



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PAULO ALBERTO DUARTE DA SILVA FILHO

**A CISÃO INTRANSITIVA: VERBOS INACUSATIVOS E A
QUESTÃO DO ENSINO**

Brasília – DF

2026

PAULO ALBERTO DUARTE DA SILVA FILHO

**A CISÃO INTRANSITIVA: VERBOS INACUSATIVOS E A
QUESTÃO DO ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Medeiros Júnior.

Brasília – DF

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586c	Silva Filho, Paulo Alberto Duarte A Cisão intransitiva: verbos inacusativos e a questão do ensino / Paulo Alberto Duarte Silva Filho; orientador Paulo Medeiros Junior. Brasília, 2026. 83 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, 2026. 1. Verbos inacusativos. 2. Ensino de gramática. 3. Linguística. 4. Gramática gerativa. 5. Português brasileiro. I. Medeiros Junior, Paulo, orient. II. Título.
-------	---

*Dedico essa obra à minha família, por ter
me dado forças, coragem e condições para
almejar e conquistar esse sonho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me proporcionado não a vida que eu mereço, mas a vida que eu sempre sonhei.

Ao meu pai, que sempre me incentivou ao estudo, trabalho e a buscar ter uma vida honesta. Muito mais do que buscar ensinar com palavras, você sempre ensinou pelo exemplo de um pai trabalhador que sempre acordava de madrugada e só voltava a noite em casa para colocar comida na mesa.

À minha mãe, por toda a preocupação e dedicação na criação de ambos os filhos. Você sempre buscou incentivar e fiscalizar para que estivéssemos em um bom caminho.

À minha irmã, pelos conselhos, conversas e inspiração. Sempre busquei tentar ultrapassá-la nos estudos e você sempre deixou essa tarefa muito difícil.

À minha esposa, que sempre me apoiou em todos os planos e jornadas por mais trabalhosos e inconvenientes para nossa rotina que eles fossem.

Ao meu orientador Paulo Medeiros, por todos os ensinamentos ao longo desses anos que nos conhecemos. Minha irmã, quando entrei na universidade me deu um ótimo conselho: se você encontrar um professor bom, grude nele. Após 4 matérias na faculdade, 1 Projeto de iniciação científica, 3 matérias no mestrado e 1 orientação de mestrado, além de saber que escolhi bem o orientador, sei que ainda tenho muito a aprender.

Ao meu colega de trabalho doutor Anderson Kennedy, que me incentivou totalmente a fazer o mestrado.

À minha direção do colégio CED 01 do Guará, que me ajudou bastante durante o mestrado. Sem ajuda de Paulo César, Ângela Deise, Wellington Alves, Carlos Magno e Lucas Gomes, nada disso seria possível

RESUMO

Este trabalho busca investigar, do ponto de vista da Gramática Gerativa, como utilizar a noção de inacusatividade para melhorar o ensino de gramática. Para a Gramática Tradicional, verbos intransitivos formam uma categoria homogênea. Segundo os estudos linguísticos, os verbos tidos como intransitivos, por seu comportamento nas sentenças que integram, recebem um tratamento diferente, sendo subdivididos em Inergativos (ou intransitivos típicos) e inacusativos. Os verbos inergativos são verbos monoargumentais que só selecionam um argumento externo, ou seja, um sujeito tipicamente. Os verbos inacusativos são verbos monoargumentais que só selecionam um argumento interno, que aparece deslocado para a posição de sujeito. O propósito dessa pesquisa é o de investigar como abordar a inacusatividade no ensino e propor uma nova abordagem metodológica para o ensino de análise sintática em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma tentativa de renovação metodológica da práxis pedagógica, com a intenção de mudar não apenas o conteúdo a ser ensinado em sala de aula, mas também a forma e o objetivo com o que esse conteúdo será trabalhado. Faz-se mister indagar se o ensino normativo atual chega a bons resultados e se uma abordagem mais reflexiva não obteria muito mais sucesso, uma vez que possibilitaria ao discente uma reflexão mais detida dos fatos da língua, trabalhando, dentre outras coisas, com o que Medeiros Junior (2020) chama de raciocínio lógico-linguístico. É necessário abordar tais temas para tentar melhorar a educação básica do Brasil, mudando não apenas o conteúdo, mas toda uma visão de como ensinar gramática aos alunos. Nossa hipótese inicial é a de que, alargando as perspectivas do ensino para mais do que simplesmente trabalhar a transitividade dos verbos de maneira pouco reflexiva, será possível obter um aprendizado mais significativo de língua portuguesa pelos alunos da educação básica. Neste trabalho apresentamos ainda uma sugestão de proposta pedagógica, que nomeamos metodologia de faixas, em uma alusão a etapas ou ciclos nas artes marciais, e sugerimos uma gradação de conhecimentos que devem ser construídos à medida que o discente muda de faixa no seu percurso de escolarização.

Palavras-chave: Inacusativos. Sintaxe. Linguística. Ensino

ABSTRACT

This study aims to investigate, from the perspective of Generative Grammar, how the notion of unaccusativity can be used to improve the teaching of grammar. In Traditional Grammar, intransitive verbs are treated as a homogeneous category. Linguistic studies, however, show that verbs traditionally classified as intransitive, due to their behavior in the sentences in which they occur, require a differentiated treatment and are therefore subdivided into unergative (or prototypical intransitive) and unaccusative verbs. Unergative verbs are monoargumental predicates that select only an external argument, that is, typically a subject. Unaccusative verbs, in turn, are monoargumental predicates that select only an internal argument, which surfaces in subject position as a result of displacement.

The purpose of this research is to investigate how unaccusativity can be addressed in grammar teaching and to propose a new methodological approach to the teaching of syntactic analysis in the classroom. It thus constitutes an attempt at methodological renewal of pedagogical praxis, with the intention of changing not only the content to be taught in the classroom, but also the manner and the goals with which this content is approached. It is therefore necessary to ask whether current normative teaching practices actually yield satisfactory results and whether a more reflective approach would not be far more successful, insofar as it would allow students to engage in a more careful reflection on linguistic facts, working, among other aspects, with what Medeiros Junior (2020) terms logical-linguistic reasoning. Addressing such issues is essential in order to improve basic education in Brazil, by transforming not only the curricular content but also the broader conception of how grammar should be taught to students. Our initial hypothesis is that, by broadening the scope of grammar teaching beyond a narrowly unreflective treatment of verbal transitivity, it will be possible to achieve more meaningful learning outcomes in Portuguese language education at the basic level. In this study, we also put forward a proposal for a pedagogical framework, which we term the *belt methodology*, drawing an analogy to stages or cycles in martial arts. Within this framework, we propose a graded progression of knowledge to be developed as learners advance through successive levels (or “belts”) over the course of their schooling.

Keywords: Unaccusatives. Syntax. Linguistics. Teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1	12
QUESTÕES GERAIS	12
1.1 Apresentação do Problema.....	12
1.2 Perguntas para a Pesquisa.....	20
1.2.1 A relevância dos conhecimentos sobre os verbos inacusativos	20
1.2.2 A questão dos verbos inacusativos e o ensino	22
1.3 Objetivos.....	24
1.3.1. Objetivo Geral.....	24
1.3.2. Objetivos específicos	25
1.4 Justificativa.....	25
1.5 Pressupostos Teóricos	26
1.5.1 Gramática Gerativa	26
1.5.2 O que são verbos inacusativos?.....	28
1.5.3 Papel temático	32
1.5.4 Sistema de caso abstrato.....	33
1.5.5 Verbo leve	35
1.6 Reflexão metalinguística	37
1.7 Resumo do capítulo	39
CAPÍTULO 2	41
POR QUE TRABALHAR COM OS VERBOS INACUSATIVOS	41
2.1 Verbo Inacusativo: questões gramaticais e estruturais.....	41
2.2. Algumas questões teóricas, estruturais e pedagógicas	50
2.2.1. O problema dos inacusativos e a colocação do sujeito	50
2.2.2 Construções inacusativas e a concordância verbal.....	54
2.3. A reflexão metalinguística e a Eliciação do conhecimento como estratégias de trabalho.	57
2.4. Resumo do capítulo	60
CAPÍTULO 3	61
COMO TRABALHAR EM SALA DE AULA COM OS VERBOS INACUSATIVOS – DELINEANDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	61
3.1. A gramática periférica e propostas pedagógicas anteriores.....	61
3.1.1. O formato da Língua-I e a Gramática do Letrado.....	61
3.1.2. As gramáticas na escola e a proposta pedagógica de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016)	63
3.1.3. Saberes Gramaticais: a proposta de Avelar (2017).....	64
3.1.4. A Gramática na Ponta do Lápis: avaliando Tescari Neto e Perigrini (2024).....	66
3.2. Metodologia das Faixas na Sintaxe – A proposta desta dissertação.....	67
3.2.1. Detalhando a metodologia de faixas	68
3.2.2. Determinando a natureza dos verbos nas orações.....	70
3.2.3. Identificando o sujeito da oração (em oposição aos complementos verbais)	72
3.2.4. A concordância com sujeitos pós-verbais	73
3.3. Resumo do capítulo	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81

INTRODUÇÃO

A relação entre Linguística e ensino de língua materna tem sido, ao longo das últimas décadas, objeto de intenso debate teórico e metodológico. Ainda que a escola tradicionalmente se apoie em uma gramática normativa consolidada, é cada vez mais evidente que a descrição científica da língua, tal como desenvolvida no âmbito da Linguística contemporânea, oferece instrumentos conceituais fundamentais para a qualificação do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, conforme argumenta Lobato (2015), não se trata de defender uma simples “aplicação” de teorias linguísticas à sala de aula, mas de reconhecer uma relação necessária entre a reflexão teórica sobre a estrutura da língua e a prática de ensino, especialmente no que diz respeito à explicitação de regularidades, à compreensão de fenômenos sintáticos complexos e à superação de inconsistências presentes em abordagens exclusivamente prescritivas.

Partindo desse pressuposto, esta dissertação insere-se no quadro teórico da Gramática Gerativa, tal como formulada por Noam Chomsky (1981 e trabalhos posteriores), e toma como objeto central a discussão sobre verbos inacusativos e suas implicações sintáticas. A hipótese que orienta este trabalho é a de que o conhecimento formal acerca da distinção entre verbos inacusativos e inergativos, bem como das propriedades estruturais associadas a cada classe, não apenas enriquece a descrição do português, mas também fornece ferramentas analíticas importantes para o ensino de tópicos recorrentes no currículo escolar, como a identificação do sujeito, sua posição na sentença e os padrões de concordância verbal, especialmente em contextos de sujeito posposto.

No âmbito da teoria gerativa, a distinção entre verbos inacusativos e inergativos decorre da chamada Hipótese Inacusativa, originalmente formulada por David Perlmutter (1978), segundo a qual nem todos os verbos intransitivos apresentam a mesma configuração argumental subjacente. Enquanto verbos inergativos projetam um argumento externo (tipicamente associado ao papel temático de agente), os verbos inacusativos selecionam apenas um argumento interno, que é gerado em posição de complemento do verbo e posteriormente se desloca para a posição de sujeito para satisfazer requisitos estruturais da sentença. Essa diferença estrutural, ainda que não seja diretamente perceptível na superfície

linear da oração, tem consequências profundas para fenômenos como a ordem dos constituintes, a possibilidade de sujeito pós-verbal e os padrões de concordância.

No português brasileiro, sentenças como “Chegaram os alunos” ou “Apareceu um problema” ilustram contextos em que o sujeito ocorre em posição pós-verbal. A análise tradicional frequentemente descreve casos de concordância não canônica focando em inversões estilísticas ou estruturas marcadas do ponto de vista informacional. Contudo, à luz da teoria gerativa, essas construções revelam propriedades sistemáticas associadas a verbos inacusativos, cujo único argumento é originalmente interno ao sintagma verbal, como já dissemos. A posposição do sujeito, nesses casos, não constitui uma exceção à regra, mas reflete a própria organização hierárquica da estrutura sintática. Desse modo, a teoria oferece uma explicação unificada para fenômenos que, no ensino tradicional, tendem a ser apresentados de forma fragmentada ou como listas de exceções.

É precisamente nesse ponto que se evidencia a pertinência da articulação entre Linguística e ensino defendida por Lobato (2015). Ao incorporar ao ensino noções como estrutura argumental, hierarquia sintática e movimento, o professor pode conduzir o aluno a compreender que a posição do sujeito não é um dado puramente linear, mas o resultado de operações estruturais. Tal compreensão tem impacto direto na identificação do sujeito em orações com ordem não canônica, evitando equívocos frequentes em análises escolares que associam mecanicamente “sujeito” à posição pré-verbal. A distinção entre posição estrutural e posição linear permite, assim, refinar a prática pedagógica e promover uma análise mais consistente das orações do português.

Além disso, a discussão sobre verbos inacusativos tem implicações relevantes para o tratamento da concordância verbal. Em construções com sujeito posposto, como “Chegaram os convidados”, observa-se concordância plena entre verbo e sujeito, ainda que este não ocupe a posição inicial da sentença. Em contextos de variação linguística, contudo, registram-se formas como “Chegou os convidados”, frequentemente estigmatizadas no espaço escolar. Uma abordagem fundamentada na teoria sintática permite distinguir entre os requisitos estruturais da concordância e os fatores de variação que afetam sua realização morfológica. Em vez de tratar tais ocorrências exclusivamente como “erros”, o professor pode explicitar as condições estruturais que licenciam a concordância e discutir os mecanismos gramaticais envolvidos, promovendo uma reflexão crítica e informada sobre a norma e o uso.

Esta dissertação, portanto, tem como objetivo central demonstrar que a análise dos verbos inacusativos, no quadro da Gramática Gerativa, contribui não apenas para o avanço da

descrição teórica do português, mas também para a qualificação do ensino de gramática na Educação Básica. Busca-se, em primeiro lugar, sistematizar a discussão teórica sobre a inacusatividade, apresentando seus fundamentos conceituais e suas evidências empíricas no português brasileiro. Em seguida, pretende-se examinar como essa distinção impacta a compreensão da posição do sujeito e da concordância verbal em contextos de sujeito posposto. Por fim, propõe-se uma reflexão didática que articule esses conhecimentos teóricos às práticas de sala de aula, em consonância com a perspectiva de que o ensino de língua deve estar ancorado em uma descrição científica consistente.

Ao estabelecer essa ponte entre teoria linguística e prática pedagógica, este trabalho reafirma a tese de que não há oposição necessária entre descrição formal e ensino escolar. Pelo contrário, a compreensão aprofundada dos mecanismos estruturais da língua constitui condição indispensável para um ensino que vá além da memorização de regras e da classificação mecânica de termos. Assim, ao investigar os verbos inacusativos e seus desdobramentos sintáticos, esta dissertação pretende contribuir para a consolidação de um modelo de ensino de gramática que reconheça a complexidade do sistema linguístico e capacite o aluno a refletir criticamente sobre o funcionamento da própria língua.

