, usando dados do PB, afirma que se a relação entre sujeito nulo e paradigma flexional fosse a causa da tendência maior ao preenchimento, dados de primeira pessoa (que apresentam a flexão verbal mais concreta) não apresentariam tanto preenchimento. De mesmo modo, a autora evidencia a sua argumentação no fato de que a terceira pessoa do discurso, que possui uma morfologia de flexão verbal que não ajuda na identificação do sujeito, não é a que apresenta mais preenchimento. A terceira pessoa do singular apresenta 58,4% dos dados com preenchimento na pesquisa de Negrão (1990), superando apenas o número de preenchimento em dados de terceira pessoa do plural, que é de 53,3%.⁶ Pelo fato de a escrita ainda apresentar a anulação do sujeito com certa força (KATO; TARALLO, 1993), alguns autores apontam o PB como uma língua pro-drop parcial (SHEEHAN, 2015). Basta atentar nossos ouvidos para percebemos que o nosso paradigma flexional não é tão rico quanto era. Um verbo tradicionalmente conjugado na terceira pessoa (por exemplo: gosta) pode assumir quase todas as pessoas do discurso (tu/você/ele/ela/nós/a gente/vocês/eles/elas gosta). Sendo assim, Duarte (1995) defende que a diminuição do uso da possibilidade de tornar o sujeito implícito (o que chamaremos aqui de sujeito nulo) está fortemente relacionada ao “empobrecimento” da desinência verbal no PB. Vejamos as sentenças em (13), abaixo:

- (13)
- a. João vendeu um carro.
 - b. Pedro disse que Maria viajou.
 - c. Um homem matou três pessoas ontem.
 - d. Gostamos de Sintaxe.
 - e. Carla disse que leu um livro de ciências.
 - f. Ana não sabe quando comprou a casa.

Não há problemas com a gramaticalidade dessas sentenças, mas é importante enaltecer que o sujeito preenchido colabora com a aceitação das sentenças que apresentam essa característica. A sentença em (13d) permite a omissão do sujeito,

⁶ O nosso foco, neste artigo, não é detalhar a discussão acerca do sujeito nulo do PB. Para isso, recomendamos a leitura de Negrão (1990), Duarte (1993, 1995) e, se o leitor busca uma leitura mais voltada ao ensino de gramática, uma recomendação é a dissertação de mestrado de Consuelo da Silva Santos (2013).

uma vez que o verbo está assumindo a desinência canônica, mas se estivesse na terceira pessoa do singular, várias pessoas do discurso poderiam assumir a posição, como já vimos anteriormente.

Todas as sentenças acima são possíveis de serem ouvidas em conversas e produzidas pelos alunos. Elas não desviam de nenhuma regra normativa padrão que a GT impõe, entretanto, elas podem problematizar o ‘simplismo’ de como a GT e os livros didáticos tratam o sujeito nulo (ou implícito), quando dizem que o paradigma flexional do português dá conta do sujeito. Em (13a), (13b) e (13c), temos sujeitos preenchidos tanto em sentenças matrizes como em sentenças encaixadas. Contudo, o preenchimento não é feito na sentença matriz de (13d) e nas sentenças encaixadas de (13 e) e (13f). Em (13d), a morfologia da flexão verbal permite que o interlocutor “descubra” que o sujeito está na primeira pessoa do plural. Contudo, se o verbo estivesse na morfologia de terceira pessoa do singular (gosta), essa associação seria mais difícil. A GT e os livros didáticos não consideram a perda da riqueza da morfologia do paradigma verba do PB. Nas duas últimas sentenças, temos uma ambiguidade. A categoria vazia nas sentenças encaixadas não permite que a gente se certifique se quem realizou a ação foi o sujeito das sentenças matrizes ou outra pessoa. É perceptível como o professor precisa ir além dos materiais escolares se quiser propor uma reflexão maior sobre o assunto.

Os livros didáticos também defendem que os sujeitos são aqueles que concordam com o verbo e os responsáveis pela ação. Isso funciona perfeitamente nas sentenças que são dadas como exemplos nos livros didáticos, mas nem sempre é condizente com o que acontece de fato na gramática do PB.

