



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

ARIANE MODESTO MENEZES

**O VERBO DE MOVIMENTO *IR*:
ANÁLISE LINGUÍSTICA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

**Brasília
2017**

ARIANE MODESTO MENEZES

**O VERBO DE MOVIMENTO *IR*:
ANÁLISE LINGUÍSTICA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Monografia apresentada ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília como pré-requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius Lunguinho

**Brasília
2017**

No esforço de dar continuidade à disseminação da Linguística em sala de aula, dedico este trabalho a todos os professores e pesquisadores de língua portuguesa.

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento tem a ver com a oportunidade de me graduar na Universidade de Brasília. Por causa do trabalho, tive que cursar Letras Português – Licenciatura no noturno, turno que me propiciou experiências que tiveram impacto profundo na minha formação. A universidade cresceu e passou a oferecer cursos também no período noturno para atender aqueles estudantes trabalhadores que não têm tempo de frequentar às aulas durante o diurno, mesmo assim, os cursos noturnos apresentam problemas e dificuldades em muitos aspectos. Por esse motivo, acabei me envolvendo com movimentos sociais da UnB e cheguei a fazer parte de uma chapa que se candidatou às eleições do DCE. Essa experiência teve repercussões importantes na minha visão de mundo e na minha visão do curso de Letras, o qual eu iria cursar, a partir daí, com um olhar mais crítico e questionador.

O segundo agradecimento relaciona-se com a chance de conhecer pessoas que contribuíram significativamente com a minha formação. Entre elas, está uma que gostaria de nomear, Camila Moreno. Mais que uma grande amiga, Camila foi uma companheira de sala de aula, de seminários e de estudos para provas. Foi e é, sem dúvida, um presente da UnB para a minha vida.

O terceiro agradecimento é o mais ilustre, pois se trata da minha família. Agradeço à minha mãe, Osmária, o apoio de sempre, o investimento que fez nos meus estudos e a confiança que depositou em mim. Sem isso, eu não chegaria onde estou. Agradeço à minha vó, Maria de Jesus, minha segunda mãe, pelo carinho e pelo suporte, pois sempre cuidou muito da minha alimentação e de tudo aquilo de que precisei para prosseguir a minha formação de forma tranquila e confortável. Agradeço ao meu namorado, André Baptista, pela compreensão e paciência, pois foram muitas os finais de semana dedicados aos estudos e à finalização de leituras para o andamento deste trabalho e das demais atividades da graduação. Ele teve sabedoria de esperar essa fase de ausência e de limitações sociais.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu orientador, Marcus Vinicius Lunguinho. A primeira matéria que cursei com o Lunguinho foi *Sintaxe da Língua Portuguesa*. A partir desse momento, já tinha escolhido o meu orientador, pela sua forma simples e didática de passar o conteúdo, pela sua disponibilidade em ajudar os estudantes que tinham dificuldade e pela sua responsabilidade como professor. Acertei na escolha, pois não poderia ter escolhido professor mais atencioso e dedicado à profissão. Tive um orientador de verdade, que me auxiliou em todas as etapas com muito empenho.

Finalizo os agradecimentos com a afirmação de que a ciência não é uma atividade neutra, como muitos ainda pensam. A ciência não é uma descrição fiel e exata da natureza. O olhar que lançamos sobre uma coisa é inevitavelmente afetado pelas nossas convicções, pelos nossos valores, pelos nossos preconceitos e nossas limitações. Pois bem, todas as pessoas aqui citadas são parte do meu crescimento como pessoa e como aprendiz e, conseqüentemente, são parte do resultado dessa pesquisa, pois temos aqui um trabalho arduamente escrito com crenças, convicções, vontade de mudança e amor pela Linguística.

As palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador.

No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar – a língua materna.

Jacques Ranciere

RESUMO

Neste trabalho, estudamos a estrutura argumental do verbo de movimento *ir* do português brasileiro. Nossos objetivos com essa investigação são contribuir para a reflexão acerca da transitividade verbal e apresentar uma proposta para o ensino dessa propriedade dos itens lexicais na escola. Analisando a estrutura argumental do verbo *ir* à luz dos pressupostos teóricos da Teoria Gerativa, percebemos que não é coerente com suas propriedades sintáticas o tratamento desse verbo como monoargumental (intransitivo). Direcionando nossa atenção para as características do constituinte locativo que ocorre nas sentenças com o verbo *ir* de movimento, ficou claro que esse constituinte se comporta como um argumento. Assim, analisamos o verbo *ir* como um predicador que seleciona dois argumentos: um argumento externo (o sujeito) e um argumento interno locativo, que se manifesta como um PP ou como um AdvP. Com base na nossa proposta de análise das propriedades argumentais do verbo *ir*, apresentamos uma metodologia alternativa para ensinar a transitividade. Essa metodologia é diferente da metodologia pedagógica tradicional porque ela é embasada teoricamente e usa o conhecimento gramatical implícito que os estudantes trazem para a escola (ou seja, sua competência linguística) como ferramenta para a criação do conhecimento gramatical explícito.

Palavras-chave: Verbo de movimento *ir*
Estrutura argumental
Constituinte locativo
Teoria Gerativa
Conhecimento implícito

ABSTRACT

In this work, we study the argument structure of the Brazilian Portuguese verb of movement *ir* ('to go'). With this research we aim to contribute to the reflection about verbal transitivity and to present a proposal for teaching this property of lexical items in schools. Analyzing the argument structure of the verb *ir* in the framework of Generative Theory, we have shown that treating *ir* as a monoargumental (intransitive) verb is not coherent with its syntactic properties. Turning our attention to the properties of the locative constituent that occurs in the sentences with the verb of movement *ir*, it became clear that this constituent behaves as an argument. Thus, we analyze the verb *ir* as a predicate which selects two arguments: an external argument (the subject) and an internal locative argument, which can appear syntactically either as a PP or as an AdvP. Based on our proposal for the argumental properties of the verb *ir*, we presented an new methodology to teach transitivity. This methodology is different from traditional pedagogical methodologies because it is theoretically based and uses the implicit grammatical knowledge that students bring to school (namely, their linguistic competence) as a tool for the creation of explicit grammatical knowledge.

Keywords: Verb of movement *ir*
Argument structure
Locative constituent
Generative Theory
Implicit knowledge

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1	
TRANSITIVIDADE VERBAL NO CONTEXTO DA TRADIÇÃO GRAMATICAL.....	10
Introdução.....	10
1.1 Verbos significativos e verbos não-significativos.....	10
1.2 A transitividade verbal nas gramáticas do português	11
1.2.1 <i>Moderna Gramática Portuguesa.....</i>	11
1.2.2 <i>Nova Gramática do Português Contemporâneo....</i>	13
1.2.3 <i>Gramática Normativa da Língua Portuguesa.....</i>	15
Conclusões preliminares.....	18
CAPÍTULO 2	
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A TEORIA GERATIVA.....	19
Introdução.....	19
2.1 A Teoria Gerativa: uma visão geral	19
2.2 A Teoria de Princípios e Parâmetros.....	21
2.3 A competência linguística	23
Conclusões preliminares.....	27
CAPÍTULO 3	
SOBRE A ESTRUTURA ARGUMENTAL DOS VERBOS	28
Introdução.....	28
3.1 Estrutura argumental e classes de verbos.....	28
3.2 Algumas características da estrutura argumental	31
3.3 Sobre argumentos e adjuntos... ..	34
Conclusões preliminares.....	36
CAPÍTULO 4	
PARA UMA ANÁLISE TRANSITIVA DO VERBO <i>IR</i>	37
Introdução.....	37
4.1 A transitividade do verbo de movimento <i>ir</i>.....	37
4.2 A Teoria X-Barra e a estrutura sintática do verbo de movimento <i>ir</i>.....	40
Conclusões preliminares.....	44
CAPÍTULO 5	
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO	46
Introdução.....	46
5.1 Conhecimento implícito e conhecimento explícito	46
5.2 Integrando o conhecimento implícito ao ensino: a educação linguística.....	48
5.3 Uma proposta para o ensino: a educação linguística em sala de aula	49
5.3.1 Apresentando alguns conceitos e definindo o corpus.....	52
5.3.2 Fazendo um diagnóstico inicial.....	52
5.3.3 Estimulando a reflexão linguística	53
5.3.4 Produzindo conhecimento explícito.....	55
Conclusões preliminares.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

INTRODUÇÃO

A transitividade verbal é um tema comum nas gramáticas e constitui um dos objetos do ensino de língua portuguesa nas escolas. Essa presença constante não impede, contudo, que a transitividade verbal seja uma área que apresente alguns problemas conceituais nas gramáticas e que esses problemas tenham consequências negativas no ensino de língua materna. Um desses problemas conceituais se manifesta em relação a uma classe de verbos conhecida como verbos de movimento. Alguns verbos dessa classe, como *chegar*, *entrar*, *ir*, *partir*, *sair*, *subir*, são analisados, de acordo com a abordagem tradicional, como verbos intransitivos. Essa análise, no entanto, mostra-se incoerente no que se refere ao próprio conceito de transitividade apresentado nas gramáticas e no que se refere ao saber linguístico que os estudantes trazem para escola, ou seja, sua competência linguística.

Levando em conta essa problemática que envolve a transitividade dos verbos de movimento, este trabalho visa, por meio do estudo de alguns aspectos da estrutura argumental do verbo de movimento *ir*, contribuir para a reflexão acerca da transitividade verbal e para o ensino dessa propriedade dos itens lexicais na escola.

Para alcançarmos esse objetivo, a pesquisa que empreendemos é norteada pelas seguintes questões:

- 1) Como é abordada a transitividade do verbo de movimento *ir* nas gramáticas tradicionais?
- 2) Qual é a diferença entre argumentos e adjuntos?
- 3) O verbo de movimento *ir* é, de fato, monoargumental?
- 4) Existe um tratamento do verbo de movimento *ir* mais coerente com suas características sintáticas e semânticas?

Para apresentarmos respostas satisfatórias a essas questões, buscamos apoio teórico na Teoria Gerativa, teoria linguística proposta por Noam Chomsky na segunda metade do século

passado. Dessa teoria, adotaremos conceitos teóricos como Faculdade da Linguagem, competência linguística. Além de noções como estrutura argumental e do esquema estrutural fornecido pela Teoria X-Barra.

Esta monografia encontra-se dividida em cinco capítulos. No capítulo 1, descrevemos como o verbo de movimento *ir* é apresentado, em termos de sua transitividade, em algumas gramáticas tradicionais do português. No capítulo 2, expomos alguns conceitos gerais da Teoria Gerativa que contribuirão para nossa análise do verbo de movimento *ir*. No capítulo 3, tratamos especificamente da estrutura argumental dos predicadores verbais. No capítulo 4, fazemos um estudo aprofundado da estrutura argumental do verbo de movimento *ir*, mostrando quantos argumentos ele seleciona e como esses argumentos se organizam no esquema estrutural fornecido pela Teoria X-Barra. Esse estudo fornece a base para a nossa proposta de classificação do verbo *ir* como um verbo transitivo. Finalmente, no capítulo 5, delineamos uma proposta de ensino da transitividade do verbo de movimento *ir*, em que interagem o conhecimento implícito dos estudantes e a prática pedagógica.

CAPÍTULO 1

A TRANSITIVIDADE VERBAL NO CONTEXTO DA TRADIÇÃO GRAMATICAL

Introdução

Neste capítulo, descreveremos como a noção de transitividade verbal é apresentada em gramáticas tradicionais do português, com especial atenção ao verbo de movimento *ir*. São três as gramáticas que fornecerão a base teórica para este capítulo: a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2009); a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha & Cintra (2001), e a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2011). Este capítulo divide-se em duas seções. Na primeira, faremos uma breve síntese acerca da distinção entre verbos significativos e verbos não-significativos. Na segunda, analisaremos como as três gramáticas citadas acima abordam a transitividade verbal.

1.1 Verbos significativos e verbos não-significativos

Do ponto de vista de suas características sintáticas e semânticas, um verbo pode ser analisado como um verbo significativo ou como um verbo não-significativo.

Os verbos significativos, de acordo com Cunha & Cintra (2001), são aqueles que trazem uma ideia nova ao sujeito, podendo ser transitivos e intransitivos.

Os verbos de ligação, segundo os mesmos autores (p.133), “não trazem propriamente ideia nova ao sujeito; funcionam apenas como elo entre este e o seu predicativo”. Acerca desses verbos, Bechara (2009, p.424-425) afirma que eles “se caracterizam por uma referência tão vaga à realidade comunicada, que fazem do predicativo um argumento, pelo aspecto semântico”. Embora nem Cunha & Cintra (2001) nem Bechara (2009) classifiquem tais verbos como não-significativos, características como o seu esvaziamento semântico, o seu

papel como elemento de união entre o sujeito e o predicativo e o fato de não trazerem propriamente ideia nova ao sujeito contrastam com as características dos verbos significativos e justificam seu tratamento como verbos não-significativos.

Em nossa pesquisa, ocupar-nos-emos dos verbos significativos, únicos que podem ser tratados como núcleo de predicado.

1.2 A transitividade verbal nas gramáticas do português

Como núcleo do predicado verbal, os verbos significativos podem ser classificados segundo a sua transitividade, ou seja, segundo à possibilidade de selecionarem um complemento ou não. Vejamos, em detalhe, como a questão da transitividade verbal é abordada em três gramáticas do português, quais sejam: a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2009); a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha & Cintra (2001), e a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2011).