Trazemos aqui também uma reflexão sobre o que se conhece como eliciação do conhecimento prévio para a formulação e consolidação de novos saberes gramaticais, tal como delineado em Guerra Vicente e Pilati (2012), e no trabalho em função da constituição do que Medeiros Junior (2020) chamou de raciocínio lógico-linguístico, que visa a munir o estudante de língua portuguesa com as condições necessárias para desenvolver, dentre outras, as competências leitora e escritora, por meio da consciência da sintaxe.

O trabalho se organiza em quatro capítulos: um primeiro que apresenta as questões gerais e as bases da discussão que se fará ao longo de todo o texto; um capítulo dois, em que se avaliam as razões de por que talvez seja interessante trazer para a sala de aula o conhecimento da não-homogeneidade da classe dos verbos intransitivos; um capítulo três, em que buscamos delinear uma proposta pedagógica para o trabalho em sala de aula (que denominamos aqui Metodologia de Faixas para o estudo da sintaxe; e finalmente um capítulo de considerações finais, em que procuramos retomar toda a discussão levantada ao longo da dissertação.

Esperamos que este trabalho – longe de pretender conter a palavra final na questão – sirva de módulo inicial para o desenvolvimento de futuras e profícuas discussões, não apenas sobre o tema, mas sobre aquilo que entendemos ser o coração desta dissertação, que é a

relação necessária que precisa existir entre Linguística e ensino, algo que entendemos essencial para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de trabalho com o ensino de língua materna na educação básica.

Metodologicamente, esta pesquisa tem cunho qualitativo, e contém debates sobre a questão central, análises do ponto de vista das teorias linguísticas e a delineação de uma proposta pedagógica, que pode vir a ser um norte na formação de novos docentes, bem como um caminho para o trabalho dos profissionais já atuantes.

CAPÍTULO 1

QUESTÕES GERAIS

1.1 Apresentação do Problema.

O português é prototipicamente, como o categorizam os estudos linguísticos, uma língua SVO. De acordo com Almeida (2024, p. 521), “construímos de ordinário a oração começando pelo sujeito, declarando a seguir algo sobre o sujeito, ou seja, o verbo, e ajuntando em terceiro lugar termo ou termos que completem a predicação”. Muitos estudantes recorrem ao fato de ser mais comum o sujeito de uma oração aparecer antes do verbo para usarem essa informação como um “macete” na tentativa de identificar o sujeito de forma mais fácil. Entretanto, a configuração do sujeito em posição pré-verbal não é a única possibilidade de ocorrência em orações do português; esse fato traz consigo a necessidade de se avaliar melhor as questões atinentes à representação do sujeito e as estruturas sintáticas que os licenciam nessa língua específica.

Comecemos pela definição de sujeito. A gramática tradicionalmente define sujeito como, “o ser sobre o qual se faz uma declaração” (Cunha e Cintra, 2017, p.136). Entretanto, essa é uma definição informacional. O primeiro problema dessa definição está na definição do que seja um ser; um ser como entidade pode não corresponder a um evento, como o que podemos ver em (1) a seguir:

(1) O jogo de futebol foi divertido.

No dado acima, o sujeito da frase não é um ser; estamos falando do acontecimento “o jogo de futebol” trata-se, portanto, de um evento.

Além disso, há ainda outras questões atinentes à definição de sujeito que vão além da definição do seja um ser. Almeida (2024, p.451) define sujeito como “pessoa ou coisa sobre a qual se faz alguma declaração”. O problema com essa definição é que, em estruturas com topicalização, o tópico se torna o assunto, e o sujeito deixa de ser aquele ou aquilo sobre quem se faz uma declaração:

(2) O carro, eu comprei ontem.

Por óbvio, na construção acima, *O carro* é o termo ou expressão sobre o qual se faz uma declaração, mas o sujeito da oração é claramente outro.

Alguns gramáticos, por vezes, apresentam críticas a esse tipo de definição de base eminentemente semântica. Azeredo (2018, p.248) explica por que definições baseadas em critérios semânticos são problemáticas:

Convém sempre ter clara a distinção entre função sintática e função semântica [...]. As funções sintáticas são conferidas a palavras e sintagmas pela posição estrutural que estes ocupam no respectivo contexto gramatical. Portanto, é um equívoco identificar sujeito com ‘agente do verbo’ e objeto direto com ‘paciente do verbo’, haja vista o que se pode observar na comparação entre as formas ativa e passiva de uma oração, em que os termos têm a função sintática alterada, mas mantêm a respectiva função semântica.

Sejam os dados a seguir:

- (3) a. Carlos comprou um carro.
b. Um carro foi comprado por Carlos

Os exemplos em (3) ilustram a argumentação de Azeredo. Em (3a), *Carlos* é o sujeito da oração, e realiza a ação de comprar denotada pelo verbo. Entretanto, em (3b), o sujeito é *um carro*, que é o que foi comprado por Carlos; o paciente, portanto. *Carlos* em (3b) desempenha a função tradicionalmente denominada agente da passiva. O que esses dados mostram é que, se considerarmos um fenômeno corrente como a passivização, a noção de sujeito (e suas possíveis definições) começa a se mostrar mais complexa. Por isso, uma formulação da noção de sujeito considerando majoritariamente a organização sintática da sentença é importante.

Ainda no âmbito da Gramática Tradicional, Cipro Neto e Infante (1998) avaliam que “só faz sentido falar em sujeito quando se está lidando com orações, ou seja, quando é possível perceber uma relação de concordância entre um determinado termo de uma oração e o verbo dessa mesma oração” (p.348). Em outras palavras, a noção de concordância verbal e a compreensão desse mecanismo gramatical como instrumento para a identificação do sujeito. Vejamos como isso acontece na prática, avaliando os dados a seguir:

- (4) a. O leão o homem matou.
 b. Os leões o homem matou.
 c. Os leões o homem mataram.

Na possibilidade de ocorrência dessas sentenças em português brasileiro, em (4a) teríamos sérias dificuldades para identificar o sujeito da oração, embora seja possível afirmar que possivelmente a maioria dos falantes apontaria que *o leão* parece ser o complemento do verbo deslocado e *o homem*, que está diretamente ao lado do verbo, seria apontado como sujeito. Entretanto, em (4b) é possível apontar que *o homem* é o sujeito da oração e que em (4c) *os leões* é o sujeito. Mesmo com a manutenção do posicionamento dos sintagmas a interpretação mudou em razão da concordância verbal¹.

Na passagem do latim ao português, com a perda do sistema de casos morfológicos, a ordem passou a ser altamente relevante para a determinação das funções sintáticas desempenhadas pelos sintagmas. Entende-se que o português seja uma língua SVO (sujeito-verbo-objeto), sendo esta a ordem prototípica das sentenças nessa língua. Há, entretanto, situações em que as coisas não se apresentam de forma tão previsível.

Sejam os dados a seguir:

- (5) a. Carlos espirrou.
 b. *Espirrou Carlos.
- (6) a. Uma encomenda chegou hoje cedo.
 b. Chegou uma encomenda hoje cedo.

Se considerarmos o que se encontra em Cunha e Cintra (2017), “em princípio, os verbos intransitivos podem vir sempre antepostos ao seu sujeito” (p.180), observamos, ao analisar os dados de (5) e (6) acima que, com o mesmo sujeito, a posposição parece ser mais bem aceita com um determinado grupo de verbos. Entendemos que a questão aqui seja o verbo da oração porque, como o sujeito é o mesmo (em (5) a e b, *Carlos* e em (6) a e b, *uma encomenda*), a diferença da aceitabilidade precisa ter relação com o tipo de verbo que integra

¹ Os manuais de gramática descritiva já apontam para a concordância como elemento seguro na identificação de sujeitos no português (cf. Perini, 2005; Castilho, 2010).

a sentença. Mas é preciso observar que tanto em (5) como em (6) temos orações construídas com os verbos que a gramática chama tradicionalmente de verbos intransitivos.

A conclusão natural a que se chega da avaliação dos enunciados constituídos com esses verbos é a de que deve haver algum tipo de partição entre eles, algo que os situe em dois grupos distintos: um grupo, o dos verbos intransitivos que licenciam orações com sujeito em posição pós-verbal (como o que ocorre em (6)) e o dos verbos intransitivos que não integram sentenças com sujeito pós-verbal (como podemos ver em (5)).

Como já mencionamos anteriormente, a concordância é um mecanismo altamente relevante para a organização das sentenças em português². De acordo com Cunha e Cintra (2017), “a solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na concordância, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito” (p.510). Tratamos claramente aqui de um acordo necessário entre os traços do sujeito e os traços do verbo flexionado na oração. A concordância, além de ser um dos mecanismos que nos permite identificar o sujeito na oração é também – e justamente por isso – poderoso mecanismo de coesão textual, uma vez que aponta para as relações sintáticas sendo estabelecidas na sentença.

Os dados que avaliamos até aqui constituem sentenças com sujeitos formados por apenas um núcleo, conhecidos tradicionalmente como sujeitos simples. Nesses casos, a concordância é regulada por uma regra geral bastante simples:

Regra geral: O verbo de uma oração concorda em número e pessoa com o sujeito.

Entretanto, quando há mais de um núcleo para o sujeito (sujeito composto), a regra fica mais extensa. De acordo com Cunha e Cintra (2017, p.511), com o sujeito composto, o verbo vai para o plural e, quanto à pessoa:

- (7) a. para a 1ª pessoa, se entre os sujeitos figurar um da 1ª pessoa.
- b. para a 2ª pessoa, se, não existindo sujeito da 1ª pessoa, houver um da 2ª.
- c. para a 3ª pessoa, se os sujeitos forem da 3ª pessoa.

² Da variedade culta formal principalmente.

De acordo com Cipro Neto & Infante (1998, p. 480): “no caso do sujeito composto posposto ao verbo, passa a existir uma nova possibilidade de concordância: em vez de concordar no plural com a totalidade do sujeito, o verbo pode estabelecer concordância com o núcleo do sujeito mais próximo”.

- (8) a. Chegou o pai e os filhos.
b. Chegaram o pai e os filhos.

Como vemos acima, o verbo nesses contextos pode concordar com o núcleo do sujeito mais próximo e ficar no singular, como propõe a regra dos sujeitos compostos (como se vê em (8b)), ou concordar no plural com ambos (como o que aparece em (8a)).

O problema é que a Gramática Tradicional apenas propõe a dupla concordância, mas em momento algum traz explicações sobre por que o sujeito está colocado posposto ao verbo nesses contextos e por que a concordância é variável.

Outro fator interessante que a Gramática Tradicional não explica por ser um dado em desacordo com a norma padrão, mas que é dado bastante recorrente no português coloquial, é o que se vê a seguir:

- (9) a. As encomendas chegaram
b. Chegaram as encomendas.
c. Chegou as encomendas.³

A gramática tradicionalmente propõe que, em uma frase com sujeito posposto, o verbo pode concordar com um dos núcleos do sujeito, sem explicar muito os porquês da ocorrência. Do mesmo modo, quando se trata dos dados acima, a gramática prevê a posposição do sujeito, mas simplesmente condena a construção em (9c), sem sequer tocar nas prováveis razões de sua ocorrência.

Dados como (9c) parecem ser mais frequentes no português brasileiro corrente do que as construções com a concordância do verbo como em (9b).

³ Empregamos aqui critérios de aceitabilidade de acordo com a realidade dos falantes e não de acordo com o que a gramática tradicional prescreve.

É importante ressaltar que a aceitabilidade de construções como a que aparece em (9c) é maior do que uma construção com sujeito pré-verbal sem concordância, como se vê a seguir:

- (10) a. *As encomendas chegou.
b. Chegou as encomendas.

A construção em (10a) é estigmatizada e encontrada em variedades mais populares do PB.

Sejam os dados a seguir:

- (11) a. O menino espirrou.
b. *Espirrou o menino.

Como se pode ver, os dados em (11) apresentam um contraste interessante não observado nas construções com o verbo *chegar*; como podemos observar, a inversão do sujeito para a posição pós-verbal é bloqueada nesses casos. Isso mostra que os verbos *chegar* e *espirrar*, embora sejam ambos intransitivos, parecem integrar sentenças de formas distintas, como se não pertencessem à mesma classe.

Observe-se que – como se pode ver em (12) a seguir – a concordância é flexível com o sujeito anteposto; o dado com o sujeito posposto se mostra bem menos aceitável pelos falantes do PB:

- (12) a. Os menino espirrou.
b. *Espirrou os menino.

Não é, portanto, a ausência da concordância que causa o estranhamento nesse tipo de construção; a má-formação das sentenças parece mesmo estar associada à posposição do sujeito.

Quando a questão é a tipologia verbal, a gramática costuma tradicionalmente separar os verbos significativos da língua portuguesa com base em sua transitividade. É possível observar isso nos dados a seguir:

- (13) Pedro comeu pizza.
- (14) Carlos gosta de pizza.
- (15) Pedro entregou uma pizza para Carlos.
- (16) Carlos correu.
- (17) A encomenda chegou.

Alguns verbos selecionam um termo para completar seu sentido, termo que integra o sintagma verbal, conhecido tradicionalmente como objeto (ou complemento), enquanto outros verbos licenciam construções sem qualquer outro termo além do sujeito. A gramática tradicional separará os verbos que integram as orações acima em dois grandes grupos: os verbos transitivos (13), (14) e (15); e os verbos intransitivos (16) e (17). A classe dos verbos transitivos é separada em: verbo transitivo direto (13), verbo transitivo indireto (14), verbo transitivo direto e indireto (15). Já a classe dos verbos intransitivos é considerada homogênea.

Entretanto, conforme já mostramos acima, a depender do tipo de verbo intransitivo, a sentença terá ou poderá ter uma estrutura específica.

Observe-se o conjunto de dados a seguir:

- (18) a. A Maria correu.
b. *Correu a Maria
- (19) a. A encomenda chegou.
b. Chegou a encomenda

Como se pode ver nos dados acima, *correr* e *chegar*, embora considerados pela GT como verbos pertencentes a uma mesma classe (a dos intransitivos), temos em (18) e (19), formas verbais que apresentam comportamento distinto quanto às possibilidades de posicionamento do sujeito. Sentenças com verbos do tipo de *correr*, não têm boa aceitação com sujeito pós-verbal, enquanto sentenças com verbos do tipo de *chegar* sim.

É possível observar que os verbos que inicialmente seriam classificados como verbos intransitivos não se comportam de forma uniforme, o que altera a aceitabilidade de frases como (18b) e (19b). Mas por que a aceitabilidade é diferente, e o que pode estar acontecendo?

Vamos observar o que acontece quando aplicamos um teste simples dos dados em (20) e (21) em uma construção reduzida de participípio:

- (20) a. Chegou aquela encomenda.
b. Chegada aquela encomenda, todos saímos para ver.
- (21) a. A Maria correu nas Olimpíadas.
b.*Corrida a Maria nas Olimpíadas, todos saímos para ver.

Fica claro que, com verbos do tipo de *chegar*, a transformação da sentença em uma reduzida de participípio é um procedimento feliz; com verbos do tipo de *correr*, não ocorre isso.