Basta pensarmos, por exemplo, nas situações de tópico (LI; THOMPSON, 1976; PONTES, 1982). Tanto no PB quanto no Português Europeu, as sentenças em (14) são gramaticais. O que acontece nesses dados é o deslocamento do constituinte para a periferia esquerda da sentença (RIZZI, 1997).

- (14) a. Os carros, furou o pneu. (PE/PB)
b. Essas salas, bate sol. (PE/PB)

Nesse movimento, os constituintes perdem a preposição, uma vez que, na posição original, estariam da seguinte forma:

- (15) a. Furou o pneu dos carros
b. Bate sol nessas janelas.

No PB, contudo, diferentemente do PE, é gramatical também que esses constituintes, em vez de assumirem uma posição na periferia esquerda, assumem a posição argumental SpecTP, no *middlefield* (CINQUE, 1999), isto é, o sujeito da oração, que recebe caso nominativo da flexão verbal, acionando a concordância, como em (16).

- (16) a. Os carros furaram o pneu. (*PE/PB)
b. Essas janelas batem sol. (*PE/PB)

O verbo furar, em (16a), pede um argumento externo que seja [+humano] se a ocasião não for acidental (podemos ter “A pedra furou o pneu”). Um carro não tem como furar algo. Assim como o argumento externo [essas janelas] não é responsável pela ação de [bater sol]. Logo, a definição dos livros didáticos que considera o sujeito aquele que é responsável pela ação verbal acaba sendo rasa e simplista, além de incapaz de prever os fatos do PB.

O exemplo em (16a) é um caso em que um DP possessivo se desloca para a posição pré-verbal perdendo a preposição. Exemplos de Avelar & Galves (2013, p.113), ilustrados em (17), também mostram essa possibilidade:

- (17) a. As crianças estão nascendo o dentinho.
b. Os carros acabaram a gasolina no meio da viagem.

Avelar & Galves (2013, p.113)

O livro didático “Novas Palavras – Português: Ensino Médio” (AMARAL et al., 2003, p. 438), além da definição descrita na seção anterior, sugere que “na prática, o sujeito pode ser identificado por meio da seguinte pergunta: **“quem é que + verbo?”** (grifo dos autores). Se fizermos isso com os verbos das sentenças em (17) – Quem é que estão nascendo? Quem é que acabaram? – obteremos, respectivamente, as respostas: o dentinho e a gasolina. De acordo com o macete fornecido pelos autores, esses seriam o sujeito, mas eles também afirmam que “o sujeito leva o verbo a concordar com ele” (AMARAL et al., 2003, p. 438). Sendo assim, nessa nova características, os sujeitos passam a ser as crianças e os carros, que concordam com o verbo.

Essa incoerência faz com que as definições sejam facilmente problematizadas através de uma análise sintática mais profunda. Não queremos propor uma guerra contra a GT, afinal, reconhecemos que a função dela não é dar conta de todos os fenômenos linguísticos, mas consideramos importante mostrar aos alunos que através do questionamento e análise de dados, isto é, do fazer científico, eles podem chegar a conceitos que vão além daquilo que é proposto.

Práticas como essas vão ao encontro do que é defendido por Perini (2006; 2010), Guerra Vicente & Pilati (2012), Pires de Oliveira & Quarezemin (2016), Pilati (2017), Avelar (2018) e outros autores que propõem um ensino crítico, reflexivo e acima de tudo científico, que dê ao aluno autonomia para pensar na sua própria língua sem acreditar que não tem domínio sobre ela.

Nos exemplos acima, problematizamos a noção semântica do sujeito agente da oração. Os livros didáticos também admitem a possibilidade do sujeito se apresentar de forma paciente, na voz passiva. Dessa forma, sentenças como (18a) se transformariam em (18b).