1.2.1 *Moderna Gramática Portuguesa*

Bechara (2009) conceitua os verbos intransitivos como verbos cujo conteúdo já é bem delimitado, não sendo, portanto, necessária a delimitação desse conteúdo por meio de complemento(s). O autor apresenta os seguintes exemplos de verbos intransitivos¹:

- (1) a. Ela não trabalha.
- b. José acordou cedo.
- c. As crianças cresceram rapidamente.

Em oposição aos verbos intransitivos, Bechara (2009) apresenta os verbos transitivos, que são verbos cujo conteúdo se caracteriza por uma grande extensão semântica. Para que esse verbo expresse uma realidade, essa ampla extensão semântica deve ser delimitada. Os complementos verbais servem para delimitar o conteúdo de um verbo transitivo. Abaixo são dados exemplos de tais verbos:

¹ Todos os exemplos apresentados nesta subseção foram colhidos em Bechara (2009, p.414-415, 421-422, 424-425).

- (2) a. O porteiro viu o automóvel.
b. O diretor escreveu cartas aos pais.
c. Eles precisam de socorro.

Para o autor, *ver* (em 2a), *escrever* (em 2b) e *precisar* (em 2c) são verbos que apresentam conteúdo semântico amplo e que, portanto, necessitam de delimitação. Os termos [*o automóvel*], em (2a); [*cartas*] e [*aos pais*], em (2b); e [*de socorro*], em (2c), são, de acordo com Bechara (2009, p.414-415), “signos léxicos que nos socorrem nessa delimitação da extensão semântica do verbo, verdadeiros delimitadores semânticos verbais, se chamam *argumentos* ou *complementos verbais*”.

Em se tratando dos complementos verbais, Bechara (2009) os divide em complementos verbais diretos (ou objetos diretos), complementos verbais indiretos (objetos indiretos) e complementos relativos². Os complementos verbais diretos (ou objetos diretos) são signos léxicos de natureza substantiva (substantivo ou pronome) que delimitam a extensão semântica do verbo e que não são introduzidos por preposição necessária. Essa é a classificação dos termos [*o automóvel*], em (2a), e de [*cartas*], em (2b).

Os complementos verbais indiretos (objetos indiretos) e os complementos relativos são signos léxicos que também delimitam a extensão semântica do verbo e que, diferentemente dos complementos verbais diretos, são introduzidos por preposição necessária. A diferença entre o complemento verbal indireto (objeto indireto) e o complemento relativo tem a ver com o fato de o objeto indireto: a) denotar geralmente um ser animado, introduzido pela preposição *a*, e b) referir-se à pessoa a quem se destina o conteúdo do complexo formado da combinação do verbo mais seu objeto direto ou que se beneficia desse conteúdo (Bechara, 2006). Levando em conta essa diferença, o termo [*aos pais*], em (2b), é classificado como um objeto direto, enquanto o termo [*de socorro*], em (2c), é classificado como complemento relativo.

Relevante para esta pesquisa é o fato de o autor classificar como complemento relativo os complementos dos verbos locativos (3a), situativos (3b) e direcionais (3c) e (3d):

² O autor ainda menciona o complemento predicativo (ou predicativo), o qual sempre ocorre com verbos como *ser*, *estar*, *ficar*, *permanecer*, *parecer* e poucos outros. Não abordamos esse tipo de complemento aqui porque suas propriedades não têm relação direta com o verbo *ir*, nosso objeto de estudo.

- (3) a. Seus parentes moram *no Rio*.
b. O artista já não vive *em São Paulo*.
c. Iremos *a Petrópolis*.
d. Ela chegou *do Ceará*.

Para Bechara, os termos [*no Rio*], [*em São Paulo*], [*a Petrópolis*] e [*do Ceará*] funcionam como complementos dos verbos *morar*, *viver*, *ir* e *chegar*, respectivamente. No entanto, o autor destaca que essa análise não é pacífica:

“Não há unanimidade entre os estudiosos em considerar tais argumentos do predicado complexo como complementos relativos. Levando em conta exclusivamente o aspecto semântico, muitos preferem considerar tais termos como adjuntos circunstanciais ou adverbiais [...]”

(BECHARA, 2009, p.421)

O autor apresenta uma análise significativa para esta pesquisa ao tratar o verbo *ir* como um verbo que seleciona complemento relativo.

1.2.2 Nova Gramática do Português Contemporâneo

Em sua gramática, Cunha & Cintra (2001) classificam os verbos significativos (aqueles verbos que trazem uma ideia nova ao sujeito) como intransitivos e transitivos e dão os seguintes exemplos³:

- (4) Sobe a névoa...A sombra desce...
(5) Ele não me agradece, / nem eu lhe dou tempo.

Segundo os autores, em (4), “verificamos que a ação está integralmente contida nas formas verbais *sobe* e *desce*. Tais verbos são, pois, intransitivos, ou seja, não transitivos: a ação não vai além do verbo” (CUNHA & CINTRA, 2001, p.135). Já, em (5), por sua vez:

³ Todos os exemplos apresentados nesta subseção foram extraídos de Cunha & Cintra (2001, p.135-137 e 561).

“vemos que as formas verbais *agradece* e *dou* exigem certos termos para completá-lhes o significado. Como o processo verbal não está integralmente contido nelas, mas se transmite a outros elementos (o pronome *me* na primeira oração, o pronome *lhe* e o substantivo *tempo* na segunda), estes verbos chamam-se TRANSITIVOS”.

(CUNHA & CINTRA, 2001, p.136)

Os verbos transitivos são divididos em verbos transitivos diretos, verbos transitivos indiretos e verbos transitivos diretos e indiretos ao mesmo tempo. Vejamos o exemplo a seguir para entender uma dessas divisões dos verbos transitivos:

(6) Vou ver o doente.

Segundo os autores, a ação expressa por *vou ver* é transmitida ao termo [*o doente*]. Essa transmissão ocorre diretamente, pois não há preposição. Tais verbos são chamados verbos transitivos diretos, e o termo da oração que completa o seu sentido recebe o nome de objeto direto. A transitividade direta relaciona-se, portanto, com o fato de um verbo não exigir preposição para intermediar sua relação com o objeto.

Estudemos o exemplo abaixo:

(7) Da janela da cozinha, as mulheres assistiam à cena.

Da mesma forma que acontece com a forma verbal *vou ver*, a ação expressa por *assistiam* é transmitida (ou transita) para o termo [*à cena*]. Essa transmissão ocorre indiretamente, uma vez que há a necessidade de uma preposição, nesse caso, a preposição *a*. Tais verbos são denominados transitivos indiretos, e o termo da oração que completa o seu sentido recebe o nome de objeto indireto. A transitividade indireta caracteriza-se pelo fato de um verbo exigir a presença da preposição para mediar a sua relação com o objeto.

Os verbos simultaneamente transitivos diretos e indiretos são verbos cuja ação transita para dois termos da oração, sendo que, em um deles, a forma de transmissão da ação ocorre de modo direto, e, em outro, ela ocorre de modo indireto. Um exemplo de verbo simultaneamente transitivo direto e indireto é o verbo *dar*, no exemplo (8):

(8) O sucesso do seu gesto não deu paz ao Lomba.

Nesse exemplo, a ação de *deu* é transmitida a dois termos: [*paz*] e [*ao Lomba*]. No primeiro caso, a transmissão da ação de faz de modo direto e, no segundo, de modo indireto.

Na seção relativa aos valores das preposições, os autores apresentam o seguinte exemplo, relevante para esta pesquisa:

(9) Ontem fui a Cambridge.

Cunha & Cintra (2001) afirmam que a preposição *a* relaciona um conseqüente necessário ao verbo. Esse conseqüente é o termo [*Cambridge*], um adjunto adverbial necessário. A respeito dos adjuntos adverbiais necessários, os autores escrevem o seguinte, em nota de rodapé:

“A *Nomenclatura Gramatical Brasileira* não distingue os advérbios e locuções adverbiais de valor puramente acidental dos que são necessários ao entendimento da oração. Considera, pois, ADJUNTO ADVERBIAL, ou seja, um termo acessório dela, o COMPLEMENTO DIRECIONAL que aparece em frases como *Fui a Cambridge, Vim de Lisboa, Voltei do colégio*. Julgamos que a *Nomenclatura* deve ser revista neste ponto e que Antenor Nascentes tem razão quando afirma que, “tratando-se de verbos intransitivos de movimento, o complemento de direção não pode ser considerado elemento meramente acessório. (*O problema da regência*, 2ª. ed. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1960, p. 17-18)”.

(CUNHA & CINTRA, 2001, p.561)

Interessante que, embora os autores classifiquem, em um primeiro momento, o termo [*a Cambridge*] como um adjunto adverbial necessário, na sua nota de rodapé, eles demonstram estar atentos ao fato de que tratar esse termo como um simples adjunto não é a análise correta e que “a *Nomenclatura* deve ser revista neste ponto”. Ou seja, para os autores, o termo [*a Cambridge*] é um complemento dos verbos de movimento: um complemento direcional. Esse entendimento dos autores é importante para nossa pesquisa acerca do verbo *ir*.

1.2.3 Gramática Normativa da Língua Portuguesa

Ao analisar o predicado verbal, Rocha Lima (2011) apresenta a sua análise para a transitividade. Para o autor, um predicado verbal “exprime um fato, um acontecimento, ou uma ação”, tem como núcleo “um *verbo*, acompanhado ou não, de outros elementos” e “da natureza desse verbo é que decorrem os mais termos do predicado” (ROCHA LIMA, 2011,

p.293).

Quanto à natureza do verbo núcleo do predicado, o autor os divide em dois grupos. O primeiro é o dos verbos intransitivos ou de predicação completa, verbos que “são suficientes para, sozinhos, representar a noção predicativa” (ROCHA LIMA, 2011, p. 293). Exemplos desses verbos são: *nevar, morrer e fugir*.

O segundo grupo é o dos verbos transitivos ou de predicação incompleta, verbos que “requerem, para a cabal integridade do predicado, a presença de um ou mais termos que lhes completem a compreensão” (ROCHA LIMA, 2011, p.293). Exemplos desses verbos são: *encontrar, comprar, acudir, aludir, dar e pedir*.

Os termos que completam a compreensão dos verbos transitivos são os complementos verbais e são divididos em quatro tipos: objeto direto, objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial.

O objeto direto é o complemento que corresponde ao paciente da ação expressa por um verbo na voz ativa⁴:

- (10) a. Castigar o filho.
- b. Construir uma casa.
- c. Discutir política.

Os termos [*o filho*], [*uma casa*] e [*política*] são objetos diretos dos verbos *castigar, construir e discutir*, respectivamente.

O objeto indireto é o complemento verbal que representa um ser animado a quem se dirige ou a quem se destina a ação ou o estado expresso por um verbo:

- (11) a. Dei flores para a noiva.
- b. Iracema, depois que ofereceu aos chefes o licor de Tupã, saiu do bosque.

Os termos [*para a noiva*] e [*aos chefes*] são objetos indiretos dos verbos *dei e ofereceu*, respectivamente.

O complemento relativo é “o complemento que, ligado ao verbo por uma preposição determinada (*a, com, de, em, etc.*), integra, com o valor de objeto direto, a predicação de um

⁴ Todos os exemplos apresentados nesta subseção foram retirados de Rocha Lima (2011, p.299, 307-308, 311-312).

verbo de significação relativa” (ROCHA LIMA, 2011, p.311):

- (12) a. Assistir a um baile.
- b. Dependder de despacho.
- c. Gostar de uvas.
- d. Reparar nos outros.

Nos exemplos acima, os termos [*a um baile*], [*de despacho*], [*de uvas*] e [*nos outros*] funcionam como complementos relativos dos verbos *assistir*, *dependder*, *gostar* e *reparar*, respectivamente.

Embora o complemento relativo seja introduzido por preposição da mesma forma que o objeto indireto, ele se diferencia do objeto indireto por duas características:

- a) Não representa a pessoa ou coisa a que se destina a ação, ou em cujo proveito ou prejuízo ela se realiza. Antes denota, como o objeto direto, o ser sobre o qual recai a ação.
- b) Não corresponde, na 3ª pessoa, às formas pronominais átonas *lhe*, *lhes*, mas às formas tônicas *ele*, *ela*, *eles*, *elas*, precedidas de preposição

(ROCHA LIMA, 2011, p.311)

Finalmente, o complemento circunstancial é definido como um complemento de natureza adverbial, “tão indispensável à construção do verbo quanto, em outros casos, os demais complementos verbais” (ROCHA LIMA, 2011, p.311):

- (13) a. Ir a Roma.
- b. Viver muitos anos.
- c. Pesar dois quilos.

Os termos [*a Roma*], [*muitos anos*] e [*dois quilos*] são os complementos circunstanciais dos verbos *ir*, *viver* e *pesar*, respectivamente.

Tratando especificamente do verbo *ir*, presente no exemplo (13a), o autor analisa o termo [*a Roma*] como complemento circunstancial do verbo *ir*. É importante destacar que o verbo não é classificado como intransitivo, mas como verbo um tipo de transitivo: um verbo

transitivo circunstancial. Acerca da preposição *a*, Rocha Lima (2011, p.312) afirma que “por seu valor de verbo de direção, *ir* exige, por assim dizer, a preposição *a* para ligá-lo ao termo locativo”. Essa relação é tão forte que essa preposição forma uma unidade com o verbo *ir*:

(14) a. Ir a Roma.

b. [Ir a] Roma

Assim como Bechara (2006) e Cunha & Cintra (2001), Rocha Lima (2011) também analisa o verbo *ir* de movimento como um verbo de predicação incompleta que seleciona um complemento, o qual para Rocha Lima (2011) é um complemento de natureza adverbial denominado complemento circunstancial.