Temos aqui, no mínimo, duas assimetrias quanto a esses dois tipos de verbos intransitivos que, como argumentaremos mais adiante, constituem-se em representantes prototípicos de duas classes distintas dentro dos intransitivos: 1) a possibilidade de posposição do sujeito; e 2) a possibilidade de redução da sentença para uma construção de participípio absoluto:

- (22) a. Aquela encomenda chegou
b. Chegou aquela encomenda.
c. Chegada aquela encomenda, todos saímos para ver.
- (23) a. A Maria correu nas Olimpíadas.
b.*Correu a Maria nas Olimpíadas.
c.*Corrida a Maria nas Olimpíadas, todos saímos para ver.

Evidências como essas (dentre algumas outras), levaram estudiosos como Perlmutter (1978) e Eliseu (1984), este último em análise dos dados do português, a propor que a classe dos intransitivos deveria ser entendida como compreendendo minimamente duas subclasses: a dos verbos intransitivos típicos, ou inergativos (verbos do tipo de *correr*) e a dos verbos chamados inacusativos⁴ (verbos do tipo de *chegar*).

⁴ Inicialmente os verbos inacusativos eram chamados de ergativos, entretanto atualmente o termo *verbo inacusativo* é mais utilizado

O presente trabalho se debruça sobre os verbos intransitivos e o que ficou conhecido como a hipótese inacusativa (Perlmutter, 1984), intentando enfocar uma ausência do debate desse tipo de conhecimento na educação básica e das implicações que esse tipo de conhecimento traz para o ensino de língua materna.

1.2 Perguntas para a Pesquisa.

As questões que emergem da discussão levantada acima organizam-se em dois blocos específicos: i) a relevância do conhecimento da inacusatividade para o ensino; ii) questões sobre como ensinar a inacusatividade e quais implicações isso teria para a percepção da gramática da língua.

1.2.1 A relevância dos conhecimentos sobre os verbos inacusativos

Há algumas questões que não são muito bem respondidas pela gramática tradicional com o aparato atual de que ela dispõe. Por exemplo, uma das regras de concordância prevê que o verbo com sujeito composto posposto pode concordar com ambos os núcleos ou com o núcleo mais próximo. Se o núcleo mais próximo estiver no singular, o verbo pode ficar no singular. Conforme Cunha e Cintra (2017, p.523), “Também o verbo que tem mais de um sujeito pode concordar com o sujeito mais próximo quando os sujeitos vêm depois dele”. Pode-se observar essa regra nos dados a seguir:

- (24) a. Chegou a carta e a encomenda.
b. Chegaram a carta e a encomenda.

Entretanto, é possível observar que nem todos os verbos aceitam esse tipo de construção, como se vê em (25), e a gramática tradicional (GT de agora em diante) não consegue explicar essa assimetria:

- (25) a. O Paulo e a Fernanda espirraram.
b.*Espirrou Paulo e Fernanda

Em (24), o sujeito pode estar posposto e, por isso, a concordância com o elemento mais próximo pode ocorrer. Entretanto, em (25) a frase com o sujeito posposto não é aceita e, por isso, não há opção da concordância a não ser a concordância canônica.

Além do que já apontamos na introdução, há mais algumas questões sobre as quais seria interessante tecer algumas considerações. Sejam os dados a seguir:

- (26) a. O João espirrou
b. O João foi o espirrador.

- (27) a. Chegou a carta
b. *A carta foi a chegada.

O que se mostra nos dados acima é mais uma assimetria entre o comportamento sintático dos verbos inacusativos e verbos intransitivos clássicos (inergativos).

A estrutura com adjetivos formados com sufixo *-or* normalmente só consegue acompanhar um termo que seja agente da ação. Como é possível ver em (26b) e (27b), apenas o sujeito em (26) é passível de ser interpretado com o papel temático de agente, que, segundo Radford (2004), normalmente se atribui ao sujeito.

Observemos que, com verbos do tipo de *espirrar*, construir algo como (26b) é factível porque se entende que *O João* em (26a) seja dotado de agentividade e por isso pode fazer a ação de espirrar, coisa que não se vê em (27b) com *a carta*. Por esta razão, (27b) é totalmente rejeitado em oposição a (26b).

- (28) a. *Espirrado o João, todos saíram.
b. Chegada a carta, todos correram para abrir.

A estrutura observada em (28), como já dissemos na introdução, é chamada de participio absoluto. A frase só é gramatical se o termo da frase conectado ao verbo estiver sofrendo a ação, ou sendo interpretado com o papel temático de tema (utilizando a nomenclatura de Radford), que é mais comum ao objeto do verbo. *O João* em (28a) é agente de *espirrar* e, por isso, a frase fica agramatical. Já a frase em (28b) temos uma construção perfeitamente aceita pelos falantes, pois a carta é interpretada como tema e não como agente.

Observemos o seguinte:

(29) Chegou a carta e a encomenda.

(30) *Espirrou Paulo e Fernanda

Repetindo os exemplos (24) e (25) como (29) e (30), para melhor comodidade do leitor, é possível observar que a colocação do sujeito posteriormente ao verbo tem maior aceitabilidade com verbos inacusativos. Além disso, a concordância no singular com o sujeito posposto também só parece ser viável com verbos desse tipo.

Assim, surge a primeira questão:

- Essa diferença de comportamento é relevante o suficiente para o desenvolvimento de um trabalho com a noção de inacusatividade em sala de aula?

1.2.2 A questão dos verbos inacusativos e o ensino

Quando olhamos para a concordância e a posição do sujeito e os problemas que essas questões suscitam, passamos a nos perguntar: deveríamos discutir a noção de inacusatividade em sala de aula? Se sim, a partir de qual perspectiva? Com que finalidade?

Passemos a uma discussão da questão da inacusatividade: sua natureza, constituição e sua importância para o ensino de língua na educação básica.

Lobato (2015) assevera que “o ensino tem de deixar de ser prescritivo para ser descritivo e produtivo” e completa: “no ensino descritivo, mostrar-se-á como a língua funciona e dar-se-á ao aluno consciência do uso que ele próprio faz de sua língua” (p. 53). Para se promover estratégias de ensino com foco no uso, é necessário que se avalie da melhor forma possível o que realmente está acontecendo na língua, e não o que deveria acontecer de acordo com normas construídas sobre a modalidade padrão, que quase nunca é a modalidade de língua que o discente traz de casa.

Sejam os dados a seguir:

(31) a. *Vomitou as crianças.

b. Chegou as encomendas.

A estrutura em (31a) não é aceita pelos falantes de português. Entretanto, a estrutura em (31b) é aceita por muitos falantes, apesar de não ser prescrita pela tradição gramatical. Um ensino descritivo e produtivo precisa partir dessas diferenças e explicar por que os falantes podem aceitar frases como (31b), mas não em (31a). Além disso:

- (32) a. As criança gosta de brincar.
b. Chegou as encomendas.

O ensino puramente prescritivo vai marcar ambas as frases em (32) como “erros de concordância verbal” sem explicar para o falante a diferença delas e nem descrever o porquê (32a) acontece em determinadas variedades do português em todos os verbos, enquanto (32b) acontece em variedades menos marcadas e apenas com determinados verbos.

De acordo com Medeiros Junior (2020), o propósito principal do ensino de língua deve ser o “de fazer que [os estudantes]⁵ desenvolvam o [...]raciocínio lógico-linguístico⁶, que os dotará das competências necessárias para desvendar os mistérios iniciais daquilo que leem e os munirá com as ferramentas necessárias para construírem bons textos escritos” (p. 18).

Uma vez que o aluno entenda a estrutura subjacente à escrita, ele conseguirá produzir textos melhores e terá mais facilidade em seguir as normas da gramática tradicional nos textos.

Observem-se os dados de Lobato (2015, p.29) a seguir (com adaptações):

- (33) a. A Marisa morreu.
b. Morta Marisa, (todos choraram).
- (34) a. O bebê soluçou.
b. *Soluçado o bebê, todos sorriram.

O verbo em (33) é inacusativo e o verbo em (34) é inergativo. Para compreender a diferença dos dois verbos, é necessário debater a questão. Lobato (2015) afirma que “de um certo ponto de vista, omitir essa informação é sonegar informação” (p. 30) relevante para que

⁵ Conteúdo entre parênteses inserido por mim.

⁶ A esse respeito, ver também Medeiros Junior & Marinho (2021).

o estudante compreenda a língua de forma sistêmica. Assim, é preciso que a ciência linguística e a docência troquem informações, como propõe Lobato, para que tais questões sejam dirimidas. Lobato (2015) propõe: “seria salutar ter material didático que incorporasse o conhecimento recente sobre esses temas” (p. 23).

Observe-se os exemplos de (32) retomados como (35):

- (35) a. As criança gosta de brincar.
b. Chegou as encomendas.

O estudante que escreve o texto em (35a) possivelmente segue outro padrão de regras da concordância verbal e precisa adquirir as regras da gramática tradicional para ter a opção de usar a variedade padrão. Já a criança que produz (35b) pode apenas ter dificuldade de analisar *as encomendas* como sujeito de *chegar*. Possivelmente se a frase estivesse em ordem direta (as encomendas chegaram/chegou), esse aluno escreveria com a concordância verbal esperada pelo que preconiza a norma. Portanto, é importante que o aluno e o professor tenham essas informações para que consigam entender corretamente a estrutura montada no uso real do idioma.

Assim, com base no que foi debatido acima, pergunta-se:

- A que tipo de mudança positiva se pode chegar no processo de ensino-aprendizagem de língua a partir da percepção/compreensão da assimetria dos verbos intransitivos e da discussão e trabalho em sala de aula com a noção de inacusatividade?

1.3 Objetivos

1.3.1. Objetivo Geral

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral debater a relevância do conhecimento da hipótese inacusativa e suas implicações para a constituição de sentenças do português, bem como as implicações sobre a apropriação desse conhecimento por parte dos

professores de língua portuguesa na constituição de sua práxis docente com o trabalho de língua materna.

1.3.2. Objetivos específicos

São objetivos específicos deste trabalho de pesquisa:

1. Debater a importância do conhecimento da hipótese inacusativa para a prática de ensino de professores de língua portuguesa;
2. Avaliar as implicações e desdobramentos desse tipo de diferença sintática e os impactos dessas questões para o ensino de língua materna.

1.4 Justificativa

Lobato (2015) trata da importância de se estabelecerem pontes entre o conhecimento produzido nas universidades e a sala de aula da Educação Básica. Qualquer forma de conhecimento que possa ser útil para tornar o aprendizado do estudante da Educação Básica mais eficaz pode e deve ser trazido para a prática pedagógica dos docentes. Infelizmente, atualmente o conhecimento produzido nas universidades demora muito e ainda assim às vezes não chega até a sala de aula.

As implicações do conhecimento da não-homogeneidade da classe dos intransitivos podem afetar diversos dos conteúdos a serem trabalhados nos anos finais do ensino fundamental por professores e professoras de língua portuguesa. Há muitos autores que criticam as explicações da gramática tradicional, porém há ferramentas que podem ser integradas a ela e que ajudariam muito na reorganização de seu aparato descritivo. Quanto mais bem explicada for a gramática, mais fácil será de entendê-la.

Os fenômenos da colocação do sujeito em relação ao verbo e da concordância verbal, especialmente do sujeito posposto ao verbo poderiam ser explicados de forma mais integral ao aluno se a noção de inacusatividade for usada.

Além disso, ainda é importante a constituição de algum tipo de pesquisa que indique uma metodologia adequada para trabalhar em contexto real de sala de aula. É necessária uma metodologia que utilize o conhecimento inato do falante e que o faça ter domínio do aparato

metalinguístico antes de trazer construções mais complicadas ou construções que o falante não domina por não ser de sua variante linguística.

Uma ponte entre o conhecimento que o aluno já possui de sua variante linguística e o conhecimento que ele quer adquirir da variedade padrão pode e deve ser construída em sala de aula. Para uma melhor efetividade desse ensino, o professor deve ser capaz de entender as diferenças no funcionamento da gramática do aluno e da gramática padrão do idioma.

1.5 Pressupostos Teóricos

1.5.1 Gramática Gerativa

As bases do fundamento gerativista, tal como proposto originalmente em Chomsky (1963), trazem, para o centro da discussão, a linguagem como um produto da mente. Nessa abordagem linguística, busca-se descrever as propriedades da linguagem na mente do falante a partir do pressuposto de que os estímulos que esse falante recebe do ambiente linguístico são insuficientes para garantir o "aprendizado" de uma língua com base em relações de analogia.

A ideia geral é a de que a linguagem, como produto da mente, é inata em suas bases e permite a qualquer membro da espécie humana, mesmo sendo submetido a um ambiente pobre e caótico em termos de estímulos, desenvolver plenamente o conhecimento de uma língua em um período relativamente curto (entre quatro e seis anos de idade).

Um dos principais problemas a serem investigados pelos gerativistas é conhecido como o Problema de Platão. Chomsky (1986, p. 27) define essa questão da seguinte maneira: “O problema é como dar conta da especificidade e da riqueza dos sistemas cognitivos que emergem no indivíduo com base na parca informação disponível”.

Uma língua natural é composta por questões técnicas complicadas demais para serem aprendidas apenas por tentativa e erro ou através do conhecimento que pode ser obtido por meio de analogias simples a usos específicos em contextos específicos. Chomsky (1986) explica esse argumento, que é chamado de argumento da pobreza de estímulo.

Para dar conta do problema, a resposta que essa teoria baliza é o que ficou conhecido como hipótese inatista, que propõe um aparato biológico para a aquisição de língua chamado de faculdade de linguagem. Chomsky (1986, p. 3, tradução nossa) explica: “faculdade de linguagem, o componente inato da mente/cérebro que produz conhecimento de uma língua

quando estimulado com experiência linguística, ele converte a experiência a um sistema de conhecimento”.

Na gramática gerativa, há a diferença entre o uso real da língua (desempenho) e do conhecimento da língua (competência). O foco da linguística gerativista não é o desempenho ou como a língua é efetivamente utilizada, mas sim como ela é intrinsecamente constituída na mente dos falantes. Chomsky (1986, p. 24, tradução nossa) avalia que: “A mudança de foco [...] foi do estudo de língua tido como um objeto externalizado para um interno representado dentro da mente/cérebro”. E continua (p. 27, tradução nossa): “quando falamos que uma pessoa conhece uma língua, não queremos dizer que ele ou ela saiba uma infinidade de sentenças [...] nós queremos dizer que a pessoa sabe o que faz o som e o significado se relacionarem de uma forma específica e o que faz com que eles ‘fiquem juntos’.”

Na perspectiva dessa linha de estudos, todo falante de uma língua tem competência para falar e interpretar aquela língua, ou seja, ele consegue criar frases e discernir qual frase é possível ou não em sua língua materna.

A partir disso, temos o conceito de aceitabilidade de uma frase em uma determinada língua. Se o falante da língua acha a frase normal, isto é, se ele entende que é uma construção possível em sua língua, é dito que a frase é aceitável. Se a frase é considerada anormal, ela é dita inaceitável.