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

Para formar a voz passiva, de acordo com os livros didáticos, o objeto da voz ativa ocupa a posição de sujeito e uma locução verbal formada por verbo ser + participio assume o núcleo da oração. De acordo com estudos de Galves (1998),

Cyrino (2007) e Negrão & Viotti (2008), entretanto, exemplos do PB mostram que alguns verbos admitem que seu objeto seja deslocado para a posição pré-verbal sem a necessidade de o verbo assumir essa característica específica da voz passiva, como as sentenças em (19).

- (19) a. A roupa lavou e já coloquei na secadora.
- b. A loja inaugurou e foi tudo bem.
- c. Quando minha casa reformou, eu fiquei feliz.

Em (20), colocamos mais alguns exemplos coletados por um dos autores deste texto que se encaixam no mesmo fenômeno registrado acima.

- (20) a. Depois que meu amigo me deu esse colar, as aulas cancelaram.
- b. Meu pai internou ontem.
- c. Minha mãe vacinou contra a Covid.

Estando ou não de acordo com o que é prescrito pela GT, essas sentenças são produzidas por falantes do PB naturalmente, o que as torna gramaticais na nossa língua. Entender essa concepção de gramática internalizada 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.

Nos exemplos em (13), discutimos as possibilidades (ou não) de anular o sujeito no PB. Uma outra ocorrência relacionada a esse fenômeno está nos sujeitos locativos. Avelar (2009) afirma que a presença do PP locativo em posição pré-verbal possibilita a eliminação do sujeito gramatical das sentenças. Vamos acompanhar a sequência em (21).

- (21) a. O Pedro vende roupas esportivas na loja do shopping.
- b. Na loja do shopping vende/vendem roupas esportivas.
- c. A loja do shopping vende/*vendem roupas esportivas.

Em (21a), a sentença aparece na ordem canônica. É um exemplo que passa nas definições dos livros didáticos. Em (21b), acontece o movimento do constituinte [na loja do shopping] para o início da sentença, possibilitando que o verbo assumira desinência de singular ou plural. Já em (21c), temos um exemplo que raramente apareceria nos livros didáticos. A perda da preposição do constituinte movido limita suas condições de concordância com o verbo vender, que passa a ser aceito somente no singular. Outra questão é que o verbo vender exige um sujeito [+humano], o que torna essa sentença ainda mais curiosa. Uma análise gramatical sobre ela pode render muitas discussões!

Outro tipo de sujeito que aparece em falas naturais do PB é o sujeito duplicado (DUARTE, 2000; TAVARES SILVA, 2006; QUAREZEMIN, 2019, 2020), que geralmente ocupa duas posições pré-verbais: uma preenchida, geralmente, por um nome (ou um pronome forte) e outra preenchida por um pronome resumptivo que o retoma, como as sentenças em (22).

- (22) a. [Eu e o Pedro]_i [a gente]_i gosta de sushi.
 b. [O Brusque]_i [ele]_i é um time que tem tudo pra subir.
 c. [O João]_i [ele]_i foi na casa do Marcelo.

Nesses dados, retirados de conversas informais (22a,c) e narrações esportivas (22b), não ocorreram pausas entre o nome e o pronome. Além disso, eles poderiam estar na resposta de contextos *out-of-the-blue*⁷. Essas e outras características dificultam a possibilidade de considerar esses constituintes como tópicos (Cf. QUAREZEMIN, 2019, 2020; KRIECK, em elaboração).

A indeterminação de sujeito também é assunto nos livros didáticos e GTs, em que se fala que, por não querer ou não ter condições de identificar o sujeito, o falante indetermina-o, usando ou o verbo na 3ª pessoa do plural, ou o verbo na 3ª pessoa do singular + se, como em (23), respectivamente:

⁷ São chamados de contextos *out-of-the-blue* aqueles em que se faz uma pergunta do tipo “o que aconteceu?”.

- (23) a. Discordaram da minha proposta.
b. Discordou-se da minha proposta.

De acordo com Quarezemin e Fuchsberger (2020), o PB está adotando outras alternativas, além dessas, para indeterminar o sujeito, como o uso das formas genéricas tu/você, a gente, o cara, a pessoa etc., como os exemplos em (24).