As propostas apresentadas neste capítulo, são importantes, pois elas fornecem elementos para respondermos à primeira questão da nossa pesquisa: Como é abordada a transitividade verbal do verbo *ir* nas gramáticas tradicionais?

Como vimos, as gramáticas analisadas não abordam o verbo *ir* como um verbo de transitividade completa e sim como um predicador que necessita de um complemento para completar-lhe a significação.

Partindo das explicações desta seção, podemos inferir que o verbo de movimento é da família dos verbos transitivos, visto que são eles que possuem predicação incompleta e requerem a presença de um ou mais termos que lhes completem a compreensão.

Conclusões preliminares

A partir do que se apresentou neste primeiro capítulo, é possível concluirmos que a transitividade do verbo *ir* de movimento é abordada de maneira parecida nas três gramáticas estudadas. Todas essas gramáticas reconhecem que o termo preposicionado que acompanha o verbo *ir* não pode ser considerado um elemento meramente acessório, um adjunto, dada sua obrigatoriedade para o entendimento da oração. Ainda que todos os autores analisados contribuam para o nosso trabalho de pesquisa, Rocha Lima (2011) tem a abordagem que mais se aproxima de proposta que queremos defender, uma vez que traz, em sua gramática, a classe dos verbos transitivos circunstanciais, classificação que será retomada mais adiante.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A TEORIA GERATIVA

Introdução

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos fundamentais da Teoria de Gerativa, a abordagem teórica que norteará a nossa pesquisa. O conteúdo do capítulo se organiza em três seções. Na primeira seção, apresentaremos uma visão geral da Teoria Gerativa. Na segunda seção, descreveremos um pouco do modelo de Princípios e Parâmetros. Finalmente, na terceira seção, discutiremos o conceito de competência linguística. Os conceitos aqui apresentados, especialmente o de competência linguística, serão norteadores para o entendimento das características do verbo de movimento *ir*, tópico dos próximos capítulos.

2.1 A Teoria Gerativa: uma visão geral

De acordo com a Teoria Gerativa, os seres humanos têm a capacidade de adquirir uma língua natural, desde que eles não tenham nenhum problema e que eles sejam expostos uma língua (CHOMSKY, 1981). Com isso, afirma-se que somente os seres humanos são capazes de combinar elementos linguísticos (sons, palavras, sentenças), segundo certos princípios, de maneira que, com um número finito desses elementos, eles possam gerar um número infinito de combinações. Isso é uma faceta do que se denomina aspecto criativo da linguagem, que só os seres humanos possuem.

Para explicar essa capacidade única de adquirir língua, a Teoria Gerativa propôs a existência de uma Faculdade da Linguagem, um dispositivo (ou órgão, segundo Chomsky) presente na mente/cérebro humano que apresenta uma arquitetura especialmente desenhada

para lidar com questões específicas à linguagem. Essa faculdade, por ser parte da marcação genética humana, é uma verdadeira “propriedade da espécie”.

Ao nascer, todos os seres humanos estão com a Faculdade da Linguagem no estágio inicial denominado Gramática Universal, uma estrutura sintática inata, comum a todos os humanos.

Na Gramática Universal, encontram-se todas as possibilidades estruturais das línguas humanas. Quando se adquire uma língua, essas possibilidades estruturais são reduzidas apenas àquelas que caracterizam a língua que a criança está adquirindo. Como isso acontece?

No processo de aquisição de sua língua materna, a criança é exposta a estruturas linguísticas de toda natureza: fragmentos de sentenças, sentenças interrompidas, mistura de estruturas, truncamentos sentenciais e outras distorções que são típicas da fala (RAPOSO, 1992). Ainda assim, ela é capaz de distinguir, dentre todos os estímulos sonoros a que ela é exposta em seu ambiente, aqueles que são sons linguísticos e de selecionar quais desses sons linguísticos são pertencentes a sua língua. As crianças transformam essas informações no conhecimento de uma língua por meio da interação do estágio inicial da Gramática Universal com os dados linguísticos a que ela tem acesso no curso da aquisição da língua. Segundo Chomsky (1998, p.19):

“cada língua é o resultado da atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos imaginar o estado inicial como um ‘dispositivo de aquisição de língua’ que toma a experiência como um ‘dado de entrada’ e fornece a língua como um ‘dado de saída’ – um ‘dado de saída’ que é internamente representado na mente/cérebro.”

Considerar que há um dispositivo cerebral biológico pronto na mente humana à espera de estímulos externos, explica como uma criança domina, em tão pouco tempo e com tamanha naturalidade, um sistema tão complexo como a gramática de uma língua. Chomsky defende ainda que o processo de aquisição de língua ocorre de forma semelhante ao crescimento de órgãos físicos como coração e pulmão, isto é, de maneira parecida com o que poderíamos considerar um “órgão” da linguagem: “é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz” (CHOMSKY, 1998, p. 23).

Considerando essas informações, poderíamos pensar que todas as línguas humanas são, em certo ponto, idênticas, uma vez que são produto da genética humana. Todavia, é fato que as línguas são diferentes. Como explicar toda essa diferença que existe entre as línguas do

mundo? Para explicar as semelhanças e as diferenças entre as línguas do mundo, foi proposta a Teoria de Princípios e Parâmetros, a qual será descrita na seção seguinte.

2.2 A Teoria de Princípios e Parâmetros

A versão atual da Teoria Gerativa se chama Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981). Segundo esse modelo, a Faculdade da Linguagem é composta por um conjunto de princípios e por um conjunto de parâmetros. Os princípios são regras gerais, válidas para todas as línguas, e os parâmetros são lugares de variação entre as línguas. Mioto, Figueiredo Silva & Lopes (2007, p.24) resumem bem o que se entende por princípios e parâmetros:

“A faculdade da linguagem é composta por princípios que são leis gerais válidas para todas as línguas naturais; e por parâmetros que são propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pela diferença entre as línguas. Uma sentença que viola um princípio não é tolerada em nenhuma língua natural provavelmente porque tem a ver com a forma como o cérebro/a mente da espécie funciona; uma sentença que não atende a uma propriedade paramétrica pode ser gramatical em uma língua e agramatical em outra”.

Não é possível violar um princípio, pois o que se produz com isso não é admitido em nenhuma gramática de uma língua humana, sendo, portanto, agramatical. Por outro lado, é possível violar um parâmetro, pois uma língua pode observar determinado parâmetro e outra pode ignorá-lo. Essas violações de um parâmetro produzem diferenças estruturais entre as línguas.

Como dissemos acima, os Princípios são universais e, quando uma sequência linguística viola um Princípio, essa sequência é agramatical em qualquer língua humana. Vejamos um exemplo:

(1) *O André deu um carro à Maria ao Pedro.

A sentença em (1) é agramatical no português. Quando dizemos que uma sequência de elementos linguísticos – sejam eles sons, morfemas, palavras ou orações – é agramatical em uma língua, estamos dizendo que as regras dessa língua não produzem essa sequência. Na escrita, a agramaticalidade é sinalizada pelo emprego do asterisco.

Se a sentença (1) fosse traduzida para qualquer outra língua natural, continuaria a ser uma sentença agramatical. Nesse caso, dizemos que essa agramaticalidade se deve à violação de algum princípio que rege a linguagem humana.

Os parâmetros são regras específicas de uma língua e eles garantem as diferenças entre as línguas do mundo. Por isso, os parâmetros podem ser violados quando comparamos línguas diversas. Comparemos o português e o inglês para ver como essas duas línguas se comportam em relação a determinado parâmetro:

(2) a. O Paulo disse [que ele vai viajar].

b. O Paulo disse [que \emptyset vai viajar].

(3) a. Paul has said [that he will travel].

b. *Paul has said [that \emptyset will travel].

Em português, são gramaticais orações nas quais o sujeito esteja manifesto (2a) ou não manifesto (2b). Quando o sujeito não está manifesto, dizemos que ele é um sujeito nulo, ou seja, há um sujeito sintaticamente presente, mas ele se apresenta foneticamente vazio (não pronunciado). Em inglês, são gramaticais orações nas quais o sujeito esteja manifesto (3a), mas orações com sujeito nulo são agramaticais (3b).

Essa diferença entre as duas línguas é fruto do *Parâmetro do Sujeito Nulo*, o qual divide as línguas do mundo em dois grupos:

a) línguas de sujeito nulo: línguas que permitem que o sujeito apareça foneticamente vazio (como o português), e

b) línguas de sujeito não nulo: línguas que não permitem que o sujeito apareça foneticamente vazio (como o inglês).

Em resumo: em situações em que está em jogo a atuação de um parâmetro, a gramaticalidade das sentenças dependerá das propriedades constitutivas da gramática de línguas particulares. Nos exemplos acima, evidenciamos que o português é uma língua que marca o Parâmetro do Sujeito Nulo como positivo, ou seja, é uma língua [+ SUJEITO NULO]; já

o inglês é uma língua que marca o Parâmetro do Sujeito Nulo como negativo, ou seja, é uma língua [- SUJEITO NULO]. Em línguas do primeiro tipo, os falantes podem produzir sentenças com sujeito manifesto ou não, ao passo que, em línguas do segundo tipo, os falantes só podem produzir sentenças com sujeito manifesto.

2.3 A competência linguística

Todo falante nativo tem conhecimento linguístico acerca das propriedades estruturais que caracterizam a gramática de sua língua materna. A esse conhecimento intuitivo das regras estruturais de uma língua damos o nome de competência linguística. Esse saber se relaciona com o que é possível e impossível em uma língua. Tomemos como exemplo o par de sentenças a seguir (extraídas de KENEDY, 2013, p.139):

- (4) a. João viu Maria.
- b. *João visão Maria

Em (4a), há uma sentença gramatical em português, ao passo que, em (4b), há uma sentença agramatical. Quando caracterizamos uma sequência como *gramatical* ou como *agramatical*, não estamos levando em conta as prescrições da Gramática Tradicional. Ao usarmos esses termos, estamos nos baseando em outra concepção de gramática, concepção essa que tem a ver com o conhecimento intuitivo / internalizado que os falantes têm acerca das regras estruturais de sua língua materna e que independe de escolarização. Segundo essa concepção de gramática, o julgamento de uma sequência (de sons, de morfemas, de palavras ou de orações) como “certa” ou “errada” não se relaciona com um ideal de beleza ou com uma prescrição normativa. Essa sequência será julgada como certa (entendida aqui como gramatical) se ela obedecer os padrões estruturais da gramática de uma língua e será julgada como errada (ou agramatical) se desobedecer tais padrões.

Como o falante nativo, escolarizado ou não, sabe / conhece as regras estruturais de sua língua materna, ele é capaz de julgar a gramaticalidade ou não das sequências apresentadas a ele, mostrando, assim, o que é possível e o que é impossível na sua língua. É o que acontece com os exemplos em (4): embora o falante não saiba explicar por que (4a) é uma oração gramatical em português nem por que (4b) é agramatical nessa mesma língua, ele identifica facilmente que a palavra *viu* se “encaixa” perfeitamente bem na sentença (4a) e que a palavra

visão não se “encaixa” bem na sentença (4b). Ou seja, no espaço entre o sujeito [*João*] e objeto [*Maria*], só é possível colocarmos uma palavra da categoria dos verbos: como *viu* é um verbo, essa palavra “cabe” nesse espaço; já *visão*, por ser um substantivo, não “cabe” nesse espaço.

Vejamos outros dois conjuntos de exemplos que mostram que os julgamentos de gramaticalidade e agramaticalidade não têm relação com a prescrição gramatical: um deles trata do uso de *você* e *cê* e o outro se relaciona com as possibilidades de apassivação.

A Gramática Tradicional não reconhece *você* como uma forma pronominal de 2ª pessoa do singular. Consequentemente, nas Gramáticas Tradicionais, não existe nenhuma menção a *cê*, a forma reduzida de *você*. Todavia, os falantes do português brasileiro são capazes de julgar sentenças construídas com *cê* como gramaticais ou não. Observemos então o seguinte conjunto de sentenças (exemplos extraídos de MIOTO, FIGUEIREDO SILVA & LOPES, 2007, p.19):

- (5) a. *Você* viu a Maria saindo.
- b. *Cê* viu a Maria saindo.

- (6) a. A Maria vai ver *você*.
- b. *A Maria vai ver *cê*.

Apesar de nós, falantes do português brasileiro, sabermos que as formas *você* e *cê* não são reconhecidas pela Gramática Tradicional, nós sabemos que essas formas existem no português brasileiro falado e sabemos quando usá-las nessa variedade. Observando os contrastes nos exemplos (5) e (6), vemos que a forma *você* é usada em mais contextos do que a forma *cê*: *você* pode ser usado como sujeito (5a) e como objeto (5a), mas *cê* só pode ser usado como sujeito (6b). O uso de *cê* como objeto é agramatical, como mostra (6b). Disso se conclui que, ao tratarmos da gramaticalidade ou da agramaticalidade das sequências de uma língua, precisamos estar atentos não às normas da Gramática Tradicional, mas ao nosso conhecimento intuitivo de falantes nativos, conhecimento das regras estruturais da nossa língua materna.

Passando à apassivação, de acordo com a Gramática Tradicional, os verbos transitivos diretos, ou seja, os verbos que selecionam um sujeito e um objeto direto, podem aparecer na

voz passiva. A esse respeito, vejamos os exemplos a seguir (extraídos de NEGRÃO, SCHER & VIOTI, 2010, p.99):

- (7) a. O Pedro construiu esta casa.
- b. Esta casa foi construída pelo Pedro.