O falante é competente para analisar a aceitabilidade da frase, porém cabe ao linguista verificar se a frase inaceitável tem agramaticalidade e, se tem, de qual tipo se trata: sintática, morfológica, fonológica ou semântica.

A agenda de investigação da linguística chomskiana tem, portanto, como objetivo basilar, descrever as propriedades da linguagem humana e, em consequência disso, avançar na descrição das propriedades da mente humana como um todo. Dizendo de outra maneira: a linguística gerativa debate a língua dos lábios para trás (propriedade da mente), e não dos lábios para fora (usos e contextos de uso).

O pressuposto inicial é o da existência daquilo que se denominou Gramática Universal (GU), um aparato como um disco rígido sem formatação com conjuntos de princípios (que são comuns a todas as línguas) e parâmetros (que são particulares e podem variar de língua para língua). A GU viria em um estágio inicial S_0 , e seria moldada a um estágio final S_s , a partir da exposição do falante aos dados primários.

Imerso em um ambiente linguístico, o falante ativaria (durante o estágio que chamamos de período crítico) uma espécie de mecanismo ou dispositivo de aquisição da

linguagem, que o habilita a retirar do ambiente linguístico pistas sintáticas, as quais serão fundamentais para que ele constitua um conhecimento sólido da gramática de sua língua em um período muito curto (cerca de 4 ou cinco anos). Após construir aquilo que chamamos gramática internalizada de sua língua materna (Língua-I), qualquer falante se encontra perfeitamente apto a usar essa língua de maneira hábil.

A linguagem na mente do falante funcionaria, segundo o que prevê a linguística chomskiana, com base em um sistema computacional, uma espécie de algoritmo de geração de sentenças, que atuaria sobre um léxico constituindo expressões linguísticas viáveis por meio de operações que constituem pares ordenados de som e significado.

Todo o material constituído nesse procedimento gerativo seria em algum momento enviado para duas interfaces interpretativas: a Fonológica (Forma Fonológica), que receberia instruções para articulação e pronúncia dos objetos sintáticos, e a Lógica (Forma Lógica), que receberia instruções de interpretação semântica dos objetos constituídos.

O resultado dessas operações é posto em uso em situações práticas pelos falantes da língua, constituindo aquilo que chamamos Língua-E.

Em outros capítulos, detalharei melhor essas questões.

1.5.2 O que são verbos inacusativos?

Vamos retomar algumas questões que iniciamos mais cedo nesta dissertação. Analisando o que a Gramática Tradicional traz sobre verbos intransitivos, obtemos respostas interessantes. Rocha Lima (2022, p. 293) afirma que “verbos há que são suficientes para, sozinhos, representar a noção predicativa.” Chamam-se *intransitivos*.⁷ Os exemplos que ele traz são:

- (36) a. Neva.
b. O soldado morreu.
c. Todos fugiram.

Observe-se, entretanto, que Rocha Lima não argumenta que os verbos podem aparecer sozinhos na frase, mas sim que eles são suficientes para representar a noção predicativa. O verbo em (36a) realmente aparece sozinho na frase, entretanto os verbos em

(36b) e (36c) não estão sozinhos na frase. Os próprios exemplos do autor mostram que esses verbos têm sim carência de um elemento na posição de sujeito, como se pode ver pela agramaticalidade de (37) e (38):

(37) *Morreu.

(38) *Fugiram.

Almeida (2024, p.195) apresenta visão diferente, ao propor que os verbos intransitivos formam “orações constituídas de apenas dois termos, sujeito e verbo, sem nenhuma necessidade, para o sentido, de um terceiro termo”. Entretanto, essa definição ainda é problemática:

(39) Choveu.

A frase em (39) não apresenta dois termos, o que demonstra que o conceito de Almeida não é preciso o suficiente. Outra caracterização interessante do verbo intransitivo é dada por Cunha e Cintra.

Cunha e Cintra (2017) atestam que o verbo intransitivo é aquele em que “a ação não vai além do verbo” (p. 149), o que é problemático, uma vez que nem todo verbo intransitivo é verbo de ação, como é possível observar abaixo:

(40) Roberto envelheceu.

A frase em (40) tem um verbo que não é incluído no grupo dos verbos de ação, o que contraria a definição de Cunha e Cintra.

Já Cipro Neto e Infante (1998, p. 350) propõem que o verbo intransitivo seja “um verbo que não é acompanhado de complemento” e que “o processo começa e acaba no próprio sujeito, ou seja, não transita, não passa do sujeito para um elemento que funcione como alvo ou objeto”. Esta última definição parece mais completa e traz dois elementos importantes:

(41) O verbo não seleciona um complemento, apenas um sujeito.

(42) A ação não transita de um sujeito para um alvo ou objeto.

Entretanto, vamos analisar as frases abaixo:

- (43) a. João vomitou.
 b. *Vomitou o João.
 c. *Vomitado o João, a festa continuou.
- (44) a. João nasceu.
 b. Nasceu o João.
 c. Nascido o João, todos comemoraram.

Analisando os enunciados acima, observamos que, em (43), o sujeito se comporta de forma comum, entretanto em (44), o sujeito selecionado pelo verbo apresenta comportamentos distintos, como o fato de poder figurar após o verbo (44b), ou mesmo o fato de poder formar uma construção de participípio absoluto (44c). Esses comportamentos não são prototípicos de sujeitos; por isso, esses exemplos dão indícios de que os verbos selecionam argumentos diferentes.

Na gramática gerativa, os verbos podem selecionar dois argumentos: argumento interno (complemento) e o argumento externo (normalmente o sujeito). O argumento interno normalmente aparece depois do verbo e costuma ser afetado pela ação que o predicado denota, caso se trate de verbo de ação. Neste tipo de sentença, o argumento externo normalmente é o agente da ação.

- (45) a. João afundou o navio.
 b. Afundado o navio, a festa acabou.
 c. *Afundado o João, a festa acabou.
- (46) a. O Navio afundou.
 b. Afundado o navio, a festa acabou.

Ao analisar os dados, *João*, em (45) é o agente da ação de *afundar* e aparece antes do verbo, o que é indício de que ele é um argumento externo desse predicado. *O navio* em (45a) sofre a ação e aparece depois do verbo, o que o caracteriza como argumento interno.

Observe-se, entretanto, que *o navio* em (46a), apesar de aparecer na posição de sujeito, não parece ser dotado da mesma semântica de *João*, no dado anterior. Do ponto de vista da gramática, *O navio* é o sujeito, mas não realiza qualquer ação; ao contrário, é afetado pela semântica de afundar: ele (*o navio*) é a coisa afundada.

Um dos testes para verificar a natureza do argumento (se interno ou externo) é transformar a frase utilizando, como vimos, uma construção de particípio absoluto (conf. Eliseu, 1984). Como se pode ver, o particípio absoluto é viável com o complemento em (45) e em (46), o que pode ser uma evidência de que o navio em (46), apesar de configurar na posição de sujeito não constitui o argumento externo do verbo: trata-se de seu argumento interno.

- (47) a. O João vomitou
b.*Vomitado o João, a festa acabou

Ao se analisarem os dados acima, vemos um contraste com o dado em (45); aqui, a construção com particípio absoluto é inviável, o que pode sugerir que *O João* é de fato argumento externo do verbo; se fosse argumento interno, como dissemos, a constituição da reduzida de particípio seria viável. Em outras palavras, como a construção do particípio absoluto é constituída com argumento interno do verbo; isso mostra que *O João* em (47) é argumento externo de *vomitare*, mas *O navio*, em (46) é argumento interno.

Toda essa discussão nos ajuda a compreender a terminologia **inacusativo**. Entende-se que um verbo transitivo atribua caso acusativo a seu argumento interno (complemento). Quando o verbo seleciona um argumento interno (como é o caso de *afundou*) e não consegue atribuir a ele o caso acusativo, o argumento é alçado à posição de sujeito, onde, por meio da concordância, recebe o caso nominativo.

A hipótese mais utilizada para explicar esse tipo de dado, ficou conhecida como a Generalização de Burzio (1986), segundo a qual, um verbo que não tem argumento externo falha ao atribuir caso acusativo ao seu argumento interno:

- (48) a. O professor comprou a pizza.
b. Chegou a encomenda.
c. *O carteiro chegou a encomenda.
d. A encomenda chegou.

Ou seja, na construção em (48a), como o verbo *comprar* seleciona argumento externo, *o professor*, e atribui a esse sujeito o papel de agente, ele consegue atribuir caso acusativo a seu complemento *a pizza*.

Entretanto, como em (48b) não há um argumento externo (ou seja, um sujeito originariamente), o verbo já não consegue atribuir caso acusativo nessa situação. A tentativa de inserção de um sintagma que funcione como sujeito torna a construção agramatical, como visto em (48c).

Além disso, observa-se que o sujeito de (48a) exerce um papel semântico diferente do sujeito de (48d), o que pode ser explicado a partir de como os papéis das entidades são distribuídos na constituição dos eventos. Vejamos essa questão a seguir.

1.5.3 Papel temático

Muitas gramáticas tradicionais trazem definições de “sujeito” e de “objeto” que envolvem a semântica dos papéis que os termos sintáticos assumem no evento relatado. Por exemplo, Almeida (2024, p.451): “Para que se descubra o sujeito da oração, é bastante saber quem praticou a ação”. Entretanto, em frases como (49), fica claro que essa definição não é o suficiente.

(49) Carlos apanhou da mãe.

Esse tipo de sentença levou os trabalhos sobre a interpretação semântica dos eventos a proporem uma avaliação dos papéis constituídos nos eventos denotados por predicados eventivos. Este tipo de percepção levou linguistas como Fillmore (1968) em seu artigo *The case for case*, a teorizar que havia uma noção semântica independente da função sintática, que nortearia a interpretação dos eventos: Um termo poderia ser o sujeito da oração e não ser interpretado como o agente, da mesma maneira que um complemento poderia receber o papel de agente no evento, e não de afetado.

De acordo com Butt (2006), a teoria de Fillmore tornou-se o que a gramática gerativa chama de Teoria dos papéis temáticos. Há autores que utilizam uma lista mais, complexa⁸; porém, o propósito é trabalhar com uma lista simples e clara.

Por isso, optamos por utilizar, assim como Miotto (2013), a lista criada por Radford (2004, p. 251, tradução nossa):

(50)	Tema	-	Entidade sob efeito de alguma ação.
	Agente	-	Entidade fazendo alguma ação.
	Experienciador-		Entidade experimentando algum estado psicológico.
	Locativo	-	Lugar em que algo acontece
	Alvo	-	Entidade representado destino de outra entidade.
	Fonte	-	Entidade representando fonte de outra entidade.
	Instrumento	-	Meio usado para realizar alguma ação.

Os papéis temáticos mais recorrentes são o de *tema*, por normalmente ocupar a posição de argumento interno do verbo, e o de *agente*, por normalmente ocupar a posição de argumento externo do verbo. Para estudar o conceito de inacusatividade, o conhecimento sobre a constituição desses dois papéis temáticos essenciais é fundamental para o entendimento da questão que debateremos.

1.5.4 Sistema de caso abstrato

A ideia de “sistema de caso” remonta aos tempos de análise do latim antigo, do árabe e do sânscrito (conforme Butt 2006). Línguas como o latim, o grego, o sânscrito e o árabe apresentam sintagmas nominais com morfologia distinta, que aponta para o tipo de caso que o termo recebe na oração, estando cada caso diretamente relacionado a uma posição sintática.

Inicialmente, correlacionou-se esse sistema de marcação de caso com os papéis temáticos, como é possível observar na obra do gramático grego Dionysios Thrax (170-90 a.C), a qual identifica o acusativo com a ideia de “algo que foi afetado”. Posteriormente, a

⁸ Cançado (2008) apresenta uma lista de papéis temáticos que inclui: Agente, causa, instrumento, paciente, tema, experienciador, beneficiário, objetivo, locativo, alvo e fonte. Entretanto, algumas dessas classificações parecem contraditórias. Por exemplo, agente é o desencadeador com controle, já causa é o desencadeador sem controle, ou seja, na frase “João quebrou o vaso”, eu posso tanto afirmar que ele é o agente (já que ele quebrou o vaso) quanto que ele é a causa (já que talvez ele não tenha quebrado o vaso de propósito).

tradição gramatical passou a associar o sistema de casos com a função sintática, versão que se adota até hoje. Entretanto, é possível observar línguas que subvertem essa ideia, ao usarem casos iguais para funções sintáticas diferentes ou usarem casos atípicos para sujeito, como o alemão, que – às vezes – usa, para o sujeito, o dativo, em vez do nominativo, que seria o esperado para designar sujeitos. Um exemplo retirado de Butt (2006, p. 209, tradução nossa):

- (51) Den Hunden wurde geholfen
 the.M.Pl.Dat dog.M.Pl become.Past.3.Sg. help.PastP
 ‘The dogs were helped’
 “Os cachorros foram ajudados”

Nesse exemplo, *o cachorro*, que é o sujeito dessa construção em voz passiva, deveria ter o caso nominativo atribuído, que é comumente atribuído ao sujeito da frase. Entretanto, esse termo recebe o caso dativo, o que mostra uma incompatibilidade com a ideia de que o caso morfológico estaria vinculado univocamente às funções sintáticas.

Esse sistema de caso morfológico explícito é analisado de várias formas por diferentes correntes, o que pode ser conferido no livro “Theories of Case” de Miriam Butt. A gramática gerativa menciona dois tipos diferentes de caso: caso estrutural (que existe em todas as línguas e pode ser marcado morfológicamente ou marcado de forma abstrata) e caso inerente. Chomsky (1986) propõe o seguinte: “o caso estrutural em geral é desassociado do seu papel temático; ele é uma propriedade estrutural de uma configuração formal. Já o caso inerente possivelmente é fortemente ligado ao seu papel temático” (p.171, tradução nossa).

Nas línguas nominativo-acusativas, os dois casos usualmente considerados estruturais são o nominativo e o acusativo. O caso nominativo geralmente está associado ao papel temático de agente e à função sintática de sujeito; já o caso acusativo está geralmente associado ao papel temático de tema e à função sintática de objeto direto. Entende-se que o verbo marque o objeto direto com o caso acusativo e o sujeito com o caso nominativo, porém caso abstrato, função sintática e papel temático não são a mesma coisa, apesar de muitas vezes estarem relacionados.

Por que essa discussão nesta dissertação? Pode-se dizer que essa discussão tem lugar no fato de estarmos tratando de um tipo de verbo que, “incapaz” de atribuir caso acusativo para o elemento que é seu argumento interno, acaba por viabilizar a construção de sentenças com esse argumento interno na posição de sujeito.

Vejamos mais algumas noções que nos serão úteis nesta dissertação

1.5.5 Verbo leve

O conceito de verbo leve consolidou-se nos trabalhos de Hale e Keyser (1993, 2002) e foi introduzido por Chomsky em 1995 no âmbito do Programa Minimalista. Na teoria de valoração de caso e da concordância utilizada na perspectiva minimalista, o verbo leve tem um papel muito importante porque valora o caso acusativo e faz a concordância com o objeto nas línguas em que isso é um parâmetro.