- (24) a. Em Santa Catarina, tu/você pode visitar várias praias.
b. A gente fica com saudade de casa quando sai, né?!
c. O cara/a pessoa não pode fazer nada que já aparece gente julgando!

Retomando os pressupostos iniciais deste artigo, perguntamo-nos: por que a crença de que a escola deve se basear no ensino tradicional continua impedindo que o português natural seja trabalhado na escola? Entendemos que o tradicionalismo não considera todas as possibilidades linguísticas. Portanto, cabe ao professor que se dedica a abordar a língua portuguesa em sala de aula, o trabalho com a pluralidade, a diversidade e, acima de tudo, a gramática do português falado.

Levar dados como os que foram apresentados acima, além de apresentar o contraste entre as gramáticas escolares/livros didáticos e a língua falada, possibilitando a compreensão de diferentes concepções gramaticais, podem ser uma chave que abre portas para a iniciação científica no meio escolar. A linguística é uma disciplina bastante interdisciplinar. Sendo assim, o trabalho em conjunto com outras disciplinas tem grande chance de ser proveitoso.

Além disso, esse trabalho que promove uma educação baseada em metodologia científica, desenvolvimento de criatividade e atividades interdisciplinares é sustentado pelos regimentos oficiais nacionais que guiam a educação básica, como muito bem apontam Teles e Lopes (2019, p. 117-118):

Este último efeito revela também um afinamento com as demandas do Ministério da Educação (MEC). O MEC vem, há alguns anos, trabalhando com um currículo baseado em competências e habilidades. O delineamento dessa forma de trabalho aparece como diretrizes para a Educação Básica desde os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (BRASIL, 1997) até documentos orientadores mais recentes, como a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). No primeiro, um dos objetivos gerais do Ensino

Fundamental é “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1997, p. 7). (TELES; LOPES, 2019, p. 117-118)

Entender a linguística como ferramenta essencial para a educação básica é o primeiro passo para um árduo trabalho de formação de professores, afinal a concepção tradicional de gramática nos acompanha há muito tempo, e entendê-la ao ponto de reconhecer a sua importância, mas também olhar criticamente para perceber lacunas, é um objetivo que requer formação qualificada. Nossa sugestão é que os professores sejam direcionados a desenvolverem consciência sintática sobre a língua que falam, assim como apontamos nas últimas palavras do texto, descritas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando sugerimos que a visão sobre a gramática na escola seja mais pluralizada, estamos assumindo uma concepção de gramática que não se preocupa em prescrever as regras do “bem falar” e do “bem escrever”. Não ignoramos a importância que a escola tem na instrução do aluno ao domínio de uma língua mais formal a ser usada em contextos específicos. Contudo, é possível compreender, além dessa função, a gramática como um estudo científico sobre a língua, que trabalha com dados reais de uso.

Para exemplificar o que entendemos por “dados reais de uso”, usamos, no decorrer do texto, exemplos que ilustram sujeitos inovadores no PB, que assumem características diferentes daquelas geralmente apontadas nas GTs e nos materiais didáticos, como a noção de sujeito como o agente da oração e elemento sobre o qual se faz uma afirmação. Não concluímos que essa concepção esteja completamente equivocada, porque é fato que em algumas sentenças essas características se apresentam. Nosso ponto é que a consideramos simplista demais para dar conta do que de fato acontece no PB. Trabalhar com esses exemplos na escola deve ser feito a partir de uma concepção científica de gramática e também de educação. A partir da observação desses dados, hipóteses podem ser criadas e testadas.

O questionamento sobre essas questões de sujeito pode, inclusive, partir do aluno que, ao se deparar com determinada definição nos livros didáticos, pode ficar

descontente e se perguntar sobre exemplos que ele usa no cotidiano, como: “o celular acabou a bateria”, em que o elemento que ocupa a posição pré-verbal e concorda com o verbo não é recebe papel temático de agente.. Cabe ao professor incentivar o aluno a questionar a própria língua, pois isso mostra as possibilidades de fazer ciência em cima da linguagem, o que contribui para a inserção da linguística na escola.