- (8) a. O assaltante assassinou algumas pessoas.
- b. Algumas pessoas foram assassinadas pelo assaltante.

Temos, nos exemplos acima, dois verbos transitivos diretos: *construir* e *assassinar*. Como prescrito pelas gramáticas tradicionais, esses dois verbos podem ser apassivados, como se vê em (7b) e em (8b).

Seguindo essa regra, podemos dizer que o verbo *quebrar*, que é um verbo transitivo direto, também pode ser apassivado (exemplos de NEGRÃO, SCHER & VIOTI, 2010, p.100):

- (9) a. As crianças quebraram o vaso de cristal.
- b. O vaso de cristal foi quebrado pelas crianças.

- (10) a. O Pedro quebrou a perna.
- b. *A perna foi quebrada pelo Pedro.

Assim como os verbos *construir* e *assassinar*, o verbo *quebrar* em (9a) produz uma sentença passiva gramatical (9b). Todavia, em (10b), o verbo *quebrar* produz uma passiva agramatical. Se o verbo *quebrar*, em (9a) e em (10a), seleciona um sujeito e um objeto, por que a apassivação desse verbo produz sentenças com diferenças de gramaticalidade?

Observemos mais dois conjuntos de dados (colhidos em NEGRÃO, SCHER & VIOTI, 2010, p.100):

- (11) a. O carteiro perdeu a carta do banco.
- b. A carta do banco foi perdida pelo carteiro.

- (12) a. Meu irmão perdeu o amigo.
b. *O amigo foi perdido pelo meu irmão.

Com o verbo *perder* aconteceu o mesmo que se verificou com o verbo *quebrar*: mesmo sendo um verbo transitivo direto segundo as gramáticas, a apassivação desse verbo ora produz sentenças gramaticais ora produz sentenças agramaticais.

O importante é que, embora a prescrição das gramáticas seja a de que verbos transitivos diretos são apassiváveis, o resultado da apassivação de verbos transitivos diretos não é sempre gramatical. Diante dos resultados, cabe, então, uma pergunta: como nós, falantes nativos, sabemos que a passiva de um verbo transitivo direto é gramatical em alguns casos e agramatical em outros?

Se memorizássemos listas de verbos que aceitam a apassivação, provavelmente apareceriam nessa lista os verbos *quebrar* e *perder*, uma vez que eles podem ser apassivados como vimos em (9) e em (11). Mas como explicar o fato de sabermos também as exceções como (10) e (12)? As exceções constituem apenas exceções que podem ser listadas, ou elas seguem um padrão? A esse respeito, Negrão, Scher & Vioti (2010, p.101) afirmam:

“Ao que parece, o número de verbos transitivos diretos que às vezes podem ser passivizados, às vezes não, não é limitado a ponto de podermos tratá-los como exceções. Deve haver algum princípio que regula a possibilidade de um verbo transitivo direto parecer na voz passiva ao qual a tradição gramatical escolar não faz sequer menção. Além disso, esse princípio deve ser bem conhecido por nós, porque, afinal de contas, sabemos quando a passiva funciona e quando não”.

Uma maneira de responder a esse questionamento é pensarmos que o conhecimento que temos sobre as propriedades estruturais de nossa língua é parte de nossa competência linguística. Por conta desse nosso saber inconsciente sobre a língua sabemos quando sentenças são gramaticais e quando não são, sem que jamais tenhamos sido expostos a qualquer ensino formal a respeito delas. É, de fato, surpreendente que saibamos tanto sobre a língua sem que tenhamos sido formalmente apresentados a qualquer explicação. A competência linguística é, portanto, a capacidade inata de reconhecer construções de nossa língua materna e de julgar estruturas como gramaticais e agramaticais.

Conclusões preliminares

Neste capítulo, vimos que o ser humano possui uma estrutura sintática mental inata composta por Princípios e Parâmetros. Enquanto os primeiros são leis gerais, válidas para todas as línguas, os últimos são responsáveis pela variação linguística. Além disso, ficou claro que existe um tipo de conhecimento linguístico – a competência linguística – que se desenvolve na mente dos falantes nativos independentemente de ensino explícito. Esse conhecimento será levado em consideração na nossa análise do verbo de movimento *ir*.

CAPÍTULO 3

SOBRE A ESTRUTURA ARGUMENTAL DOS VERBOS

Introdução

Neste capítulo tratamos da estrutura argumental dos predicadores verbais. Para tanto, nossa exposição se divide em três seções. Na primeira seção, apresentamos as classes de verbos que podem ser definidas a partir da consideração de sua estrutura argumental. Na segunda seção, descrevemos algumas propriedades da estrutura argumental. Finalmente, na terceira seção, estabelecemos uma diferenciação entre argumentos e adjuntos.

3.1 Estrutura argumental e classes de verbos

Nossa estrutura gramatical mental compõe-se de várias informações relevantes para a formação de sentenças, sendo a categoria gramatical das palavras uma dessas informações. Além da informação categorial, o nosso léxico mental também traz a informação relativa às propriedades de seleção: as palavras são capazes de selecionar itens lexicais ou grupos de itens lexicais. Dizendo de outro modo, o aparecimento de uma palavra já nos faz esperar um outro item lexical (ou um grupo de itens lexicais) para lhe integrar o sentido e, juntamente com essa palavra, formarem constituintes maiores e mais complexos. Comparemos os exemplos abaixo:

- (1) a. O professor leu o livro.
- b. *O professor leu.
- c. *Leu o livro.
- d. *Leu

Em (1a), o verbo *leu* precisa de dois outros elementos para a formação de uma sentença gramatical, ou seja, *leu* é um verbo que seleciona dois argumentos: um deles corresponde àquele que pratica a ação de ler, denominado argumento externo, e o outro corresponde àquele que sofre a ação de ser lido, denominado argumento interno. Embora seja possível uma interpretação parcial do conteúdo de (1b), (1c) e (1d), quando tomadas isoladamente, essas orações são agramaticais, pois violam os princípios de seleção argumental do predicador *leu*⁵. Em resumo: entre as diversas informações codificadas na entrada lexical do verbo *ler*, encontra-se a sua seleção argumental, a qual especifica que esse verbo deve ser associado a dois argumentos. Há que se respeitar, sempre, o número de argumentos que um verbo requer, pois o contrário torna a sentença agramatical. Embora nem sempre se realizem foneticamente, como no caso do sujeito nulo e do objeto nulo, existe um número exato e previsível de argumentos a serem realizados para cada verbo do português. Quando o sistema computacional satisfaz as exigências de seleção, dizemos que os argumentos foram saturados, isto é, foram selecionados corretamente.

Dessa forma, admitimos que os predicados têm estrutura argumental, ou seja, possuem lacunas a serem preenchidas pelos argumentos que selecionam. Essa estrutura encontrada em nosso aparato mental é que devemos entender para compreendermos, mais adiante, a estrutura argumental associada ao verbo *ir* de movimento.

Levando em conta as possibilidades de realização sintática dos argumentos, chegamos à seguinte classificação dos verbos (exemplos colhidos em CYRINO, NUNES & PAGOTO, 2009, pp.47-90):

(2) Verbos que não selecionam argumentos

Está chovendo.

(3) Verbos que selecionam 1 argumento

[O irmão da Maria] trabalha muito.

⁵ Os termo *predicador* e *predicado* são usados em Linguística para fazer referência àquelas palavras que têm a capacidade de selecionar argumentos. Como a palavra *predicado* já apresenta um uso consagrado nas gramáticas tradicionais, a fim de evitar confusões, nesta pesquisa, vamos reservar o termo *predicado* para designar um dos termos essenciais da oração e vamos usar o termo *predicador* para designar aquelas palavras dotadas de uma estrutura argumental e que, portanto, se caracterizam por uma determinada seleção argumental.

(4) Verbos que selecionam 2 argumentos

a. [A chefe] motivou [a equipe].

b. [A chefe] gostou [da equipe].

(5) Verbos que selecionam 3 argumentos

[O João] deu [o livro] [para o Pedro].

Segundo a tradição gramatical, os verbos apresentados em (2) e (3) são denominados intransitivos porque não selecionam complemento (objeto), enquanto os verbos apresentados em (4) e (5) são denominados transitivos porque selecionam complemento (um ou mais objetos).

Deixando de lado os verbos que não selecionam argumento(s), a Teoria Gerativa divide os verbos que selecionam argumento(s) em relação à natureza desse(s) argumento(s). Sob essa perspectiva há, basicamente, três subclasses verbais: os verbos transitivos, os verbos inergativos e os verbos inacusativos.

A subclasse dos verbos transitivos compreende os predicadores verbais que selecionam um argumento externo e um ou dois argumentos internos. Seu esquema de seleção é apresentado abaixo:

(6) a. Verbo transitivo de 2 argumentos

[argumento externo] verbo [argumento interno]

b. Verbo transitivo de 3 argumentos

[argumento externo] verbo [argumento interno₁] [argumento interno₂]

Como exemplos de verbos transitivos de dois argumentos, temos os verbos transitivos diretos (*cantar, ler*) e os verbos transitivos indiretos (*concordar, precisar*), que selecionam dois argumentos, sendo um externo e um interno. Os verbos bitransitivos (*doar, entregar*), tradicionalmente chamados de transitivos diretos e indiretos, são exemplos de verbos que selecionam três argumentos, sendo um externo e dois internos.

A subclasse de verbos inergativos seleciona apenas o argumento externo. Seu esquema de seleção é apresentado abaixo:

(7) Verbo de 1 argumento: argumento externo

[argumento externo] verbo

Verbos inergativos selecionam um único argumento e esse argumento tem propriedades de agente / causador de um evento como *correr*, *nadar*. Esses verbos são tratados como intransitivos na análise tradicional do português.

A subclasse de verbos inacusativos seleciona apenas o argumento interno. Seu esquema de seleção é apresentado abaixo:

(8) Verbo de 1 argumento: argumento interno

verbo [argumento interno]

Verbos inacusativos selecionam um único argumento e esse argumento tem propriedades de tema / paciente de um evento como *morrer*, *cair*. Esses verbos também são tratados como intransitivos na análise tradicional do português.

Os verbos transitivos são predicadores multiargumentais, ou seja, selecionam mais de um argumento, enquanto os inergativos e inacusativos são monoargumentais, bastando apenas um argumento para a formação de uma sentença gramatical. Interessante observar que a nomenclatura escolar tradicional não contempla todas as subcategorias verbais descritas pela Teoria Gerativa. Os predicadores inacusativos e inergativos, por exemplo, não estão presentes no ensino tradicional de língua portuguesa. Na escola, aprendemos que a transitividade verbal se resume a duas classes: os verbos transitivos (que se dividem em transitivos diretos, transitivos indiretos ou ainda transitivos diretos e indiretos) e os verbos intransitivos, que, grosso modo, se assemelham aos verbos inergativos, não sendo mencionada a existência de uma subclasse de verbos inacusativos.

3.2 Algumas características da estrutura argumental

Apresentadas as classes de verbos de acordo com sua estrutura argumental, passaremos agora a discutir algumas propriedades dessa estrutura. Primeiramente, é importante entender que a estrutura argumental de um verbo é sempre fixa, isto é, o número de argumentos selecionados por um predicador é previsível e, portanto, a violação desta

estrutura invariável provoca a agramaticalidade da oração. Para exemplificar, utilizaremos as sentenças a seguir:

- (9) a. A criança colocou o brinquedo no baú.
- b. *A criança colocou o brinquedo.
- c. *A criança colocou no baú.
- d. *Colocou o brinquedo no baú.
- e. *A criança colocou.
- f. *Colocou o brinquedo.
- g. *Colocou no baú.
- h. *Colocou.

Do exame da oração (9a), percebemos que o verbo *colocar* possui traços formais que orientam o sistema mental de modo a prever que sua estrutura deve estabelecer três argumentos: a) [*a criança*], o argumento externo, referente àquele que pratica o ato de colocar; b) [*o brinquedo*], o argumento interno, referente àquele que é colocado em algum lugar; e c) [*no baú*], argumento interno, referente ao lugar onde algo é colocado. Observemos que o argumento interno [*no baú*] é um termo locativo. Contrariamente ao que está previsto na estrutura argumental do predicador *colocar*, os termos locativos são definidos pela gramática tradicional como adjuntos, elementos meramente acessórios para a sintaxe. Voltaremos à distinção entre argumentos e adjuntos na próxima seção.

Observando as orações (9b) – (9h), vemos que elas são todas agramaticais. Isso se dá em virtude de os três argumentos selecionados por *colocar* não terem sido todos saturados: em (9b), (9c) e (9d), há dois argumentos apenas; em (9e), (9f) e (9g), há um argumento apenas; e, em (9h), não há nenhum.

Ainda tratando da saturação argumental de predicadores, consideremos as seguintes sentenças (extraídas de KENEDY, 2013, p.147):

- (10) a. O João viu a Maria?
- b. *João viu?
- c. *Quem João viu Maria?

A sentença (10a) é produzida em conformidade com estrutura argumental do verbo *ver*, saturando-se os dois argumentos selecionados por esse predicador. A sentença (10b) é agramatical porque não apresenta todos os argumentos do predicador *ver*, trazendo somente um argumento, o externo. A sentença (10c) é igualmente agramatical e isso se explica em virtude de terem sido realizados três argumentos, quando, na realidade, o predicador seleciona somente dois. Tal fato também viola a seleção argumental de *ver*, produzindo-se uma sentença agramatical.