A valoração de Caso⁹ é, até certo ponto, muito parecida com a atribuição de Caso. Entretanto, a atribuição é uma operação de mais simples entendimento, pois trabalha com a noção de que uma parte da estrutura atribui um caso específico para um sintagma determinante. Já a valoração funciona em conjunto com a operação *agree*, ou seja, para que ocorra a valoração, precisa acontecer uma espécie de concordância; Chomsky, 1998 propõe a ocorrência dessa operação supondo a existência de uma sonda que procura um alvo para receber os traços gramaticais não valorados e, em troca, a sonda valora o caso do alvo, se este alvo tiver valorado todos os traços gramaticais não valorados que a sonda tinha (cf. Chomsky, 1998).

Em estágios anteriores da teoria, propunha-se que o sintagma verbal apresentava mais de uma projeção intermediária; com isso era possível explicar a organização sintática de sentenças com verbos bitransitivos:

- (52) a. [VP Carlos [V' entregar [V' o pacote [PP para Júlia]]]]
 b. [vP Carlos [v' v [VP o pacote [V' entregar [PP para Júlia]]]]

A proposta de derivação em (52b) tem algumas vantagens sobre a de (52a). A estrutura em (52b) tem espaço para o núcleo funcional *v*, que seria o responsável por valorar/atribuir¹⁰ caso acusativo para o argumento interno do verbo. Além disso, essa estrutura consegue diferenciar sintaticamente o verbo inacusativo do verbo inergativo. Vejamos mais um conjunto de dados:

⁹ Estamos usando a convenção de usar *Caso* com *c* maiúsculo para caso abstrato e *caso* com *c* minúsculo para caso morfológico.

¹⁰ Como dito anteriormente, a valoração de caso é parecida com a atribuição, porém a atribuição é uma operação de mais simples entendimento, por isso doravante usaremos apenas atribuição.

- (53) a. [vP Carlos [v' v [VP comprar [DP pizza]]]]
 b. [vP Carlos [v' v [VP dançar [Ø]]]]¹¹
 c. [VP Chegar [DP as cartas]]

A estrutura em (53a) tem o núcleo funcional *v* (verbo leve), o que significa que o especificador do sintagma do verbo leve, *Carlos*, recebe o papel temático de agente e o complemento do VP, *pizza* recebe o caso acusativo. Em (53b), pode-se observar que, apesar de não ter um argumento interno pronunciado, a estrutura tem o núcleo funcional *v* e, por isso, consegue ter um agente e detém a capacidade de atribuir o caso acusativo. Por último, a estrutura em (53c) sem o verbo leve, acaba por apresentar alguns problemas quanto à seleção do argumento externo (agente) e a consequente atribuição de caso acusativo para o complemento do verbo.

A derivação da frase continua com o argumento externo de (53a) e (53b) precisando se movimentar para ter caso atribuído num sintagma mais elevado na hierarquia da árvore. Já em (53c) a construção com verbo *chegar* não seleciona argumento externo para ocupar a posição de “sujeito”, porém há na derivação um sintagma determinante que ainda precisa ter caso atribuído e, por isso, o argumento interno sobe para ter o caso nominativo atribuído, como pode ser observado abaixo:

- (54) a. [CP Ø [TP Carlos [T' comprou [vP Carlos [v' v [VP comprar [DP pizza]]]]]]]
 b. [CP Ø [TP Carlos [T' dançou [vP Carlos [v' v [VP dançar [Ø]]]]]]]
 c. [CP Ø [TP As cartas [T' chegaram [VP Chegar [DP a carta]]]]]

Ao observar as estruturas em (54a) e (54b), notamos que o verbo se movimenta para T, responsável por codificar o tempo da frase; nessa configuração, constitui-se um atribuidor de caso, que vai buscar no seu domínio de c-comando, um elemento com o qual entre em concordância e atribua seus traços de caso. Acontece a concordância e, após essa operação, o

¹¹ O verbo inergativo seleciona um argumento externo (agente) e, por isso, tem o núcleo funcional *v* (verbo leve). Entretanto, ele também contém um VP, o que significa que tecnicamente ele também tem um complemento vazio. Algumas línguas usam estruturas como “ele dançou” com um verbo e um complemento “ele deu uma dançada”, o que significa que, na verdade, esses verbos são pseudo-intransitivos, pois, na verdade, esses verbos selecionariam um argumento interno que, em algum momento, foi apagado.

sintagma escolhido se movimenta para a posição de especificador do T (Spec,TP), e, em operação subsequente, tem o caso nominativo atribuído.

Já em (54c), a derivação funciona de forma um pouco diferente. O verbo se movimenta para T, onde recebe tempo e procura algum sintagma não que não tenha tido seu caso atribuído para fazer a realização da operação *agree*. Como não há um argumento externo e o argumento interno não foi atribuído com caso, e, considerando que esse núcleo contém um traço EPP¹², o argumento interno é alçado à posição de especificador após a realização da concordância.

Toda essa discussão, em algum momento desta dissertação, será relevante para uma melhor compreensão dos dados que pretendemos debater e para a elaboração de uma proposta pedagógica que seja mais coerente e mais efetiva.

Na seção a seguir, passamos a discutir questões puramente concernentes ao ensino de língua, que é uma das preocupações centrais deste trabalho de dissertação.

1.6 Reflexão metalinguística

Segundo os índices do Inaf (Índice de Analfabetismo Funcional) 2018, 30% dos indivíduos que encerram o ciclo básico terminam esta etapa escolar sem apresentar o mínimo de competência em habilidades de leitura, interpretação de texto e escrita. Esse dado mostra que ensino de português nas escolas brasileiras está longe de ser o ideal.

Lobato (2015, p. 16) argumenta que: “há uma grande defasagem entre o conhecimento sobre estrutura linguística acumulado nas universidades, nos centros de pesquisa, e o conhecimento gramatical veiculado nas gramáticas escolares”. Se este conhecimento não afeta as gramáticas escolares, muito provavelmente ele não chega às salas de aula por meio da práxis dos docentes.

Atualmente, as gramáticas escolares são produzidas para atender a uma demanda que representa o foco, o objetivo principal das escolas: garantir a aprovação do estudante em uma universidade. Uma vez que uma das vias de ingresso em uma universidade no Brasil é o ENEM, as gramáticas escolares utilizam o que é cobrado nesse exame aplicado em âmbito nacional como guia de constituição de conteúdos e elaboração de abordagens.

¹² EPP (Princípio da projeção estendida) é a propriedade que alguns sintagmas têm de precisar de um especificador. Caso esse sintagma não tenha esse especificador, a frase fica agramatical. No caso da frase em destaque, o sintagma temporal precisa de um especificador. Por isso, no inglês é necessário colocar um expletivo (it ou there) para a frase ficar gramatical.

Nos últimos anos, o Governo Federal no Brasil oscilou entre elaborar uma prova com uma abordagem focada em interpretação de texto, sem preocupação direta com a gramática, e adotar uma abordagem focada em conteúdo gramatical normativo tradicional.

Rezende Simões e Guerra Vicente (2022) fazem um estudo sobre como os verbos intransitivos são apresentados nos livros didáticos e concluem que esse material escolar não apresenta contribuições dos estudos linguísticos na apresentação de conteúdos e exercícios, tampouco inclui a subdivisão dos verbos intransitivos em verbos inacusativos e inergativos.

Uma abordagem que ignore a estrutura gramatical é um erro, pois como propõe Medeiros Junior (2020, p. 17): “sem uma consciência de sintaxe, ninguém escreve bem”. O autor discute a questão apresentando um teste, utilizado com alunos de graduação de letras em que analisa trechos do hino nacional. Medeiros Junior relata que, em uma primeira abordagem, os alunos não conseguiram compreender o significado do trecho posto em análise, mas que, após um procedimento de organização do trecho na ordem direta, todo o procedimento baseado em conhecimento sintático (como a ideia de que locuções adverbiais iniciadas por “a”, “as” recebe acento grave indicativo de crase, ou o fato de que sujeitos forçam a concordância de verbos na oração), os discentes foram capazes de compreender perfeitamente o significado do trecho¹³. A argumentação do autor é, portanto, a de que o que impedia a compreensão dos alunos era a falta de consciência da sintaxe do trecho, o que foi obtido por meio de diversos exercícios de raciocínio lógico-linguístico e reorganização textual.

Sabe-se, entretanto, que uma abordagem que enfoque apenas a natureza normativa da gramática também não é o ideal, pois um livro de regras a ser memorizado não é interessante ao aluno, além do que a falta de reflexão sobre os fatos linguísticos acaba por não ajudar na criação/organização do que o autor chama de raciocínio lógico-linguístico. Medeiros Junior (2020, p. 37) explica:

Chamo de raciocínio lógico-linguístico a competência para lidar com elementos linguísticos de diversas naturezas, com o domínio dos mecanismos aplicáveis à organização sintático-morfológica, tudo com base na consciência sobre quais combinações são autorizadas, quais não e como essas combinações podem ocorrer.

¹³ O trecho em questão é o seguinte:
 “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
 De um povo heroico o brado retumbante”

Há ainda outros estudiosos que, por mais de uma vez, se debruçaram sobre a questão do ensino para pensar em como o conhecimento de conteúdos novos pode auxiliar os docentes a prepararem melhor seus estudantes quanto ao conhecimento do funcionamento sistêmico de sua língua materna.

Assim como Medeiros Junior, Lobato (2015) também propõe que o ensino de gramática deve ser voltado para a criação de uma reflexão metalinguística por parte do estudante, ou seja, mais importante do que decorar regras é o discente realmente compreender conscientemente como funciona a língua que ele fala, e compreender seu funcionamento de forma sistêmica e não estanque, compartimentalizada.

Ao se conceber um ensino voltado para esse tipo de reflexão, as inconsistências da gramática tradicional ou suas insuficiências começam a ser notadas pelos alunos. Assim sendo, estudos que mostrem como abordar as insuficiências da gramática são de suma importância.

Lobato (2015) propõe o seguinte: “é preciso, portanto, que seja usada também uma metodologia de eliciação, ou seja, uma metodologia que direcione o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua.” (p. 20). Ao partir de um material preparado para o aluno tirar suas conclusões sobre como a língua funciona, desperta-se no discente o interesse, pois ele começa a observar que está entendendo melhor algo que usa e põe em prática todo dia.

Com base nesse tipo de ideia, pretendemos propor nesta dissertação que é necessário propor estratégias de ensino que partam do conhecimento inato do aluno da variedade que ele já tem para depois direcionar o aluno para melhorar o seu conhecimento sobre a língua, o que ficou conhecido como eliciação do conhecimento (cf. Lobato, 2015; Guerra Vicente e Pilati, 2012).

Esta é uma das ideias que procuraremos desenvolver nesta dissertação.

1.7 Resumo do capítulo

Este capítulo teve por objetivo apresentar os problemas que pretendemos debater nesta dissertação, avaliar a teoria e as discussões que embasarão a proposta que procuraremos desenvolver, bem como delinear o caminho metodológico que adotamos para o

desenvolvimento do trabalho. Aqui também elaboramos as perguntas que pretendemos responder ao longo da dissertação.

Nos capítulos subsequentes procuraremos trazer uma reflexão sobre como a prática docente pode ser aprimorada no trabalho com o tema com base em discussões sobre a questão e apresentaremos também possíveis estratégias para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais efetivas para o trabalho do conteúdo nos anos da Educação Básica.

CAPÍTULO 2

POR QUE TRABALHAR COM OS VERBOS INACUSATIVOS TEORIZAÇÃO E ENSINO

Neste capítulo procuraremos nos aprofundar na questão dos verbos inacusativos e das estruturas que esses verbos integram e tentar responder à pergunta que formulamos no capítulo anterior. Nossa intenção é debater propriedades das construções sintáticas com esses verbos e já instaurar uma discussão das questões atinentes ao ensino e às dificuldades encontradas para o trabalho com certas questões gramaticais.

2.1 Verbo Inacusativo: questões gramaticais e estruturais

Há milênios, o ser humano tenta entender o funcionamento das línguas e tenta descrever os mecanismos utilizados por elas para a constituição de suas estruturas e organização de seus sentidos. Em algumas línguas, alguns mecanismos são mais evidentes do que em outras e são, portanto, mais facilmente percebidos; em outras línguas, esses mecanismos podem não aparecer explicitamente, o que os torna mais difíceis de serem detectados.

A ideia de algo chamado “caso” acontecer na gramática da língua parece ser uma propriedade universal das línguas humanas, ainda que não seja perceptível, que não se manifeste morfológicamente.

O que estamos tentando dizer é: o fato de uma língua não materializar a informação de caso na morfologia de seus nomes¹⁴, como ocorreu no latim, ou como ocorre no grego, no alemão ou no holandês, não significa que o mesmo mecanismo gramatical não esteja afetando. Ele pode simplesmente, em uma dada língua, por sua constituição paramétrica, não se apresentar de forma visível.

Vamos avaliar uma discussão que aparece em Butt (2006, p.4, tradução nossa). Vejamos os seguintes dados do latim:

¹⁴ O português brasileiro ainda mantém alguns resquícios de morfologia de caso; isso pode ser percebido quando se avaliam os clíticos, os pronomes oblíquos tônicos (min, ti) e os pronomes oblíquos átonos (me, te, se, o, a).

- (55) a. Puella portam videt
garota.F.Nom porta.F.Acc ver.Pres.3.Sg
'A garota vê a porta'
- b. Portam puella videt
porta.F.Acc garota.F.Nom ver.Pres.3.Sg
'A garota vê a porta'

É possível observar que, em latim, a ordem (pelo menos aparentemente) não é dotada da mesma rigidez que se observa em línguas como o português ou o inglês, por exemplo. A questão é que, em línguas com caso morfológico, as terminações apontam diretamente para a função que o sintagma nominal desempenha na sentença. No dado acima, a terminação de acusativo em “*portam*” identifica esse termo como o complemento do verbo (objeto direto no caso), independentemente da posição que ele ocupe na sentença; do mesmo modo, a terminação de nominativo em “*puella*” determina que esse elemento, nesta sentença, é necessariamente o sujeito.

Em línguas sem a marcação de caso, como o português, a ordem passa a ter função crucial na interpretação dos argumentos do verbo e, por consequência, das funções que os sintagmas nominais ocupam na sentença. Observemos:

- (56) a. Ana ama Marcelo.
b. Marcelo ama Ana.
c. Ana Marcelo ama.

(56c) é claramente ambígua; sem um contexto prévio, o interlocutor simplesmente não consegue atribuir os papéis apropriadamente, isto é, não consegue posicionar (não de forma fixa) quem ocupa a posição de sujeito e quem ocupa a posição de complemento do verbo amar: ambos (Ana e Marcelo) podem ocupar a posição de sujeito, assim como a posição de complemento.

O argumento de Butt (2006) quanto à questão do caso é o seguinte: as línguas podem escolher codificar esse relacionamento tanto de forma estrutural, em termos de posições fixas (inglês/português), ou através de marcadores morfológicos explícitos.