Para tanto, contudo, é preciso que o professor esteja atualizado sobre as discussões sobre sujeito que se fazem presentes na academia. Sendo assim, levantamos a necessidade de investir em uma formação qualificada. A Linguística deve estar na escola, mas, antes disso, deve estar nas universidades, na formação dos professores e nas discussões acadêmico-científicas. Ela já se faz presente nesses últimos contextos, mas às vezes é assumida uma ideia de que ela não cabe no ambiente escolar. É preciso que o professor desenvolva uma boa consciência sintática sobre o PB para que seja apto a descrever e analisar a sintaxe da língua a fim de trazer discussões mais pluralizadas, reflexivas e científicas para a escola.

Com base nessa crença, estamos desenvolvendo, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, um trabalho de mestrado que pretende dissertar sobre a importância da consciência sintática não só nos alunos, mas também nos professores de gramática. Nosso objeto linguístico é o sujeito do português brasileiro, que, como descrito neste artigo, vem se apresentando de uma forma bastante interessante e a escola não está, até onde sabemos, trabalhando com isso.

É indispensável o diálogo entre a academia e a comunidade escolar. Para a inserção da Linguística como ciência na escola deixar de ser uma utopia e se tornar uma realidade, é preciso que a formação de professores seja qualificada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emilia; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. *Novas palavras: português*. Volume único. 2 ed. São Paulo: FTD, 2003.

AMARAL, Emilia; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. *Novas palavras*. 2º ano. 9 ed. Reform. São Paulo: FTD, 2013.

AVELAR, Juanito. Inversão locativa e sintaxe de concordância no português brasileiro. *Matraga*-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 16, n. 24, 2009.

AVELAR, Juanito. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.

AVELAR, Juanito; GALVES, Charlotte. 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.

- BELLETTI, Adriana; RIZZI, Luigi. Psych Verbs and Theta Theory. *Natural Language and Linguistic Theory*, 1998. p. 291-352.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. volume 2. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 7º ano. 9 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group, 1986.
- CINQUE, Guglielmo. *Adverbs and functional heads: A cross-linguistic perspective*. Oxford University Press, 1999.
- CUNHA, Celso, & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- CYRINO, Sônia. Promoção de argumento no português brasileiro: uma investigação diacrônica. *Revista da ABRALIN*, 6(2), 2007. p. 85-116.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz. *Jornadas.port – Língua Portuguesa*, 7º ano. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DUARTE, Maria Eugênia. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. Tese (Doutorado), UNICAMP, 1995
- DUARTE, Maria Eugênia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*, Campinas: UNICAMP, 1993. p. 107-128.
- DUARTE, Maria Eugênia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I; KATO, M. (Orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- DUARTE, Maria Eugênia. The loss of the “avoid pronoun” principle in Brazilian Portuguese. In: KATO, Mary; NEGRÃO, Esmeralda. (Eds.). *The Null Subject Parameter in Brazilian Portuguese*. Frankfurt & Madrid: Vervuert-Iberoamericana, p. 17–36, 2000.
- FARACO, Carlos Emílio.; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, 2º ano, 3 ed. São Paulo: Ática, 2016
- FERRARI-NETO, José. A gramática gerativa e o ensino de língua portuguesa. *Revista ProLíngua*, v. 10, n. 2, 2015. p. 37-44.
- FERREIRA, Elisabete Luciana Moraes; VICENTE, Helena da Silva Guerra. Linguística gerativa e “ensino” de concordância na Educação Básica: contribuições às aulas de gramática. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 18, n. 2, 2015. p. 425-455.
- FRANCHI, Carlos et al. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006.
- FUCHSBERGER, Gabriel; FLUD, Isabela. O método científico e a Olimpíada de Linguística na escola: reflexões e possibilidades para as aulas de gramática. In: PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. QUAREZEMIN, Sandra. (Orgs.). *Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua*. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020. p. 15-48.
- GALVES, Charlotte. Tópicos, sujeitos, pronomes e concordância no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 34, 1998. p. 19-31.
- HOCHSPRUNG, Vitor; ZENDRON DA CUNHA, Karina. Que gramática se ensina na escola? Uma análise das classes de palavras em livros didáticos. *Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli*, v. 8, n. 2, 2019. p. 589-603.