Os exemplos que acabamos de apresentar demonstram que a violação da seleção argumental de itens lexicais ocorre tanto na ausência do número exato de argumentos selecionados por um item lexical como na presença de mais argumentos que aqueles exatamente selecionados por um item lexical.

Outra propriedade importante da estrutura argumental diz respeito à forma como os argumentos selecionados por um predicador aparecem representados na sintaxe. O português brasileiro é uma língua que permite que os argumentos de um predicador apareçam sem realização fonética visível na oração. Em outras palavras, essa língua permite argumentos nulos. Esses argumentos não possuem realização fonética, mas são sintaticamente ativos e, por isso, satisfazem a seleção argumental do predicado da mesma forma que argumentos foneticamente visíveis. Vejamos as orações abaixo:

- (11) a. Li o livro.
b. Vimos os animais.

Os verbos das orações em (11) selecionam dois argumentos cada um, mas, nessas orações só está foneticamente realizado um desses argumentos: o argumento interno. O argumento externo não está presente, mas é possível identificar que, em (11a), ele corresponde à primeira pessoa do singular *eu* e que, em (11b), ele corresponde à primeira pessoa do plural *nós*. Trata-se, portanto, de casos de sujeito oculto segundo a gramática tradicional.

Observando esses dados, é, portanto, incorreto dizer que, nas orações acima, os verbos *ler* e *ver* não selecionam argumento externo. Esses verbos selecionam, sim, argumento externo, mas esse argumento é realizado sob a forma de um pronome foneticamente nulo, representado na teoria linguística pela categoria *pro* (uma categoria de natureza pronominal).

Assim, a representação dos argumentos dos verbos *ler* e *ver* é a seguinte:

- (12) a. [*pro*] li [o livro].
b. [*pro*] vimos [os animais].

Agora que sabemos que o argumento externo pode aparecer representado sob a forma de uma categoria pronominal sem realização fonética (*pro*), estudemos outras orações:

- (13) Diálogo entre A e B
A: Você leu a reportagem?
B: Eu li.
Li.

Dada a gramaticalidade das duas respostas de B e, considerando-se que o português brasileiro permite que *pro* possa ocorrer como argumento externo, devemos assumir que a estrutura argumental do verbo *ler* foi satisfeita, na primeira resposta, com um pronome nulo na posição de objeto e, na segunda, com dois pronomes nulos.

- (14) a. Eu li = [eu] li [*pro*]
b. Li = [*pro*] li [*pro*]

Vimos, até o momento, que: a) os traços de seleção conferem a um item a propriedade de selecionar outros para, juntos, comporem uma estrutura sintática; b) todos os argumentos selecionados por um predicador devem ser devidamente saturados; e c) esses argumentos podem ser foneticamente realizados ou não.

Passemos agora a uma discussão acerca da distinção entre argumentos e adjuntos.

3.3 Sobre argumentos e adjuntos

Tendo apresentado as noções básicas acerca da estrutura argumental dos predicadores, vamos nos ocupar, nesta seção, da diferença entre argumentos e adjuntos.

Nos manuais de gramática, os adjuntos são apresentados no espaço dedicado aos termos acessórios da oração. São conceituados termos modificadores do substantivo (adjuntos

adnominais), ou do verbo, do adjetivo e do advérbio (adjuntos adverbiais). Diferentemente dos argumentos, os adjuntos não são previsíveis e não fazem parte da estrutura argumental dos predicadores, por isso, a ocorrência ou não de adjuntos não tem impacto na gramaticalidade de uma sentença:

- (15) a. O Joaquim viu a Joana.
- b. O Joaquim viu a Joana no sábado, às 15 horas, em uma feira de artesanato.
- c. O *Joaquim viu no sábado, às 15 horas, em uma feira de artesanato.
- d. *Viu Joana no sábado, às 15 horas, em uma feira de artesanato.

Observemos que tanto (15a) como (15b) são sentenças gramaticais e que a presença dos adjuntos adverbiais [*no sábado*], [*às 15 horas*] e [*em uma feira de artesanato*] nada modifica a gramaticalidade dessas orações. Já nas orações (15c) e (15d), a ausência do argumento interno e do argumento externo, respectivamente, resulta em agramaticalidade. Conclui-se que a presença ou a ausência de adjuntos não têm relação com a gramaticalidade da oração, ao contrário dos argumentos, cuja presença é imprescindível para a gramaticalidade da oração.

Isso leva a perguntar como identificar quando um termo é um argumento ou quando ele é um adjunto. Faremos isso com base no exame das orações a seguir:

- (16) a. A Lili comprou um chocolate.
- b. A Lili comprou um chocolate na padaria.
- c. *A Lili comprou na padaria.
- d. *Comprou um chocolate na padaria.
- e. *Comprou na padaria.

É possível verificar que o verbo *comprar*, presente na oração (16a), tem suas propriedades de seleção satisfeitas com a introdução de dois argumentos: [*a Lili*] e [*um chocolate*]. A oração (16b) também é gramatical, pois nela são preenchidas as duas lacunas do verbo *comprar*. Diferentemente de (16a), a oração (16b) traz outro sintagma em sua estrutura: [*na padaria*]. As orações (16c), (16d) e (16e) são agramaticais, pois não apresentam todos os dois argumentos selecionados pelo predicador *comprar*: em (16c), falta o argumento interno;

em (16d), falta o argumento externo, e, em (16e), faltam os dois argumentos.

Importante observar que a presença ou a ausência do termo [*na padaria*] não tem impacto sob a gramaticalidade da oração. Isso mostra que esse constituinte não é selecionado pelo verbo. Trata-se, portanto, de um adjunto (adverbial).

Podemos, agora, responder a segunda questão, colocada no início deste trabalho: qual é a diferença entre argumentos e adjuntos?

A diferença é que os argumentos são selecionados pelos núcleos lexicais ao passo que os adjuntos não são. Os argumentos são itens imprescindíveis para a gramaticalidade de uma sentença e sua ausência viola as propriedades de seleção dos predicadores, tornando a sentença agramatical. Diferentemente, a presença ou ausência de adjuntos em nada altera a gramaticalidade de uma sentença.

Conclusões preliminares

Neste capítulo, vimos que a Teoria Gerativa analisa a transitividade verbal, a partir da seleção argumental, ou seja, há verbos que selecionam argumentos e verbos que não selecionam argumentos. Levando-se em conta a natureza dos argumentos selecionados, os verbos são divididos em três classes: verbos transitivos, verbos inergativos e verbos inacusativos.

Mostramos também que todos os argumentos previstos na estrutura argumental de um verbo devem ser saturados para que se produza uma sentença gramatical. Além disso, dadas as propriedades do português brasileiro, esses argumentos podem se manifestar na sintaxe de duas formas: eles podem ser foneticamente realizados ou não. No caso de não terem manifestação fonética, os argumentos são representados por um argumento nulo, uma forma pronominal nula *pro*.

Por fim, estabelecemos a distinção entre argumentos e adjuntos: os argumentos são constituintes selecionados pelos predicadores e, portanto, imprescindíveis para a gramaticalidade da sentença, enquanto os adjuntos são constituintes acessórios e que em nada alteram a gramaticalidade da sentença.

CAPÍTULO 4

PARA UMA ANÁLISE TRANSITIVA DO VERBO DE MOVIMENTO *IR*

Introdução

Neste capítulo, trataremos, especificamente do verbo de movimento *ir*. Nosso objetivo é evidenciar que a análise tradicional desse verbo como intransitivo é um equívoco de análise. Para tanto, o capítulo se estrutura em duas seções. Na primeira seção, estudaremos a estrutura argumental do verbo de movimento *ir* e mostraremos que o constituinte locativo que acompanha o verbo *ir* tem características argumentais. Na segunda seção, tomando como base a Teoria X-Barra, descreveremos como se organizam os argumentos selecionados pelo verbo *ir* na projeção sintática determinada por esse verbo.

4.1 A transitividade do verbo de movimento *ir*

Segundo a gramática tradicional do português, os verbos de movimento são analisados como verbos monoargumentais que selecionam apenas um argumento: o argumento externo (sujeito). Em consequência disso, os constituintes locativos que se apresentam nas orações construídas a partir desses verbos são analisados como adjuntos. Verificaremos a inadequação dessa análise ao estudarmos as sentenças seguintes:

(1) A Maria correu na grama.

Tomando como base as informações apresentadas no capítulo anterior, podemos afirmar que o sintagma locativo [*na grama*], em (1), não pertence à estrutura argumental do

predicador *correr*. Basta retirarmos esse sintagma para verificarmos que a oração permanece gramatical: *Maria correu*. Esse constituinte é, pois, um adjunto adverbial.

Vejamos as sentenças em (2):

- (2) a. A Maria foi ao cinema
- b. *A Maria foi.

Nas orações em (2), ocorre algo diferente. Considerando-se que não há um referente no discurso que licencie a elipse do local aonde foi Maria, a ausência dessa informação torna a sentença (2b) agramatical. Portanto, utilizando apenas a nossa competência linguística, é possível dizermos que a informação locativa é parte da estrutura argumental do verbo *ir*, não sendo prescindível como é o adjunto adverbial [*na grama*] em (1).

Com vistas a aprofundar mais a discussão do comportamento argumental do constituinte circunstancial que acompanha o verbo *ir* de movimento, apresentamos mais alguns exemplos:

- (3) a. O André pôs o livro na estante.
- b. *O André pôs o livro.
- c. *O André pôs na estante.

O verbo *pôr*, apesar de não ser um verbo de movimento, necessita do termo locativo em sua estrutura argumental, assim como o verbo *ir* – que aqui nos propomos a investigar. Em outras palavras, o verbo *pôr* possui traços formais que orientam o sistema computacional no sentido de informar que esse verbo se constrói a partir da articulação de três argumentos: um argumento externo, relacionado à pessoa que pratica o ato de *pôr*, e dois argumentos internos, um deles relacionado ao termo que é colocado em algum lugar e outro relacionado ao local em que se coloca algo ou alguém. Essa exigência é observada em (3a), o que produz gramaticalidade da oração, e não é respeitada em (3b) nem em (3c), o que leva à agramaticalidade dessas orações.

É interessante observar que há verbos que, mesmo possuindo uma semântica próxima à do verbo *pôr*, atribuem estatuto diferente ao termo locativo (exemplos extraídos de KENEDY, 2013, p.156):

- (4) a. O manobrista colocou o carro na vaga
b. *O manobrista colocou o carro.

- (5) a. O manobrista estacionou o carro na vaga
b. O manobrista estacionou o carro.

O contraste de gramaticalidade em (4b) e (5b) evidencia que a relação existente entre os verbos *colocar* e *estacionar* e o constituinte circunstancial é diferente: o verbo *colocar* seleciona o constituinte [*na vaga*] como um argumento, o seu argumento interno; já o verbo *estacionar* não seleciona o constituinte [*na vaga*] como argumento, o qual tem o estatuto de um adjunto.

Por meio da discussão desenvolvida até aqui, temos evidências de que, nem sempre, os constituintes que denotam circunstâncias são adjuntos adverbiais. Assim como o verbo *colocar*, o verbo *ir* não prescinde do elemento circunstancial em sua estrutura argumental:

- (6) a. *Ele ia.
b. *Ele foi.

Fora de uma situação comunicativa, ambas as sentenças em (6) são agramaticais. Dizer que são gramaticais, resultaria na afirmação de que os predicadores possuem estruturas argumentais variáveis, o que demonstramos ser incorreto. Se introduzirmos essas orações em um discurso que forneça a informação locativa sob a forma de um *pro*, as orações passam a ser gramaticais:

- (7) A: O Pedro já foi para trabalho / ao trabalho?
B: Não, ele ia *pro*.
Sim, ele foi *pro*.

Essas orações constituem evidência de que o verbo *ir* de movimento seleciona um complemento. Apesar de ele ser tratado como intransitivo na gramática tradicional, uma análise de seu comportamento mostra que esse verbo, na realidade, é um verbo que exige dois argumentos. Com isso, temos como responder à terceira questão colocada no início deste

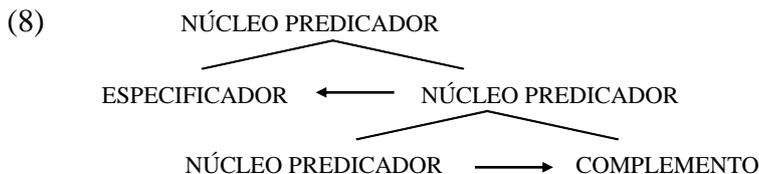
trabalho: O verbo de movimento *ir* é, de fato, monoargumental?

Nossa resposta é não! O verbo de movimento *ir* não é um verbo monoargumental, pois ele não seleciona apenas um argumento. O verbo *ir* de movimento seleciona dois argumentos, sendo um argumento externo e um argumento interno locativo. Essa análise nos permite aproximar a sintaxe do verbo de movimento *ir* à sintaxe dos verbos da subclasse dos transitivos. Conforme vimos no capítulo 3, a classe dos verbos transitivos compreende os predicadores verbais que selecionam um argumento externo e um ou dois argumentos internos. Em resumo, com base nas informações que reunimos até agora, o verbo *ir* exige, além do argumento externo (sujeito), um argumento interno de natureza locativa, cuja presença sintática não é opcional. Ele está sempre presente. A análise do locativo como argumento do verbo *ir* encontra amparo em trabalhos anteriores como Eugenio Souto (2004, 2014), Silva & Farias (2011) e Cunha (2014).