A escola de pensamento grega de Aristarco de Samotrácia (217 – 145 a.C) definia 5 principais casos. Um de seus estudantes, Dionísio da Trácia (170 – 90 a.C) escreveu um livro que foi preservado com o nome de Tékhne, no qual podemos observar as descrições dos casos da forma como segue:

<u>Grego</u>	<u>Moderno (Romano)</u>	<u>Motivação Semântica</u>
Orthe	Nominativo	Nomes ou caso reto
Genike	Genitivo	Do gênero, “caso do pai”
Dotike	Dativo	doador/ endereçado
Aitiatike	Accusative	Afetado
Kletike	Vocativo	Chamado ¹⁵

Observe-se que o que se vê acima vai além da questão da posição; há aqui claramente uma questão semântica relacionada ao sistema de casos.

Assim sendo, o que vemos é que outra vertente de estudiosos faz uma correlação entre o caso morfológico e os papéis semânticos na frase. O caso seria escolhido dependendo do papel temático e não pela função sintática exercida na frase.

Quando o assunto é a gramática do sânscrito, escrita por Panini (aproximadamente 6 séculos a.C), os casos são identificados por números, ou seja, não são ligados a um valor semântico:

(57)	Número	Declinação	Nome ocidental
	1	devas	Nominativo
	2	devam	Acusativo
	3	devena	Instrumental
	4	devaya	Dativo
	5	devat	Ablativo
	6	devasya	Genitivo
	7	deve	Locativo ¹⁶

Mesmo nessas condições, apesar de os nomes não estarem ligados a interpretações semânticas nessa língua, há regras na gramática que relacionam os casos a uma interpretação semântica específica.

¹⁵ Tabela adaptada de Miriam Butt (2006, p.13, tradução nossa)

¹⁶ Tabela adaptada de Miriam Butt (2006, p.16, tradução nossa)

No início da teoria gerativa, não se falava em papéis temáticos e nem havia a constituição de uma teoria sobre os casos. Fillmore (1968), em seu trabalho *The case for case*, defende que há uma estrutura profunda onde relações sintáticas são codificadas e que essas relações são diferentes das relações “sujeito de”, ou “objeto de”, e também da marcação explícita de caso. O autor defende a ideia de que há pelo menos 5 casos: Agentivo, Instrumental, Dativo, Factivo, Locativo e Objetivo. (Fillmore, 1968, p. 24-25 apud Butt 2006, p. 30, tradução nossa):

(58) **Agentivo:** O caso de instigador animado da ação identificada pelo verbo.

Instrumental: O caso da força ou objeto inanimado envolvido casualmente na ação ou estado identificado pelo verbo.

Dativo: O caso do ser animado afetado pelo evento ou estado identificado pelo verbo.

Factivo: O caso do objeto ou ser resultante da ação ou estado identificado pelo verbo ou entendido como parte do sentido do verbo.

Locativo: O caso que é entendido como local ou orientação espacial do estado ou ação do verbo.

Objetivo: O caso semântico mais neutro, o caso de qualquer coisa representado por um substantivo cujo papel na ação ou estado do verbo é identificado pela interpretação semântica contida no verbo;

A teoria de caso de Fillmore enfoca mais questões semânticas do que sintáticas, algo que se veria mais em outras correntes de análise. A ideia de Fillmore é a de que a parte básica da sentença contém uma proposição X, que contém um certo número de relações não-flexionais envolvendo verbos e nomes.

Em certo sentido, isso aproxima a teoria de caso de Fillmore com algo que se caracteriza com a definição de papéis num evento, o que pode sugerir uma ponte entre a noção de Caso e a noção de papel temático.

Sobre a questão dos papéis temáticos, é relevante citar a lista abaixo estabelecida em Radford (2004, p. 251, tradução nossa):

(59) Tema - Entidade sob efeito de alguma ação.

Agente	-	Entidade fazendo alguma ação.
Experienciador-		Entidade experimentando algum estado psicológico.
Locativo	-	Lugar em que algo acontece
Alvo	-	Entidade representado destino de outra entidade.
Fonte	-	Entidade representando fonte de outra entidade.
Instrumento	-	Meio usado para realizar alguma ação.

Acerca dessa discussão e da relação entre caso e papel temático, vamos analisar algumas questões que entendemos serem relevantes.

Sejam os dados a seguir:

- (60) a. *Parece ele saber o conteúdo.
 b. Ele parece saber o conteúdo.
 c. Parece que ele sabe o conteúdo.
- (61) a. *Seems that he knows the subject.
 b. He seems to know the subject.
 c. It seems that he knows the subject.

A diferença de gramaticalidade entre essas frases acontece por causa do filtro de caso (Chomsky, 1981), segundo o qual, todo sintagma determinante lexicalmente realizado precisa ter caso abstrato atribuído¹⁷.

Em contexto de concordância, para que haja atribuição de caso, é necessário haver um verbo finito, por isso em (60a), o verbo *saber* não consegue atribuir caso nominativo para *ele*, o que torna a frase agramatical. O sintagma determinante *ele* precisa ser alçado para especificador do verbo *parece*, como em (60b), pois – como o verbo está em forma finita – ele consegue atribuir caso para o sintagma, e a frase passa a ser gramatical.

(60c) revela que a questão aqui não está nos verbos em si, mas em sua natureza flexional (em seu caráter de finitude), já que o verbo *sabe*, sendo finito em (60c), cria ambiente propício à atribuição de caso nominativo para o sintagma *ele*, constituindo uma sentença gramatical.

¹⁷ Chomsky faz a distinção entre caso morfológico, que grava com c minúsculo e Caso abstrato, que grava com C maiúsculo. Até aqui não estamos sendo tão meticolosos e temos grafado indistintamente o termo com minúscula.

O mesmo é possível de ser observado em outras línguas, como visto em (61). O que parece estar acontecendo é que a atribuição de caso (por consequência, o filtro do caso) se aplica em toda língua natural, indistintamente, e pode ser observado mesmo em línguas sem evidências na morfologia.

Em português, é possível observar um resquício morfológico do sistema de casos, como se pode observar a seguir:

- (62) a. Eu vi a Isabela.
 b. A Isabela me viu
 c. A Isabela viu a mim.

Em (62), é possível observar três formas morfológicas diferentes para o pronome pessoal de 1ª pessoa do singular. A gramática tradicional chama a forma em (62a) de pronome pessoal do caso reto e as formas em (62b e c) de pronomes pessoais do caso oblíquo (átone em b e tônico em c). Em termos linguísticos, se considerarmos a noção de caso, dizemos que *eu* é a forma nominativa, *me*, a forma acusativa e *mim*, a forma oblíqua do pronome de primeira pessoa. A tentativa de organização da sentença sem respeito a essas questões, resulta em dados agramaticais como se vê em (63):

- (63) a. *Mim viu a Isabela.
 b. *A Isabela viu eu.
 c. *A Isabela viu a me.

Esses dados são reveladores de que o sistema de caso ainda parece estar funcionando no português, uma língua que não detém caso morfológico ativo:

- | | | | | | |
|------|----|----------|-------|----------|----------|
| (64) | a. | Eu | gosto | da | Isabela. |
| | | 1.Sg.Nom | like | prep.art | Isabela. |
| | b. | *Mim | gosto | da | Isabela. |
| | | 1.Sg.Obl | like | prep. | Isabela. |

E quanto à relação entre caso e papel temático? Inicialmente, poderíamos pensar que a noção de caso estaria ligada à semântica e aos papéis temáticos, entretanto, o par de frases abaixo talvez mostre que não:

- (65) a. Eu bati na parede.
b. Eu apanhei da minha mãe.

As duas frases em (65) estão com o pronome no caso morfológico nominativo, entretanto, em (65a), o pronome *eu* tem o papel temático de agente, enquanto em (65b) *eu* tem o papel de tema.¹⁸ Ou seja, as sintagmas nominais com a mesma forma morfológica (que recebem o mesmo caso) podem ser atribuídos papéis temáticos distintos. Embora haja uma boa correlação entre papéis temáticos e caso, os dois ainda são coisas diferentes e podem não convergir entre si. De acordo com Chomsky (1965, p.221-222), a marcação de caso é feita no nível da realização fonológica, o que pode significar que esse tipo de informação ou traço formal não tem impacto na semântica.

Segundo a proposta de Chomsky, há dois tipos de caso: caso estrutural e caso inerente. Os casos estruturais principais são o nominativo e o acusativo. Esses casos são atribuídos ao longo da derivação da estrutura em locais específicos da constituição da frase.

De acordo com Chomsky (1986), o caso inerente tem forte ligação com o papel temático e é atribuído pela palavra que lexicalmente seleciona o DP. Por exemplo, uma preposição como *em* atribui tanto o papel temático locativo quanto o caso inerente oblíquo ao DP que seleciona.

Normalmente, o caso estrutural recebe mais atenção na teoria gerativa do que o caso inerente e, ao trabalharmos com os verbos inacusativos, o foco também será no caso estrutural. Retomemos a seguir os dados de (60) e (61), repetidos como (66) e (67):

- (66) a. *Parece Paulo saber o conteúdo.
b. Paulo parece saber o conteúdo.
c. Parece que Paulo sabe o conteúdo.

¹⁸ É possível encontrar teóricos que considerem que o papel de “eu” em (65b) é o de paciente. Não vamos adentrar nessa questão a fundo aqui, como já dissemos anteriormente.

- (67) a. *Seems that Paulo knows the subject.
 b. Paulo seems to know the subject.
 c. It seems that Paulo knows the subject.

Como anunciamos, o sintagma nominal *Paulo* em (67a) precisa ter caso atribuído de alguma maneira. Normalmente, quando a estrutura é finita, a concordância em T realiza essa operação; porém o verbo *saber* no infinitivo não consegue atribuir caso, como é possível observar no esquema posto abaixo:

- (68) a. *[CP Ø [TP Parece [InfP Paulo [Inf 'saber o conteúdo]]]
 b. [CP Ø [TP' Paulo [T' parece saber o conteúdo]]]
 c. [CP Ø [TP Parece [CP que [TP Paulo sabe o conteúdo]]]]

Como se pode ver, em (68a), *Paulo* está em uma posição em que não é possível ocorrer a atribuição de caso, por isso ele termina a derivação sem ter o caso nominativo de que precisa atribuído e a derivação não converge. Já em (68b) e (68c), a atribuição de caso acontece normalmente quando o DP se encontra em especificador de T, posição de atribuição de caso nominativo estrutural.

Assim como uma configuração específica no complexo C-T precisa existir para a atribuição de caso nominativo, precisa existir uma projeção específica (*vP*) que viabilize a atribuição do caso acusativo estrutural. Essa estrutura específica (*vP*) também é responsável pela seleção do argumento externo do verbo. Uma frase com verbo transitivo direto teria a seguinte estrutura inicial:

- (69) [*vP* Paulo [*v'* *v*¹⁹ [*VP* comer [*DP* pizza]]]]

O que estamos tentando mostrar é que a estrutura que é necessária para a seleção do argumento externo do verbo materializa a Generalização de Burzio (1986), segundo a qual, apenas verbos com argumento externo atribuem acusativo para seu complemento.

Com base nessa reflexão, vamos observar os dados a seguir:

¹⁹ Esse “*v*” significa verbo leve, ele é um núcleo funcional que é responsável, entre outras coisas, por atribuir o caso acusativo e pela concordância entre o verbo e o objeto, nas línguas em que isso ocorre, como no Basco.

- (70) a. As crianças sumiram.
 b. Sumiu as crianças.
 c. Sumiram as crianças.

Em (70a), vemos o DP *as crianças* figurando como o sujeito de *sumiram*. Caso observemos os dados em b e c, o que é possível dizer sobre esse DP?

Não é possível dizer que *As crianças* seja, nesse contexto, dotado de qualquer noção de agência, dada a semântica do verbo *sumir*; *sumir* parece muito mais algo que afeta o DP *as crianças*, do que exatamente algo que elas (as crianças) fazem. Podemos, então, propor que o DP *as crianças*, em (70a) receba o papel de tema no evento descrito.

Ora, mas esse DP aparece na posição de sujeito. Qual a conclusão natural, dada toda a discussão que temos traçado até aqui? A conclusão é a de que provavelmente este elemento, que configura como sujeito, não seja o argumento externo do verbo, já que recebe o papel de tema.

Assim, apesar da ordem superficial de (70a), podemos imaginar que (70a) é derivada da maneira como segue:

- (71) a. [VP sumir [DP as crianças]]
 b. [CP Ø [TP As crianças [T' sumiram [VP ~~sumir~~ [DP ~~as crianças~~]]]]]

Vejamos ainda os esquemas em (72) a seguir:

- (72) a. [vP Paulo [v' v [VP comer [DP pizza]]]].
 b. [CP Ø [TP As crianças [T' sumiram [VP ~~sumir~~ [DP ~~as crianças~~]]]]]

O que se mostra em (72a) é a derivação de uma sentença com verbo transitivo, que seleciona um argumento externo e que, portanto, atribui caso acusativo para o seu complemento. O argumento interno é licenciado internamente ao VP, e o argumento externo é licenciado (recebe caso) em posição de concordância no especificador do TP.

O que vemos em (72b) é exatamente o que ocorre com inacusativos. O termo que é, ao final da derivação, o sujeito, na realidade nasce como argumento interno do predicado e, numa configuração em que esse DP não recebe caso acusativo, pelo filtro do caso (ou seja, esse DP precisa ter caso atribuído em algum momento da derivação), resta a posição de caso

estrutural de nominativo. O DP, então, derivacionalmente, atinge essa posição e recebe caso estrutural nominativo.

Voltemos um pouco mais acima para considerar os dados em (70), que vamos repetir abaixo como (70').

- (70') a. As crianças sumiram.
 b. Sumiu as crianças.
 c. Sumiram as crianças.

Do ponto de vista da gramática tradicional, (70'b) é considerada incorreta pela falta de concordância verbal, embora seja frequente na língua coloquial; a norma abona (70'c), mas condena (70'b).

Se pensarmos em como isso se configura em um problema para o trabalho com o ensino de língua materna, temos o seguinte cenário: o que vemos aqui é a constituição de algumas das dificuldades do trabalho com sujeito e com concordância, por exemplo, nos anos da Educação Básica. A rigor, o docente em sala de aula vai se deparar com construções como (70'b) – “sumiu as crianças/As criança sumiu” e vai ter de dar significado a isso para os discentes no sentido de mostrar que, mesmo em posição pós-verbal, o sujeito força a concordância do verbo.

Começamos a delinear aqui os porquês de se necessitar munir o professor da educação básica com conhecimento sobre os inacusativos para que ele possa, de maneira mais coerente e efetiva trabalhar com algumas das dificuldades (essas apontadas acima) da prática docente em sala de aula.

Passemos ao debate dessas questões.