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

KATO, Mary. TARALLO, Fernando. The loss of VS syntax in Brazilian Portuguese. In: KOCH, I. V; SCHLIEBE-LANGE, B. (Orgs.). *Linguistik in Bresil*. Tübingen: Nyemeyer, 1993.

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

KATO, Mary; NEGRÃO, Esmeralda. (Eds.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 2000.

LI, Charles.; THOMPSON, Sandra. Subject and topic: a new typology of language. In: LI, C. N. (Ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press Inc., 1976.

MEDEIROS JUNIOR, Paulo. *Gramática, sim, e daí? Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos de educação básica*. Curitiba: CRV, 2020.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina.; LOPES, Ruth. *Novo manual de sintaxe*. 1ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

NEGRÃO, Esmeralda; VIOTTI, Evani. Contato entre quimbundo e português clássico: impactos na gramática de impessoalização do português brasileiro e angolano. *Linguística*, vol 30/(2), 2014. p. 289-330.

NEGRÃO, Esmeralda; VIOTTI, Evani. Epistemological aspects of the study of the participation of African languages in Brazilian Portuguese. *Portugais et langues africaines: Études afro-brésiliennes*, 2011. p. 13-44.

NEGRÃO, Esmeralda; VIOTTI, Evani. 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.

PERINI, Mário. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

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

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

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

QUAREZEMIN, Sandra. Brazilian double subjects and sentence structure. In: PIRES DE OLIVEIRA, R.; EMMEL, I.; QUAREZEMIN, S. (Eds.). *Brazilian Portuguese, Syntax and Semantics – 20 years of Núcleo de Estudos Gramaticais*, Linguistics Today, Vol 260, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2020. p. 107-134.

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

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

- QUAREZEMIN, Sandra; FUCHSBERGER, Gabriel. Indeterminação do sujeito no português brasileiro: o pessoal tá inventando moda. In: CASTAGNA, V.; QUAREZEMIN, S. (Eds.). *Travessias em língua portuguesa: pesquisa linguística, ensino e tradução*. Veneza: Ca'Foscari, 2020. p. 93-106.
- RIZZI, Luigi. On Some Properties of Subjects and Topics. In: BRUGÈ, L. et al. (Eds.). *Proceedings of the XXX Incontro di Grammatica Generativa*, 2005. p. 203-224
- RIZZI, Luigi. The fine structures of left periphery. In: HAEGEMAN, L. (Ed.). *Elements of Grammar*. Klumer Academic Publishers, 1997. p. 281-337.
- RIZZI, Luigi; SHLONSKY, Ur. Strategies of Subject Extraction. In: GÄRTNER, Hans-Martin; SAUERLAND, Uli (Eds.). *Interfaces + Recur-sion = Language? Chomsky's Minimalism and the View from Syntax-Semantics*. Berlin: De Gruyter, 2007. p. 115-160
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- SHEEHAN, Michelle. Subjects, null subjects and expletives in Romance. In: FISCHER, S.; GABRIEL, S. (Eds.). *Manuals of Romance Linguistics (MRL): Grammatical Interfaces*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015, p. 329-362.
- TAVARES SILVA, Claudia Roberta. 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, 2006. p. 185-210.
- TELES, Edsel Rodrigues; LOPES, Ruth. Linguística Formal como ensino de ciência na escola básica: uma experiência nas aulas de português. *Revista da Abralin*, v. 17, n. 1, 2018. p. 110-150.
- VICENTE, Helena da Silva Guerra. PILATI, Eloisa. Teoria Gerativa e 'Ensino' de Gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *VERBUM - Cadernos de Pós-graduação*, v. 2, 2012. p. 4-14.

Recebido no dia 05 de julho de 2021.

Artigo aceito para publicação no dia 15 de setembro de 2021.