4.2 A Teoria X-Barra e a estrutura sintática do verbo de movimento *ir*

Nesta seção, apresentaremos de que maneira as estruturas argumentais são representadas pelos gerativistas como um componente de cognição humana. As representações estruturais são recursos visuais que ajudam na identificação e na descrição das estruturas sintagmáticas das línguas naturais. Para representar a forma como as estruturas se organizam, a Teoria Gerativa propôs a Teoria X-Barra, teoria essa segundo a qual há um esquema estrutural denominado esquema X-Barra, que é comum a todas as línguas. Por meio desse esquema, podemos representar a estrutura interna de qualquer constituinte sintático, bem como mostrar as relações que existem entre os constituintes.

De acordo com o esquema X-Barra, todo constituinte se compõe de um núcleo (o nível mínimo ou nível zero), o qual se projeta, dando origem a um nível intermediário (ou nível barra) e um nível máximo (ou nível sintagmático). Além desses níveis, o esquema X-Barra prevê a possibilidade de um núcleo selecionar um argumento ou mais de um argumento. Esses argumentos são inseridos em duas posições que são chamadas complemento e especificador, como se vê abaixo (representação adaptada de KENEDY, 2013, p.152):



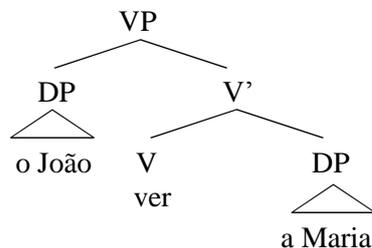
A posição de complemento é ocupada pelo argumento interno e a de especificador é ocupada pelo argumento externo. Em termos conceituais, o complemento equivale à primeira vinculação sintática do predicador e é selecionado por esse núcleo predicador. O especificador, por sua vez, é selecionado de maneira menos imediata. Ou seja, ele é selecionado pela combinação [núcleo predicador + complemento].

A estrutura sintática de uma sentença começa com a introdução do núcleo predicador e em seguida com a introdução do(s) seu(s) argumento(s), caso haja. É o momento em que a estrutura argumental do predicador é satisfeita. Quando estão presentes outros constituintes que não fazem parte da estrutura argumental do predicador, esses constituintes funcionam como adjuntos.

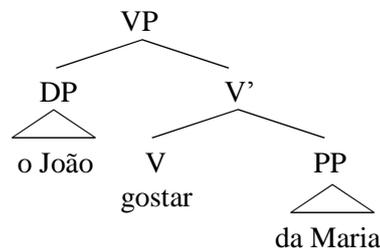
Como nosso trabalho trata do domínio verbal, só exploraremos constituintes cujo núcleo predicador é um verbo. Ao constituinte cujo núcleo predicador é um verbo damos o nome de sintagma verbal ou VP (do inglês, *Verb Phrase*)⁶.

No capítulo anterior, tratamos da estrutura argumental dos verbos. Agora vamos mostrar como essa estrutura argumental é representada segundo o esquema X-Barra. Começamos com os verbos transitivos de dois argumentos como *ver* e *gostar*, presentes em orações como as abaixo:

(9) a. O João viu a Maria



b. O João gosta da Maria



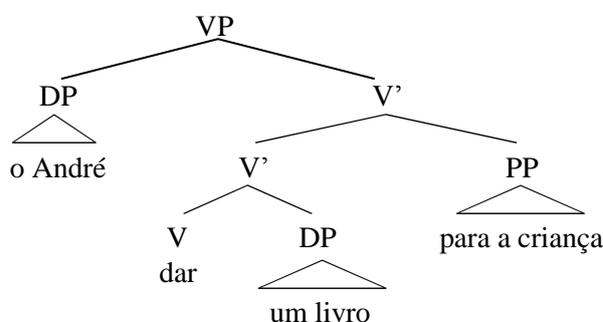
⁶ Para mais detalhes sobre os tipos de sintagmas e sua organização interna, ver Mioto, Figueiredo Silva & Lopes (2007).

Nas representações arbóreas em (9), encontramos a estrutura argumental de dois predicadores transitivos com dois argumentos. O predicador *ver* seleciona o DP [*o João*] (Sintagma Determinante, do inglês *Determiner Phrase*) como argumento externo e o DP [*a Maria*] como argumento interno. O predicador *gostar*, por sua vez, seleciona o mesmo argumento externo, porém o seu argumento interno se diferencia do que é selecionado por *ver* por conta da presença de uma preposição. Devido à presença dessa preposição, o constituinte [*de Maria*] é classificado como um PP (Sintagma Preposicional, do inglês *Prepositional Phrase*).

Nos dois exemplos observados, é possível extrair a informação de que, enquanto o argumento interno se localiza abaixo do V' (o nível intermediário), o argumento externo ocupa uma posição mais alta e se localiza abaixo do VP (o nível sintagmático). Observemos, nas representações acima, que o argumento interno se posiciona à direita do núcleo predador (V) e o argumento externo se posiciona à esquerda do nível intermediário (V').

Passemos a representar a estrutura de um verbo transitivo de três argumentos como *dar*:

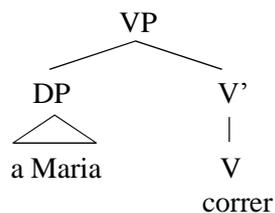
(10) O André deu um livro para a criança



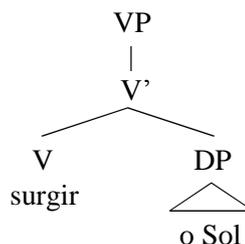
Em (10), o predicador *dar* seleciona dois argumentos internos. Para dar conta do segundo argumento interno, a representação ganha mais um nível V'. Assim, cada complemento do verbo se localiza abaixo do nível intermediário V'.

Vejamos agora como se representa a estrutura de verbos intransitivos como *correr* e *surgir*:

(11) a. A Maria correu



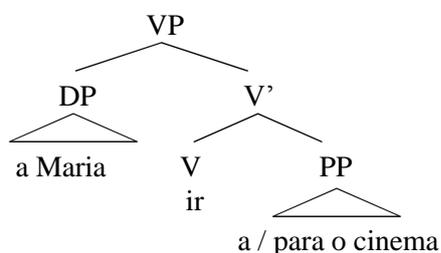
b. O Sol surgiu.



Em (11a), a estrutura apresenta um predicador que seleciona um argumento externo, diferentemente de (11b), em que o predicador seleciona um argumento interno. O verbo representado em (11a) é um verbo inergativo, e o verbo representado em (11b) é um verbo inacusativo.

Lembremos que, na sessão anterior, analisamos o verbo *ir* como um predicado transitivo que seleciona um argumento externo e um argumento interno. No caso desse verbo, o argumento interno é um sintagma locativo. Combinando essa conclusão com as representações acima, o verbo *ir* se associa a uma estrutura como (12):

(12) A Maria foi a / para o cinema



Ao sistematizar a estrutura argumental do verbo *ir*, constatamos que não há diferenças estruturais entre a representação das sentenças *A Maria foi a / para o cinema* e *O João gosta da Maria*, uma vez que *ir* e *gostar* são predicadores que selecionam, para além de um argumento externo, um argumento interno que se realiza como um sintagma preposicional (PP) na posição de complemento. Todavia, embora seja estruturalmente semelhante aos predicadores transitivos indiretos, o verbo de movimento *ir* apresenta como particularidade o fato de sempre selecionar como argumento interno um PP locativo.

Para dar conta dessa diferença, seguimos Rocha Lima (2011, p.416), que propõe que os verbos que selecionam como complemento um PP se dividem em três grupos. Para ele, há:

a) os verbos transitivos indiretos, que selecionam um PP denominado objeto indireto; b) os verbos transitivos relativos, que selecionam um PP denominado complemento relativo; e c) os verbos transitivos circunstanciais, que selecionam um PP que indica circunstância e, por isso, denominado complemento circunstancial.

Adotando essa proposta, nossa análise aproxima os verbos *dar*, *gostar* e *ir*, uma vez que esses verbos selecionam um complemento que se manifesta sob a forma de um sintagma preposicional, e os diferencia, pois o PP que complementa o verbo *ir* (seu argumento interno) tem uma semântica muito bem definida: indica uma circunstância locativa.

Com isso, chegamos à última pergunta que nos propomos responder: existe um tratamento do verbo de movimento *ir* mais coerente com suas características sintáticas e semânticas? Nossa resposta é sim. Já vimos que o verbo *ir* não pode ser analisado como um verbo intransitivo porque ele conta, em sua estrutura argumental, com um argumento externo e um argumento interno locativo. Por esse motivo, estamos tratando de um verbo diferente e que demanda uma classificação mais refinada, a qual leve em conta as características de seu argumento interno, argumento esse que, do ponto de vista sintático, é um sintagma preposicional e, do ponto de vista semântico, é um constituinte interpretado como um locativo. Assim, uma análise do verbo de movimento *ir*, mais coerente com suas características sintáticas, é aquela apresentada por Rocha Lima (2011), que o trata como um verbo transitivo circunstancial.

Conclusões preliminares

Neste capítulo, argumentamos que a análise tradicional do verbo de movimento *ir* como intransitivo é incoerente e, em seu lugar, propomos uma nova possibilidade de analisar esse verbo.

Partindo do estudo da sua estrutura argumental, mostramos que *ir* não é um predicador monoargumental, mas um predicador que seleciona dois argumentos. Organizando esses argumentos no esquema fornecido para Teoria X-Barra, vemos que esses dois argumentos são um argumento externo e um argumento interno de natureza preposicional.

A estrutura do VP projetado pelo verbo de movimento *ir* segundo o esquema X-Barra revela-se basicamente a mesma da estrutura dos verbos tradicionalmente conhecidos pelo nome de verbos transitivos indiretos. A diferença entre o verbo de movimento *ir* e esses

verbos reside em um aspecto semântico: o PP argumento interno do verbo *ir* é interpretado como um constituinte locativo. Assim, uma classificação mais coerente com as características sintáticas e semânticas do verbo *ir* de movimento é aquela proposta por Rocha Lima (2011), que analisa esse verbo como um verbo transitivo circunstancial.

CAPÍTULO 5

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO

Introdução

Neste capítulo, mostraremos como os saberes apresentados nos capítulos anteriores podem ser usados para a melhoria do ensino da transitividade do verbo de movimento *ir*. Para tanto, o capítulo se estrutura em três seções. Na primeira seção, apresentaremos a distinção entre o conhecimento implícito sobre a língua (isto é a competência linguística) e o conhecimento explícito. Na segunda seção, argumentaremos em favor da integração do conhecimento implícito ao ensino de língua materna. Finalmente, na terceira seção, descreveremos uma metodologia alternativa para o ensino da transitividade do verbo de movimento *ir*, proposta essa que propicia o diálogo entre o conhecimento intuitivo sobre as propriedades da língua e o ensino de língua materna.

5.1 Conhecimento implícito e conhecimento explícito

Vimos, no capítulo 2, que, de acordo com a Teoria Gerativa, todos os falantes têm um conhecimento inato das propriedades gramaticais de sua língua materna – a competência linguística. Essa competência linguística corresponde ao conhecimento implícito das propriedades de uma língua e se desenvolve a partir da interação de um mecanismo cerebral destinado especificamente à linguagem com os dados do ambiente a que a criança é exposta no época de aquisição de língua.

A literatura distingue dois tipos de conhecimentos: o conhecimento implícito e o conhecimento explícito. Como já mencionamos, o conhecimento implícito é a competência linguística, o saber linguístico que as crianças desenvolvem quando adquirem sua língua

materna e que é anterior ao(s) conhecimento(s) que elas vão aprender na escola.

Segundo Finger & Preuss (2009), o que diferencia o conhecimento implícito do conhecimento explícito é o fator “consciência”: o conhecimento implícito é um saber inconsciente, enquanto o conhecimento explícito é um saber consciente.

O conhecimento implícito é um conhecimento estruturado que o falante já possui ao entrar em contato com o meio escolar. Um exemplo desse conhecimento implícito já foi mostrado ao longo desta monografia: todos os falantes nativos do português brasileiro sabem que o verbo de movimento *ir*, para além de selecionar um argumento externo que se refere ao ser que se desloca no espaço, seleciona outro argumento, um argumento interno, que se refere ao lugar para o qual o argumento externo se desloca. Esse saber acerca do verbo de movimento *ir* é um conhecimento intuitivo que independe de ensinamentos escolares.

O conhecimento explícito, por sua vez, é entendido como algo externo, formado por meio da conscientização e da sistematização do conhecimento implícito. Em outras palavras, o conhecimento explícito caracteriza-se pela capacidade de seleção das unidades mais adequadas à expressão de determinados significados (no uso oral ou escrito da língua) e, ao mesmo tempo, pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua e as suas regras de combinação. O conhecimento explícito se constrói a partir de um processo de reflexão consciente sobre as estruturas da língua que se encontrava implícito até então. Para Duarte (2008), o termo “conhecimento explícito” é ambíguo, uma vez que se refere tanto ao conhecimento reflexivo e sistemático que se faz do conhecimento intuitivo do falante, quanto a um conjunto de princípios e regras.

Um exemplo desse conhecimento explícito também pode ser ilustrado com o verbo de movimento *ir*. Como vimos, o conhecimento implícito dos falantes do português brasileiro mostra que esse verbo seleciona um argumento interno. O que faz parte do conhecimento explícito acerca desse verbo é a identificação dos constituintes que podem ocupar essa posição de argumento interno como se vê em (1):

- (1) a. As crianças vão [à escola] / [para a escola] / [na escola].
b. Os meninos foram [ali] / [lá].