2.2. Algumas questões teóricas, estruturais e pedagógicas

2.2.1. O problema dos inacusativos e a colocação do sujeito

O português é uma língua SVO como ordem preferencial; isso significa que a ordem direta na sentença é a de um sujeito que antecede um verbo, e esse verbo é seguido de um complemento. Conforme Cunha & Cintra (2017, p.176), existe uma preferência no português pela ordem direta, principalmente em orações enunciativas. Os autores, entretanto, enumeram

uma vasta lista de ocorrências em que o sujeito pós-verbal é licenciado, a maioria delas, em contextos estilísticos. Vejamos:

- I. nas orações interrogativas:
(73) Onde está o João?
- II. nas orações que contêm uma forma verbal imperativa:
(74) Saiam já daí vocês.
- III. nas orações em que o verbo está na passiva nominal
(75) Comentou-se o fato.
- IV. nas orações absolutas construídas com o verbo no subjuntivo para denotar uma ordem, um desejo;
(76) Que vença o melhor.
- V. nas orações construídas com verbos do tipo dizer, sugerir, perguntar, responder e sinônimos que arrematam enunciados em discurso direto ou neles se inserem;
(77) Disse ele: “Faça-se tua vontade”
- VI. nas orações reduzidas de infinitivo, de gerúndio e de participípio;
(78) Saindo eles, todos se aliviaram.
- VII. nas orações subordinadas adverbiais condicionais construídas sem conjunção;
(79) Sendo ele o escolhido, aceitaremos a decisão da maioria.
- VIII. em certas construções com verbos unipessoais;
(80) Choveram críticas para esse autor.
- IX. nas orações que se iniciam pelo predicativo, pelo objeto (direto ou indireto) ou por adjunto adverbial;
(81) Lindas são as noites em Paris.
- X. a oração subordinada substantiva subjetiva coloca-se normalmente depois do verbo da principal.
(82) É importante que ele venha.
- XI. em princípio, os verbos intransitivos podem vir sempre antepostos ao seu sujeito.
(83) Chegou uma carta./ Terminou o jogo.

Como dissemos, boa parte dessas ocorrências tem a ver com contextos estilísticos de emprego da língua e não exatamente com o vernáculo.

É importante, entretanto, observar uma dessas observações feitas por Cunha e Cintra, nomeadamente o que se encontra em xi. Observe-se que em xi, os autores preveem a

ocorrência de sujeito pós verbal com verbos intransitivos que, segundo os autores, em princípio, verbos intransitivos podem vir **sempre** antes do sujeito.

Há que se questionar tal afirmação, como veremos com o conjunto de dados abaixo, mas é curioso que o próprio texto de uma gramática tradicional preveja a ocorrência de sujeito pós-verbal com verbos intransitivos. Vejamos os dados:

- (84) a. Um problema aconteceu.
b. Aconteceu um problema.

- (85) a. O bebê vomitou.
b. *Vomitou o bebê.

Como já havíamos observado antes, não é qualquer verbo intransitivo que licencia construções com sujeito pós-verbal. O que aqui se observa é que há claramente uma assimetria no comportamento dos verbos intransitivos quando o assunto é a posposição do sujeito.

O verbo em (84) pode aparecer tanto depois quanto antes do sujeito, e a frase continua aceitável para os falantes de português brasileiro. Entretanto, com o verbo em (85), não é possível criar uma frase com boa aceitabilidade se o sujeito estiver depois dele. Ou seja, aparentemente não são todos os verbos intransitivos que sempre podem vir antepostos ao seu sujeito, mas apenas uma subclasse deles, a qual não é abordada (pelo menos não de maneira direta) pela gramática tradicional.

Temos aqui um ponto interessante e que precisa da nossa atenção. Para além dos contextos de inversão estilística (que constituem também situações dignas de análise, mas que não abordaremos aqui dados os objetivos desta dissertação), há os contextos em que o sujeito pode aparecer em posição pós-verbal com verbos inacusativos.

Se pensarmos no trabalho do docente em sala de aula, há aqui algo bastante importante. Levar o docente a identificar o sujeito de uma forma verbal em uma oração é viabilizar a ele a detecção das informações mais relevantes no período sintático. O sujeito é, de acordo com a GT, aquele que, em geral, tem proeminência, que centraliza as atenções das informações em uma oração. Em diversas situações comunicativas, a identificação do sujeito guia toda a interpretação do período.

Resgatemos aqui o exemplo de Medeiros Junior (2020) que já mencionamos nesta dissertação: os primeiros verbos do hino nacional:

“Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante”

Aqui, como já mencionamos, identificar *as margens plácidas* como o sujeito é crucial, uma vez que a outra possibilidade é a de que o sujeito nesse trecho seja indeterminado, dada a forma do verbo na terceira pessoa do plural; a referência definida ou indefinida para o sujeito de uma sentença faz toda a diferença no conteúdo de sua interpretação.

Aqui não estamos tratando de um verbo inacusativo, especificamente, mas de um verbo transitivo. Nosso objetivo ao resgatar este trecho é o de trazermos para o centro das discussões a importância de se identificar o sujeito de uma oração, mesmo quando ele se encontra posposto ao verbo.

Se a questão são os inacusativos, há também pontos importantes. Vejamos:

(86) Terminou a aula o professor.

(87) a. Terminou a aula.

b. A aula terminou.

Em (86), temos claramente uma ocorrência do verbo *terminar* em sua acepção transitiva, em que o complemento e o sujeito encontram-se pospostos. Mas nesse caso, especificamente, o sujeito é *o professor*, termo posposto ao verbo; como podemos ter certeza? É simples: a flexão do complemento no plural não afeta a concordância do verbo, o que aponta claramente para a natureza subjetiva do termo *o professor*:

(88) Terminou as aulas o professor. / O professor terminou as aulas.

Em (87), entretanto, a aula é o sujeito posposto da construção inacusativa; sua flexão no plural resulta em alteração da flexão do verbo.

(89) a. Terminaram as aulas.

b. As aulas terminaram.

Entendemos que seja papel do docente discutir com seus alunos esta questão e guiar os estudantes na percepção de tais fatos para garantir que eles estejam acessando (tanto no momento da leitura, quanto em episódios de escrita) a interpretação correta dos enunciados.

Se partimos das ideias de Guerra Vicente e Pilati (2012), de que é preciso eliciar no estudante conhecimentos que ele já detenha para construir novos saberes gramaticais, talvez possamos entender que – nessa situação – partir da percepção dos estudantes de que a concordância é crucial para relacionar um verbo a seu sujeito em uma oração, conhecimento que eles já detêm intuitivamente, talvez seja algo fundamental para auxiliar esses estudantes na identificação do sujeito, mesmo quando ele aparece em posição pós-verbal.

A propósito da concordância, entendemos que este seja outro ponto crucial e passaremos a nos dedicar a ele agora.

2..2.2 Construções inacusativas e a concordância verbal

Partindo mais uma vez do conhecimento da gramática tradicional, conforme Cunha & Cintra (2017, pag.510), “a solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na concordância, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito”. Assim, entende-se que o verbo e o sujeito precisam estar em um acordo ou em uma conformidade em termos de traços. Vejamos:

(90)	Eu	gost-o	da	Isabela.
	1.Sg.Nom	gostar-1.S.Pres		

Como pode ser observado em (90), o verbo também apresenta os traços de 1ª pessoa do discurso e o número singular, assim como o sujeito da oração, no caso o pronome *eu*.

A regra geral prevê que o verbo concorda com o número e a pessoa do sujeito. Entretanto, há variações em que o verbo pode não realizar essa concordância. Além disso, há contextos em que a concordância não é exatamente gramatical, ou seja, não é diretamente guiada pelos traços do sujeito, mas por algum tipo de informação semântica associada ao sujeito, como vemos em (91) e (92) a seguir.

(91) a. A maior parte deles vai à fábrica.

b. A maior parte deles vão à fábrica.

(92) Os brasileiros somos um povo de garra.

De acordo com Cunha & Cintra (2017, p.513), quando o sujeito contém uma expressão partitiva (91), o verbo pode tanto ir para o singular (concordando assim com o núcleo do sujeito) como para o plural (concordando com o significado do sintagma).

Em (92), temos um tipo de concordância ideológica, que insere o enunciador no conjunto dos brasileiros que integram o sujeito, fato que viabiliza a concordância do verbo na primeira pessoa do plural em detrimento dos traços de pessoa e número do sujeito.

Quando o sujeito é posposto ao verbo, Cunha & Cintra (2017, p.523) defendem que “o verbo que tem mais de um sujeito pode concordar com o (núcleo do) sujeito mais próximo”.

Se observarmos bem o exemplo dos próprios Cunha e Cintra, não é difícil perceber que o dado contém um verbo inacusativo. Vejamos

(93) a. Acabou a pizza e o refrigerante.

b. Acabaram a pizza e o refrigerante. (p. 523)²⁰

Fica claro que a gramática tradicional prevê casos de concordância, digamos, inesperados; o que não está previsto nos compêndios gramaticais (e que, portanto, não vai receber qualquer tratamento analítico) é o caso de falha na concordância como o que podemos ver em (94) a seguir, altamente recorrente no português brasileiro coloquial:

(94) Acabou as pizzas e os refrigerantes.

O que temos aqui é: a tradição gramatical faz a previsão de casos de concordância não canônica com inacusativos, como em (93) mas não traz qualquer reflexão sobre a falta total de concordância em (94), limitando-se apenas a atestar que a forma em (94) apresenta um desvio do padrão.

²⁰ Sobre esse tipo de concordância, ver também, na gramática tradicional, Almeida (2024, p. 487)

Ora, o docente – munido do conhecimento sobre construções inacusativas e tendo trazido esse conhecimento à consciência de seus estudantes – saberá lidar perfeitamente com a situação e dar a ela o encaminhamento apropriado.

Primeiro, fica claro por que os falantes tendem a não realizar a concordância: eles não interpretam o termo posposto como sujeito, mas reconhecem, pelo menos intuitivamente, que se trata de um argumento interno do verbo, com quem esse verbo não deve concordar, dado o padrão do português, que é o da concordância com o sujeito.

Note-se que há aqui dois conhecimentos gramaticais internalizados de que o falante lança mão para não realizar a concordância: 1) ele reconhece o termo posposto como argumento interno do verbo; 2) ele entende que, em sua língua materna, verbos concordam com o sujeito.

Se o docente em sua prática de sala de aula traz esse conhecimento à consciência de seus estudantes e discute com eles os porquês da não concordância, fica mais simples ajustar o conhecimento para aquilo que preconiza o padrão da língua e fazer que eles passem a empregar a concordância apropriada em situações formais de uso.

Quando o verbo é inergativo, a concordância costuma acontecer de forma convencional, mesmo na língua coloquial²¹ pois normalmente não é esperado que haja uma inversão na ordem da frase, como é possível observar em (95).

(95) Os meninos espirraram.

No caso de sentenças com inacusativos, caso o argumento interno se movimente para a posição de especificador do sintagma flexional, a concordância tende a acontecer normalmente, com o verbo indo para o plural se o núcleo do argumento estiver no plural, como se vê em (96), embora sejam registrados casos de não flexão verbal com frequência na língua coloquial:

- (96) a. As encomendas chegaram.
b. A carta e a encomenda chegaram.

²¹ É claro que o PB também registra (e com muita frequência, dados como (i) a seguir:

(i) Os menino espirrou.

Não vou debater aqui a questão da falha recorrente na concordância verbal em português brasileiro, dado o escopo desse trabalho e sua proposta básica.

Quando o argumento interno não se movimenta para a posição de especificador do sujeito, como é possível observar em (97) a seguir, a variabilidade na concordância é mais recorrente:

- (97) a. Chegaram as encomendas.
b. Chegou as encomendas.

Como argumentamos, aparentemente, nesses contextos, o falante consegue interpretar que *as encomendas* não é o sujeito da frase e não emprega a concordância.

O discente que está estudando o conteúdo não precisa saber todos os detalhes sobre a questão da inacusatividade, de como as sentenças são derivadas e de como se dá o compartilhamento de traços nas relações de concordância, ele só precisa saber o suficiente para entender que os verbos inacusativos, por suas características próprias acabam viabilizando (em parte devido ao posicionamento pós-verbal do sujeito) casos especiais de concordância, ou mesmo a falta dela.

Para o professor, é importante saber identificar e explicar o funcionamento dos verbos inacusativos e, além disso, entender como os verbos inacusativos podem ajudar a explicar casos de concordância verbal, para que leve seus estudantes a perceberem a questão de igual modo.

O que estamos propondo aqui é que, conforme propõe Lobato (2015), o conhecimento linguístico dê as mãos ao trabalho realizado em sala de aula com o ensino de língua na educação básica, no sentido de minimizar as dificuldades enfrentadas por docentes de língua portuguesa no trabalho com seus conteúdos.

2.3. A reflexão metalinguística e a Eliciação do conhecimento como estratégias de trabalho.

Quando o assunto é ensino de língua materna, as visões costumam divergir; mas, em geral, a opinião prevalecente é a de que devem-se substituir as atividades de reflexão metalinguística por atividades eminentemente textuais e/ou contextuais, ou até mesmo atividades epilinguísticas (cf. Wamser; Rezende, 2013).

Medeiros Junior (2020) propõe que é necessária a implementação de atividades de reflexão metalinguística na rotina do ensino de língua materna na Educação Básica. Vamos debater algumas dessas ideias e assumir alguns desses pressupostos.

No livro *Gramática sim, e daí? Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da Educação Básica*, Medeiros Junior propõe que o ensino de gramática é algo que vai além de uma função meramente instrumental. Apesar de admitir que a consciência da sintaxe é o início do desenvolvimento das competências leitora e escritora, o autor propõe que atividades de reflexão metalinguística são importantes para formar no estudante aquilo que ele denomina de raciocínio lógico-linguístico (Medeiros Junior, 2020, p. 37). São palavras do autor:

Chamo de raciocínio lógico-linguístico a competência para lidar com elementos linguísticos de diversas naturezas com o domínio dos mecanismos aplicáveis à organização morfossintática, tudo com base na consciência sobre quais operações são autorizadas, quais não e como essas combinações podem ocorrer. (p. 37)

Para o autor, o desenvolvimento desse raciocínio só se atinge por meio de uma reflexão consciente sobre como a língua se organiza. Ele ainda argumenta que essa prática de análise precisa de uma mudança de foco: é preciso passar de uma prática centrada em nomenclaturas e atalhos metodológicos (os chamados macetes) para um tipo de reflexão metalinguística que leve o discente a compreender o funcionamento sistêmico da língua, entendendo suas engrenagens, suas possibilidades combinatórias e o que vem em termos semânticos de cada processo articulatório específico.

A discussão que Medeiros Junior faz sobre a ordem dos termos na sentença é especialmente importante nesta dissertação, dadas as características das sentenças que são constituídas com verbos inacusativos, as quais já discutimos anteriormente. Passemos a ela.

Medeiros Junior argumenta que uma sentença como *O monitor recolheu os brinquedos* apresenta a ordem SVO (sujeito-verbo-objeto), após ser constituída com base nas propriedades do verbo *recolher*. Sua proposta é a de que o docente comece por trabalhar com a consciência sobre as propriedades de seleção de *recolher*, para – a posterior – avaliar como a sentença é constituída.