Em (1) todos os constituintes entre colchetes podem aparecer como argumento interno do verbo *ir*: em (1a), esse argumento tem a forma de um sintagma preposicional e, em (1b),

ele tem a forma de um sintagma adverbial de lugar. Saber se o argumento interno do verbo *ir* é um constituinte formado a partir de um núcleo preposicional ou adverbial é o tipo de informação que se aprende na escola. Trata-se, portanto, de uma faceta do conhecimento explícito.

Em relação ao ensino, Duarte (2008) julga necessária a adoção da terminologia “conhecimento explícito da língua” em lugar de “ensino de gramática”, uma vez que o uso do termo “conhecimento explícito da língua” deixa evidente que não se ensina gramática aos falantes, pois eles já a conhecem, apenas não dominam os mecanismos e os processos envolvidos na variedade padrão. Sendo assim, na perspectiva da autora, o papel da escola seria tomar o conhecimento intuitivo do falante, que independe do processo de escolarização, e transformá-lo em conhecimento explícito, por meio do despertar da consciência linguística sobre os elementos da língua e os fenômenos linguísticos. Entre os benefícios da utilização do conhecimento implícito para a construção de conhecimento explícito mencionados pela autora estão: ajudar a obter de um nível satisfatório de desempenho na competência escrita e na competência leitora e contribuir indiretamente na aprendizagem escolar em geral.

5.2 Integrando o conhecimento implícito ao ensino: a educação linguística

Graças ao conhecimento implícito (a competência linguística), os falantes nativos dominam as regras da gramática de sua língua materna e, sem muito esforço, conseguem distinguir uma sequência gramatical de uma sequência agramatical. Portanto, pode-se concluir que a escola não precisa ensinar aos alunos as regras gramaticais que já fazem parte de seu conhecimento implícito. Tal conclusão leva aos seguintes questionamentos: o que, então, a escola deve ensinar nas aulas de português e como ela deve proceder?

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) argumentam que a escola deve ensinar língua pautada na competência linguística, ou seja, deve partir do conhecimento que o aluno já tem para ensiná-lo a raciocinar, a formular hipóteses e a pensar criticamente sobre a sua língua. É para isso que serve a abordagem do conhecimento implícito do aluno no ensino de gramática.

A discussão sobre o uso da competência linguística no ensino de língua materna na escola é recorrente entre educadores e estudiosos da língua portuguesa. De acordo com Pilati et al. (2011), as aulas de gramática devem deixar de ensinar “como se deve usar a língua”, e se dedicarem ao ensino de como a língua funciona e sobre a análise das possibilidades que a língua pode oferecer, mesmo dentro da variedade definida como padrão. Apesar de já se saber

que o estudante é conhecedor da gramática de sua língua, a escola ainda apresenta uma inversão de valores, pois, “em vez de serem ensinados a desenvolver ainda mais suas habilidades linguísticas, os estudantes acabam sendo colocados como se desconhecem completamente a língua que usam no seu dia a dia” (PILATI et al., 2011, p. 403).

Para Bortoni-Ricardo (2004), o papel da escola não é ensinar língua materna ao aluno e sim facilitar a ampliação de sua competência comunicativa, permitindo que o estudante possa utilizar os recursos comunicativos necessários para se comunicar bem e com segurança nas mais diferentes tarefas linguísticas. Observe que o foco não é o ensino do que ele já sabe, mas a utilização desse conhecimento intuitivo para ajudá-lo a usar a língua adequadamente nas diversas situações sociocomunicativas. Isso inclui também o ensino da norma valorizada socialmente, como defende Bortoni-Ricardo (2005, p.15), “[...] os alunos têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio”.

Em relação à gramática normativa, o problema não é o seu ensino como parte da matéria de língua portuguesa, mas a sua priorização como se essa fosse a única abordagem eficaz existente. A perspectiva normativa adotada pelas instituições de ensino, ao desconsiderar o conhecimento intuitivo que os estudantes já trazem para a escola, produz situações de incerteza e desinteresse nos alunos que dificultam o aprendizado.

Segundo Uchôa (2007), se o estudante diversifica seus recursos expressivos a partir do conhecimento que já possui, torna-se capaz de transferir essa pluralidade linguística para sua vida social. O autor defende um ensino libertador em que o aluno desenvolva o espírito crítico e consiga expressar sua criatividade.

5.3 Uma proposta para o ensino: a educação linguística em sala de aula

A Teoria Gerativa pode contribuir para o desenvolvimento de uma metodologia inovadora do ensino das propriedades sintáticas do verbo de movimento *ir*. Não se trata de negar outras abordagens existentes, mas de complementá-las, buscando elaborar uma metodologia de ensino de gramática que considere também a visão interna da língua. O ensino das características do verbo de movimento *ir* se revela mais produtivo se a competência linguística dos alunos for uma ferramenta condutora no processo de reflexão e conscientização sobre a língua.

A metodologia que vamos apresentar, embasada nos pressupostos gerativistas, está em consonância com as diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Várias passagens do texto dos PCNs abrem espaço para a aplicação desses pressupostos.⁷ Um dos temas recorrentes nos PCNs, por exemplo, é o reconhecimento de que os estudantes trazem para a escola um conjunto de conhecimentos prévios:

“Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio”

(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000, p. 20)

Mesmo que a expressão “conhecimento prévio” pareça corresponder ao “conhecimento de mundo”, ou seja, às vivências e aos valores aprendidos na família e no meio social, para nós, esse “conhecimento prévio” também pode corresponder ao conjunto de conhecimentos linguísticos dos estudantes, a sua competência linguística.

A metodologia também está em consonância com a Lei nº 9394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também denominada Lei Darcy Ribeiro. Esse documento estabelece que os estudantes devam ser formados para o exercício da cidadania, para o entendimento crítico dos progressos científicos e para o uso consciente dos instrumentos tecnológicos.

Nossa metodologia é baseada em projetos, os quais deverão ser desenvolvidos por meio de formulação de hipóteses e de aplicação de raciocínio inferencial sobre dados linguísticos. Um dos papéis do professor é justamente o de tornar explícito o conhecimento linguístico internalizado, fazendo com que os estudantes possam fazer uso consciente das estruturas e dos recursos gramaticais que possuem.

Defendemos que o objetivo fundamental do ensino das propriedades sintáticas do verbo de movimento *ir* (propriedades essas conhecidas pelo nome de transitividade verbal) é desenvolver nos estudantes a habilidade de reflexão sobre a estrutura argumental desse verbo por meio da sua intuição. O desafio está em organizar o conteúdo, levando-se em conta o saber linguístico dos estudantes. Para isso, é necessário repensar o método tradicional do ensino da transitividade verbal e abrir espaço para propostas alternativas de trabalho pedagógico com a gramática, pautadas no conceito de competência linguística. A esse respeito, Perini (2004), Pires de Oliveira (2013) e Pires de Oliveira & Quarezemin (2016)

⁷ Não estamos afirmando que a abordagem oferecida com base na Teoria Gerativa é a mais adequada. Estamos apenas argumentando que os conhecimentos básicos da Teoria Gerativa podem ser aplicados ao ensino, pois estão em consonância com a legislação educacional brasileira.

propõem uma alternativa para o trabalho com a língua materna em sala de aula: criar condições para que os próprios estudantes tirem suas conclusões acerca da língua e, assim, construam um conhecimento explícito da sua língua, conhecimento esse que, até então, estava implícito.

A proposta de educação linguística que pretendemos apresentar é inspirada nesse pensamento de que o professor de português pode atuar como mediador na transformação do conhecimento implícito dos estudantes em conhecimento explícito, por meio da apresentação ou da formulação de situações em que os estudantes precisem refletir para chegar a alguma conclusão sobre sua língua. Além disso, a nossa proposta também se inspira na obra *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa*, de Bagno (2001), obra cujos objetivos são muito próximos aos que defendemos aqui:

Este livro quer servir de apoio a quem estiver disposto a *estudar o brasileiro*, a levar o aluno (e a nós mesmos, afinal!) a refletir sobre a língua que ele fala (que nós falamos), a conhecer melhor esta língua, a língua que constitui parte essencial de sua identidade como sujeito social, a língua que ele usa para se comunicar consigo mesmo e com os outros e para conhecer o mundo.

(BAGNO, 2001, p.13)

Como já foi dito, o objeto de estudo desta monografia é o verbo de movimento *ir* e estudamos esse verbo do ponto de vista da sua transitividade, ou seja, da possibilidade de esse verbo selecionar ou não um argumento que funciona como seu complemento. Sendo assim, a nossa proposta pedagógica abordará um tópico específico: a transitividade do verbo de movimento *ir*. Tomando como base o que apresentamos no capítulo 1, no capítulo 4 e na seção 5.1 deste capítulo, incorporamos à nossa proposta pedagógica a necessidade de rever o tratamento dado ao verbo de movimento *ir* e analisamos esse verbo (bem como outros verbos que compartilhem com ele a mesma estrutura argumental) como um predicador transitivo (circunstancial), ou seja, o verbo de movimento *ir* seleciona dois argumentos: um argumento externo e um argumento interno. Pretendemos fazer um trabalho comparativo, mostrando como a transitividade do verbo *ir* é analisada pelos estudantes a partir de sua competência linguística e como ela é analisada nas gramáticas escolares. A proposta pedagógica apresentada pode ser aplicada tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

5.3.1 Apresentando alguns conceitos e definindo o *corpus*

Esse primeiro momento do trabalho é dividido em duas etapas: uma etapa teórica e uma etapa empírica, prática.

Na etapa teórica, o professor vai apresentar como a perspectiva da tradição gramatical em relação à transitividade verbal, tema da proposta pedagógica. É importante que os alunos se familiarizem com os conceitos que permeiam as classificações tradicionais dos verbos: tipos de verbos (verbos transitivos e verbos intransitivos), complementos verbais, tipologia dos complementos verbais.

Na etapa empírica, é preciso definir o *corpus*, o tipo de material que os alunos utilizarão na investigação das propriedades sintáticas do verbo de movimento *ir*. Para a seleção do *corpus* podem ser usados textos de língua oral e/ou de língua escrita e em diversos diferentes gêneros para que os estudantes possam compreender como a língua é usada em diferentes situações e contextos. Como se vê, investigar aspectos das línguas naturais é uma tarefa fácil, barata e que pode se tornar um trabalho bastante divertido.

Uma proposta de mudança no ensino vai exigir do professor conhecimento, reflexão e criatividade para propor atividades que, além de ser embasadas teoricamente, sejam relevantes e atraiam a atenção dos estudantes.

Por mais que os objetivos do projeto pedagógico estejam claramente expostos aqui, é importante que, no processo de investigação, na exploração do material e no levantamento de hipóteses, os estudantes não sejam induzidos a nenhum resultado. A riqueza da pesquisa está no próprio percurso da investigação. Qualquer divergência de entendimento e de opiniões leva a novas questões que produzem um novo estímulo para pesquisar mais. Segundo Bagno (2001, p.75), “todo pesquisador tem de estar pronto para se surpreender, para se deparar com coisas nunca suspeitadas”.

5.3.2 Fazendo um diagnóstico inicial

Apresentados os conceitos importantes e definido o *corpus*, tem início o segundo momento do trabalho: o diagnóstico. Como o nome já diz, nesse momento, o professor fará um diagnóstico acerca de como os estudantes tratam o verbo de movimento *ir*. Não se trata, portanto, de um trabalho com a gramática internalizada dos estudantes, com o seu conhecimento intuitivo.

Para essa tarefa, o professor pode escrever no quadro as classificações tradicionais (verbo transitivo direto, verbo transitivo indireto, verbo transitivo direto e indireto e verbo intransitivo) e pedir para os alunos se manifestarem, dizendo como eles classificam o verbo de movimento *ir*. Esse é apenas um diagnóstico inicial, logo é importante que o professor não intervenha na fala dos alunos, deixando-os livres para manifestarem sua opinião.

Após todos os alunos se manifestarem, o professor contará os votos e finalizará esse momento da pesquisa. Ao final do trabalho, o resultado desse diagnóstico inicial será apresentado aos alunos, para eles fazerem uma comparação com as conclusões a que chegaram com base no trabalho de pesquisa com o *corpus* selecionado pelo professor.

5.3.3 Estimulando a reflexão linguística

Nesse momento, tem início a pesquisa no *corpus*. O papel do professor será o de um orientador a quem os estudantes recorrerão quando tiverem dúvidas ou quando se depararem com problemas que não consigam resolver. Por esse motivo, antes de iniciar o trabalho de pesquisa com a turma, é importante que o professor já tenha feito uma análise preliminar do *corpus* para conhecer os dados com o verbo de movimento *ir* que os estudantes vão encontrar. Essa análise inicial ajuda a prever possíveis dúvidas que surjam durante a execução da pesquisa.

O trabalho em grupo é muito bem-vindo nessa investigação, pois, quando muitas pessoas se debruçam sobre o conjunto de dados, há várias possibilidades de análise que precisam ser discutidas e, dessa discussão, podem resultar conclusões mais sólidas que contribuam para a construção de um conhecimento explícito sobre a língua mais rico e elaborado.

O professor pode pedir que os alunos respondam algumas perguntas quando encontrarem sentenças com o verbo *ir* no material empírico estudado. Essas perguntas têm o papel de orientar a investigação e é importante que sua formulação esteja associada a objetivos claros e precisos. Abaixo são apresentados dois exemplos de como orientar a reflexão dos alunos acerca do verbo *ir* de movimento. Cada abordagem é sistematizada em três partes: frase(s) objeto de estudo, pergunta(s) norteadora(s) de reflexão e objetivo(s):

Frase objeto de estudo

(i) As crianças vão para a escola.

Pergunta norteadora de reflexão

O professor pode perguntar aos alunos:

- se é fundamental para o entendimento da frase a informação do local [*para a escola*] para onde o sujeito [*as crianças*] vão.

Objetivo

Questionar se o termo locativo [*para a escola*] que acompanha o verbo *ir* é imprescindível para o entendimento da sentença.

Nessa primeira sistematização, a pergunta direciona a atenção dos estudantes para a necessidade de constituintes locativos nas sentenças construídas com o verbo de movimento *ir*.

Frases objeto de estudo

(i) Você chegou atrasada...O Pedro já foi.

(ii) A: Você sabe me dizer se a Ana já foi para o trabalho?

B: Sim, a Ana já foi sim.

Perguntas norteadoras de reflexão

O professor pode perguntar aos alunos:

- se é importante para o entendimento das frases a informação do local para onde o Pedro foi em (i) e a do local para onde a Ana foi em (ii).
- se eles conseguem identificar a referência do constituinte locativo elidido a que se refere o verbo *foi* em (i) e na resposta de B em (ii).
- que elementos podem ser usados para garantir a ideia locativa em (i) e na resposta de B em (ii).

Objetivos

Investigar se, em todas as suas ocorrências, o verbo de movimento *ir* seleciona um constituinte locativo.

Descrever sob que formas esse constituinte locativo pode se manifestar.

Nessa segunda sistematização, as perguntas vêm confirmar o caráter argumental do constituinte locativo. Por meio da elipse desse constituinte, questiona-se se ele é realmente necessário (devendo ser recuperado do contexto) ou não. Além disso, o apagamento do locativo leva à discussão acerca das possibilidades de manifestação desse argumento na oração: inicialmente, ele pode aparecer manifesto ou elíptico e, no caso de ser realizado

foneticamente, ele pode se manifestar sob a forma de um sintagma preposicional ou de um sintagma locativo.

Como se vê, nas duas sistematizações apresentadas, será inevitável concluir que o verbo de movimento *ir* é um núcleo que seleciona dois argumentos indispensáveis, sendo um deles um constituinte locativo que pode se manifestar sob a forma de um sintagma preposicional ou de um sintagma adverbial.

O professor deverá solicitar que os alunos: a) leiam (no caso de textos escritos) ou ouçam (no caso de textos orais) o material de pesquisa de modo atento e mais de uma vez se for necessário, e b) identifiquem todas as ocorrências do verbo de movimento *ir* e fiquem atentos ao contexto linguístico e extra-linguístico em que apareça esse verbo. O professor também precisa considerar que, durante a pesquisa, os estudantes poderão trazer questionamentos e intuições variados sobre o tema que não estavam previstos no planejamento inicial da pesquisa. Tais questionamentos, intuições e análises não devem ser descartadas logo de início, sendo tratadas como erro ou equívocos. Dado que a pesquisa se vale da competência linguística dos alunos como ferramenta fundamental, não há espaço para questionar esse conhecimento linguístico implícito dos estudantes. Todas as manifestações dos alunos são importantes. Por isso devem ser acolhidas e avaliadas em conjunto. Havendo divergências entre os alunos, deve-se tentar descobrir os fatores que as causaram.

Por meio dessa metodologia, aparentemente simples, estamos integrando, de fato, o conhecimento implícito dos estudantes ao ensino de língua na escola. Ao considerar o conhecimento intuitivo, buscando na língua em funcionamento os dados que serão analisados e, a partir deles, criando regras e definições, estamos contribuindo para “fazer os estudantes refletirem consciente e intuitivamente sobre a língua em funcionamento, buscando as regularidades” (PILATI ET AL., 2011, p. 407).

5.3.4 Produzindo conhecimento explícito

Esse é o último momento do trabalho. Levando em consideração o nosso objeto de estudo, as etapas anteriores podem levar a um dos três cenários abaixo:

- a) os estudantes consideraram o constituinte locativo como um termo imprescindível ao entendimento das sentenças com o verbo de movimento *ir*;

- b) os estudantes consideraram o constituinte locativo como um termo prescindível ao entendimento das sentenças com o verbo de movimento *ir*; ou
- c) parte dos estudantes considerou o constituinte locativo como um termo imprescindível ao entendimento das sentenças com o verbo de movimento *ir* e parte o considerou um termo prescindível.

Diante de um desses cenários, o professor poderá escrever no quadro todas as sentenças encontradas no *corpus*, para que os estudantes as vejam e analisem. Esse etapa é importante, pois a discussão compartilhada contribui para a construção conjunta do conhecimento acerca da transitividade do verbo *ir*.

Após essa discussão, entramos na última fase da proposta pedagógica: a comparação do diagnóstico inicial com o resultado final a que se chegou com a pesquisa. Essa é a hora de desconstruir conceitos, demonstrar equívocos da gramática e, sobretudo, provocar questionamento acerca de regras normativas que regem o ensino de língua portuguesa. É importante que essas ações partam dos estudantes, afinal, eles são a razão de ser do ensino.

No caso do ensino de língua materna, o material de pesquisa é a competência linguística dos estudantes e os textos (na língua falada ou na língua escrita). É uma pesquisa feita com materiais sem custo algum e disponíveis no dia-a-dia de todos, mas cujos resultados podem ter valor inestimável na vida dos estudantes, uma vez que, instigando nos estudantes a curiosidade científica e fazendo-os ver sentido no que se ensina, eles podem tomar consciência da importância da competência linguística e podem assumir uma postura ativa na construção do seu próprio conhecimento sobre como se organiza a gramática da sua língua e como essa gramática funciona.

Trazer a pesquisa para o cotidiano escolar e torná-la uma parte constante das práticas pedagógicas é fundamental para uma renovação do ensino. Essa renovação passa, necessariamente, por uma melhoria na formação dos profissionais voltados para a educação em língua materna, com a inclusão de noções de Linguística nos currículos dos cursos de Letras. Como uma ciência, a Linguística não tem receitas prontas a oferecer, mas pode apontar possíveis caminhos a seguir e propor reflexões importantes para substanciar o trabalho do professor de língua materna.

Conclusões preliminares

Neste capítulo, argumentamos que o ensino de língua portuguesa poderia ser mais produtivo se aproveitasse o conhecimento gramatical implícito que os estudantes trazem para a escola como ferramenta na criação do conhecimento gramatical explícito. Para tanto, começamos mostrando que a distinção entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito, no domínio gramatical, está relacionada ao fator “consciência” na construção de hipóteses sobre a gramática da língua. Em seguida, discutimos a importância de usar o conhecimento implícito dos estudantes (sua competência linguística) na prática pedagógica. Finalmente, ilustramos nossa argumentação com um exemplo concreto: usando o verbo de movimento *ir* como exemplo, apresentamos uma metodologia alternativa de trabalho para o ensino das suas propriedades linguísticas, a saber, a sua transitividade. Nossa proposta metodológica tem duas características:

- a) é baseada fortemente em uma perspectiva científica, pois toma como base os conhecimentos expostos nos capítulos anteriores acerca das propriedades linguísticas do verbo de movimento *ir* e se vale de conceitos como o de conhecimento implícito (competência linguística), o de conhecimento explícito e da articulação desses conhecimentos; e
- b) busca estimular os estudantes a desempenharem um papel ativo na construção do saber linguístico, por meio do questionamento e da formulação de hipóteses acerca da estruturação da gramática de sua língua, do funcionamento dessa gramática e das suas possibilidades estruturais.

Trata-se de uma nova postura em relação ao ensino de um tópico específico (a transitividade do verbo de movimento *ir*), postura essa que pode vir a contribuir para a melhora no ensino de língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, as gramáticas e os manuais de ensino de língua portuguesa analisam o verbo de movimento *ir* como um verbo intransitivo. O saber linguístico dos estudantes e a própria noção de transitividade presente nos materiais didáticos, por outro lado, levam os alunos a analisar *ir* como um verbo que seleciona um complemento. Isso evidencia um descompasso entre o conhecimento explícito presente nas gramáticas e nos manuais didáticos de língua portuguesa e o conhecimento implícito (isto é, a competência linguística) dos estudantes.

Partindo desse descompasso presente na realidade escolar, este trabalho se dedicou a estudar alguns aspectos da estrutura argumental do verbo de movimento *ir* com o objetivo de contribuir para a reflexão acerca da transitividade verbal e para o ensino dessa propriedade dos itens lexicais na escola.

Quatro questões serviram que guia norteador da pesquisa:

- 1) Como é abordada a transitividade do verbo de movimento *ir* nas gramáticas tradicionais?
- 2) Qual é a diferença entre argumentos e adjuntos?
- 3) O verbo de movimento *ir* é, de fato, monoargumental?
- 4) Existe um tratamento do verbo de movimento *ir* mais coerente com suas características sintáticas e semânticas?

A pesquisa aqui apresentada tomou como quadro teórico a Teoria Gerativa e se desenvolveu em cinco capítulos, nos quais buscaram-se respostas para essas questões.

No que se refere ao modo como a transitividade do verbo de movimento *ir* era apresentada nas gramáticas tradicionais, estudamos três gramáticas tradicionais do português – *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2006); a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha & Cintra (2001), e a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2011) – e concluímos que todas elas reconhecem que o sintagma preposicional locativo que acompanha o verbo de movimento *ir* não pode ser analisado

simplesmente como um adjunto adverbial. Dessas gramáticas, apenas a de Rocha Lima (2011) era explícita na classificação desse verbo como um verbo transitivo da classe dos verbos transitivos circunstanciais.

Em relação à diferença entre argumentos e adjuntos, com base nos princípios da seleção argumental e da organização da estrutura argumental dos predicadores, concluímos que argumentos são constituintes selecionados por um núcleo predador e, por essa razão, diretamente associados à (a)gramaticalidade das estruturas sintáticas. Adjuntos, por sua vez, são constituintes acessórios que não têm relação direta com a (a)gramaticalidade das estruturas sintáticas.

Quanto ao tratamento do verbo *ir* como um predador monoargumental, nossa análise mostrou que essa classificação é um erro, pois, na realidade, a estrutura argumental de *ir* prevê dois argumentos, sendo um externo e um interno, que se manifesta sob a forma de um sintagma preposicional.

Finalmente, no que se refere a uma análise do verbo de movimento *ir* mais coerente com suas características sintáticas e semânticas, propusemos que *ir* é um verbo transitivo que seleciona um sintagma preposicional como argumento interno. O fato de selecionar um complemento de natureza preposicional aproxima a estrutura projetada pelo verbo *ir* da estrutura projetada por outros verbos como *doar* e *gostar*. O fato de o argumento interno de *ir* ser interpretado como um locativo é uma característica que diferencia esse verbo de verbos como *doar* e *gostar*. Quanto à classificação desse verbo, seguimos Rocha Lima (2011) e o denominamos verbo transitivo circunstancial.

Acreditamos que o ensino seria muito mais produtivo se a competência linguística dos estudantes fosse explorada para problematizar conceitos e dados apresentados pelo professor em sala de aula. Diante disso, encerramos este trabalho com a apresentação de uma proposta pedagógica para o ensino de transitividade verbal, que articula três elementos: o conhecimento científico, o conhecimento implícito dos estudantes e o conhecimento explícito. Essa articulação pretende suscitar o questionamento, a análise de dados linguísticos e a formulação de hipóteses por meio de projetos que propiciem o diálogo entre o conhecimento intuitivo sobre a língua e o ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª edição revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós *cheguemu* na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.
- BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora da UnB, 1998.
- CUNHA, C. F.; CINTRA, L.F.L. **A nova gramática do português contemporâneo**. 3ª edição revista. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.
- CYRINO, S. M.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M.(orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Volume 3: a construção da sentença. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. p.43-96.
- DUARTE, I. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística**. Lisboa: DGIDC-ME, 2008.
- EUGENIO SOUTO, K. C. **Aspectos sintáticos e semânticos do verbo *ir* de movimento no Português do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- EUGENIO SOUTO, K. C. **Categorias funcionais e lexicais no licenciamento de verbos de trajetória: o caso do verbo *ir***. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- FINGER, I.; PREUSS, E. O. Atenção ao input e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2. **Letras de Hoje**, v.44, n.3, p.78-95, jul./set. 2009.

- KENEDY E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. E. V. **Novo manual de sintaxe**. 3ª edição. Florianópolis: Insular, 2007.
- NEGRÃO, E. V.; SCHER, A. P.; VIOTTI, E. A competência linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística I: objetos teóricos**. 6ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 95-119.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- PILATI, E. et al. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, v.14, n.2, p. 395-425, jul./dez, 2011.
- PIRES DE OLIVEIRA, R. A gramática do sentido na escola. In: MARTINS, M. A. (org.). **Gramática e ensino**. Volume. 1. Natal: Editora da UDUFRN, 2013. p.229-260.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- RAPOSO, E. **Teoria da Gramática: A Faculdade da Linguagem**. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.
- ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49ª edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 2011.
- SILVA, C. R. T.; FARIAS, J. G de. O fenômeno da inacusatividade do português: por uma análise léxico-sintática dos verbos do tipo *ir* e *chegar*. **Veredas**, v.15, n.1, p.1-15, 2011.
- SILVA, L. da C. **Verbos de trajetória: teoria gramatical e ensino de gramática na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- UCHÔA, C. E. F. **O ensino da gramática: caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.