Queremos partir desse ponto para argumentar nossa ideia com o trabalho em torno do tema que debatemos nesta dissertação.

Vamos assumir com Medeiros Junior (2020) que é necessário desenvolver o raciocínio lógico linguístico; e vamos assumir com Guerra Vicente e Pilati (2012) que é necessário iniciar esse processo adotando uma estratégia de eliciação.

Imaginemos iniciar pela avaliação das propriedades seletivas de verbos como *começar*. O docente pode trabalhar com a intuição do falante e tentar avaliar quantos e quais são os argumentos que esse tipo de verbo seleciona. Uma vez debatidas essas questões, avaliar como esse verbo se distancia de outros intransitivos. Vejamos:

➤ Propriedades seletivas de “Começar”:

(98) Começar as aulas.

➤ Possibilidades de flexão desse verbo

- (99) a. Começou as aulas
b. Começaram as aulas

➤ Possibilidades de posicionamento do sujeito

- (100) a. Começaram as aulas.
b. As aulas começaram.

Estariamos aqui no campo da eliciação. Os próximos passos seriam trabalhar com outros verbos intransitivos, para a constatação por parte do discente de que há verbos com propriedades seletivas diferentes e constituem sentenças diferentes:

➤ Propriedades seletivas de “vomitar”:

(101) O bebê vomitar.

- Possibilidades de flexão desse verbo

(102) O bebê vomitou.

- Possibilidades de posicionamento do sujeito

(103) a. O bebê vomitou.

b.*Vomitou o bebê.

Aqui, começamos a fundir a noção de eliciação com a prática do desenvolvimento do raciocínio lógico-linguístico, uma vez que o estudante pode, por meio de um processo comparativo, perceber que os dois verbos constituem sentenças diferentes, com propriedades sintáticas distintas.

A partir daqui o caminho pode ser o de avaliar como as sentenças produzidas com um e com outro tipo de verbo possibilitam ou não posicionamento distinto do sujeito e estratégias diferenciadas de concordância do verbo para que, a partir da língua coloquial, se chegue a uma formalização do padrão da língua.

Vamos trazer uma ou algumas propostas de trabalho no capítulo 3.

2.4. Resumo do capítulo

Neste capítulo, debatemos a relevância do trabalho com a cisão intransitiva em sala de aula, na tentativa de fazer que esse tipo de conhecimento ajude o docente a resolver problemas relacionados à identificação dos sujeitos em sentenças do português e com a concordância dos verbos das orações com esses sujeitos.

Sugerimos, por meio da aplicação de algumas estratégias de ação, que uma fusão entre as propostas de Guerra Vicente e Pilati (2012) e Medeiros Junior (2020) talvez represente um bom caminho para um repensar das ações do docente de língua portuguesa na educação básica.

No capítulo seguinte, vamos nos dedicar à construção de propostas de trabalho viáveis em sala de aula da Educação Básica.

CAPÍTULO 3

COMO TRABALHAR EM SALA DE AULA COM OS VERBOS INACUSATIVOS – DELINEANDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, tentaremos desenhar uma proposta original para o trabalho com inacusativos nas aulas de ensino de língua materna na educação básica. Nossa intenção não é a de esgotar as discussões sobre estratégias pedagógicas possíveis, mas apresentar mais uma opção dentre as muitas que já existem, na tentativa de facilitar o trabalho do professor de Língua Portuguesa.

3.1. A gramática periférica e propostas pedagógicas anteriores

3.1.1. O formato da Língua-I e a Gramática do Letrado.

Kato (2005) avalia que a gramática nuclear de um falante do português do Brasil é certamente diferente da gramática do falante escolarizado. A autora propõe que o falante escolarizado desenvolve uma gramática periférica, que ela chama de “Gramática do Letrado”, a qual contém camadas externas àquilo que é o núcleo do repertório gramatical consolidado naturalmente no processo de aquisição da linguagem, que ocorre entre os 0 e 6 anos de idade.

Remontando os estudos de Chomsky sobre a arquitetura da linguagem, a argumentação da autora vai no sentido de definir a Língua-I de um falante (interna, intencional, individual) como o conjunto de princípios (gerais e comuns a todas as línguas) e parâmetros (específicos e variáveis). A interpretação é a de que, quando todos os parâmetros de uma dada língua estão selecionados na mente do falante, a Língua-I está consolidada. Essa Língua-I corresponde ao conhecimento inconsciente de uma gramática particular, a gramática da língua materna (Kato, 2005, p. 2), e Kato vai chamar a esse conhecimento de Gramática Nuclear.

Sendo o caso de que a Gramática Nuclear do falante do Português do Brasil decorre da fixação dos parâmetros da língua, Kato avalia a mudança já identificada na constituição dos parâmetros do PB nos últimos séculos. Um dos parâmetros sendo afetados nessa mudança paramétrica, segundo a autora, seria o parâmetro do sujeito nulo, a partir de um

enfraquecimento de sua flexão de concordância, “com a entrada do pronome *você* e a perda do *tu* no paradigma pronominal” (p. 3).

Não por acaso, Kato avalia – após a discussão sobre a mudança paramétrica – casos de concordância do verbo com o sujeito posposto, questão que debatemos no capítulo anterior. Para a autora, a falha na concordância do dado em (104) a seguir, se devem em boa medida ao fato de essa estrutura estar sendo reanalisada no PB como uma construção impessoal:

(104) Chegou os ovos.

(Kato, 2005, p. 3)

Observe-se que o tipo de dado que Kato avalia é exatamente o dado com uma construção inacusativa do tipo das que colocamos em discussão neste trabalho.

A discussão de Kato quanto à gramática do letrado vai na seguinte direção: no processo de letramento, a escola busca recuperar as perdas linguísticas, considerando o fato de que essas inovações (nesse caso específico, a falta de concordância entre o verbo e o sujeito) não são apropriadas à escrita.

Já havíamos discutido no capítulo anterior que o falante do português brasileiro muito provavelmente não interpreta o termo “os ovos” em uma construção como a de (104) como o sujeito, mas como o argumento interno do verbo, e que esse fato teria a ver com a natureza do termo (um inacusativo no caso).

A hipótese de Kato não inviabiliza nossa generalização feita no capítulo anterior, antes a confirma por meio de argumentação com evidência independente quando da análise de outro tipo de dado (ou seja, o sujeito nulo e a mudança nesse parâmetro).

Vamos entender aqui que a hipótese formulada por Kato de que o falante escolarizado possui uma gramática periférica, adquirida via processo de escolarização esteja correta, e passaremos a discutir a seguir propostas de aplicação de estratégias para a constituição dessa periferia marcada, para, ao final, apresentarmos uma proposta pedagógica original, que chamaremos aqui de Metodologia das Faixas de Sintaxe.

3.1.2. As gramáticas na escola e a proposta pedagógica de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016)

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) trazem, em consonância com Lobato (2015), uma proposta em que sugerem que Linguística e Ensino deem as mãos na construção de uma prática pedagógica mais significativa no ensino de língua portuguesa. A ideia das autoras é chamar a atenção dos estudantes “para fatos das línguas que não aparecem nas aulas de português” (p. 26).

Com uma proposta de organização das aulas de Língua Portuguesa como momentos em que os estudantes exercitem suas habilidades linguísticas e de reflexão consciente para realizar o que elas chamam de processo de elaboração de gramáticas, as autoras buscam fugir do tradicional e propõem uma abordagem inovadora em que o estudante é o protagonista de sua aprendizagem.

Assumir que os estudantes já detêm um conhecimento consolidado (embora intuitivo) de sua língua materna passa a ser algo fundamental nessa hipótese. Nessa perspectiva, o papel do docente é o de mediador num processo em que os estudantes saiam do lugar da passividade, de indivíduos que ouvem e decoram regras e nomenclaturas e, por meio da construção do raciocínio e da análise de dados, sejam capazes de sistematizar as regras que governam a língua que falam.

Essa visão se opõe também à ideia corrente de que as aulas de língua portuguesa sejam apenas instâncias de produção e leitura de textos, para propor uma abordagem em que os alunos sejam convidados a avaliar (por meio de uma análise do funcionamento sistêmico da língua) a beleza da oralidade e a complexidade da criatividade das línguas naturais, fator que se mostra altamente relevante para a caracterização dessa ferramenta poderosa da mente humana.

Além disso, na proposta de Pires de Oliveira e Quarezemin, o professor acaba por se constituir no agente criativo do conhecimento, um mediador da ação científica, “aquele que leva o aluno a raciocinar, a construir as suas hipóteses e a testá-las (p. 26-27), nessa ação que denominam construção de gramáticas.

Trata-se de uma proposta altamente inovadora, de grande relevância metodológica, mas que peca em uma questão apenas: não parece haver lugar, pelo menos não imediatamente, para o trabalho mais sistemático com o padrão da língua. Como linguistas, precisamos estar atentos para as propriedades variáveis das línguas e, nesse sentido, avaliar a

língua falada e construir as regras que organizam a gramática dessa língua é algo altamente relevante. Entretanto, como professores de língua portuguesa, em uma escola da Educação Básica, cuja função principal é trabalhar junto aos estudantes a sistematização dos conhecimentos da língua escrita, precisamos fazer que o desenvolvimento dessas ações mais analíticas sirva de caminho para um posterior trabalho com o que propõe a norma.

O estudante da Educação Básica precisa sim tomar consciência de como a sua língua funciona sistemicamente, mas precisa também consolidar um conhecimento dos padrões da escrita, porque disso vai depender toda a sua vida (social e profissional) pós-escolar.

A ideia de Pires de Oliveira e Quarezemin de uma atuação mediadora do professor de língua como um facilitador da construção de um raciocínio linguístico se compatibiliza com as ideias de Medeiros Junior (2020), que já debatemos no capítulo anterior. Entendemos que seja algo interessante, mas insistimos na ideia de que essa deve ser uma etapa do trabalho em sala de aula; em algum momento serão necessárias estratégias para trabalhar com os discentes temas como os processos de flexão e derivação de termos, a concordância de verbos e nomes, a pontuação e outras questões atinentes à norma, que regulam a língua escrita, das quais esses estudantes não podem prescindir.

Ao colocar o foco totalmente na gramática falada, as autoras se distanciam do propósito básico da escola, que seria – como já dissemos – sistematizar o conhecimento da língua escrita, que (quer queiramos ou não) se organiza em torno do padrão.

3.1.3. Saberes Gramaticais: a proposta de Avelar (2017)

Avelar (2017) também apresenta uma proposta de trabalho com gramática na Educação Básica em abordagens que sejam mais significativas para os estudantes. Para este autor, a escola deveria antes de tudo se pautar em considerações de ordem sociocultural e sobretudo mentalista. A ideia é que o repertório de conhecimentos que o estudante traz de casa seja o ponto de partida para a elaboração do trabalho com conteúdo de língua portuguesa.

Tratemos de uma das questões levantadas pelo autor, algo atinente ao paradigma de flexão verbal. Reproduzimos a seguir o quadro apresentado por Avelar na página 24 de seu texto:

Paradigma Flexional

Em gramáticas normativas	Em variedades vernáculas do PB
Eu amo	Eu amo
Tu amas	Você/tu ama
Ele, ela ama	Ele, ela ama
Nós amamos	A gente ama/ nós amamos
Vós amais	Vocês ama(m)
Eles, elas amam	Eles, elas ama(m)

Adaptado de Avelar (2017, p. 24)

Avelar propõe que, em vez de abordar questões flexionais pela simples exposição do paradigma apresentado nas gramáticas (o que se encontra à esquerda), o professor pode avaliar com os estudantes o formato da gramática que eles trazem de casa (paradigma à direita) para, em estratégias de ensino posteriores, sistematizar o conhecimento da norma.

A proposta do autor é que antes de trabalhar com a flexão, o estudante seja levado a reconhecer o repertório flexional de sua língua natural, “a fala natural de sua comunidade” (p. 24) para que, a partir do contraste com o sistema flexional preconizado pela norma, ele possa – por exemplo – perceber variações de língua; nas palavras do próprio autor:

O aluno deveria concluir, por exemplo, que seu sistema flexional traz uma variação na expressão de 1ª pessoa do plural (a gente ama vs. nós amamos), que a flexão da 2ª pessoa do singular é idêntica à da terceira (você/tu, ele/ela ama) e, ainda, que há uma variação na flexão indicativa da 2ª e da 3ª pessoa do plural, que podem assumir a mesma forma flexional da 3ª pessoa do singular (por exemplo, vocês amam vs. vocês ama).

Avelar ainda avalia a possibilidade de o docente lidar em sala de aula com as noções de gramaticalidade/agramaticalidade e adequação, partindo do repertório linguístico do estudante e mantendo sempre uma atitude descritiva e não meramente prescritiva frente aos fatos.

É sabido que a norma condena construções em que o pronome pessoal com forma de nominativo (ou de pronome pessoal do caso reto) seja empregada em posição pós-verbal; a norma, portanto, autoriza (105a), mas bloqueia (105b):

- (105) a. Eu a beije.
b. Eu beije ela.

(Avelar, 2017, p. 34)

Também é certo que a forma em (105a) não é empregada por falantes do PB em sua fala natural; se algum falante do PB emprega esse tipo de construção, ele provavelmente é um falante altamente escolarizado. E é exatamente isso: a escola é o vetor de inserção desse conhecimento na “gramática do letrado”, nas palavras de Kato.

Avelar recorre a essa questão para propor que o trabalho do docente seja o de conduzir uma reflexão quanto ao fato de que (15b) soa mais natural do que (15a) e que cada uma das sentenças pertence ou se localiza em uma variedade de língua diferente, que tem condições pragmáticas garantidas para seu emprego apropriado.

Como se pode ver, a proposta de Avelar se coaduna bastante com as ideias de Guerra Vicente e Pilati (2012) – trabalho mencionado no capítulo anterior – segundo as quais, o conhecimento do discente pode e deve ser o ponto de partida para a construção de novos saberes gramaticais.

Nas seções a seguir, procuraremos desenvolver a proposta desta dissertação, com base nesse tipo de avaliação, que é o que resolvemos denominar aqui de Metodologia das faixas de sintaxe.

3.1.4. A Gramática na Ponta do Lápis: avaliando Tescari Neto e Perigrini (2024)

Tescari Neto e Perigrini (2024) é mais um texto que avalia a questão do ensino de gramática e que traz uma alternativa à prática tradicional. Para esses autores, o ensino de gramática precisa se distanciar de uma prática maçante de memorização de regras e “macetes” para aproximar o estudante de uma compreensão mais lógica e funcional do idioma.

Os autores, assim como os outros trabalhos analisados anteriormente, apresentam uma proposta pedagógica clara e consistente que é a de aproximar a gramática normativa do conhecimento linguístico efetivamente internalizado pelos falantes do português brasileiro. Toda sua argumentação é baseada na recusa de uma abordagem meramente prescritiva e abstrata, substituída por uma metodologia comparativa que parte do uso espontâneo da língua para, a partir dele, explicitar as regularidades consagradas pela norma-padrão. Ao fazer isso,

os autores contribuem para desfazer a dicotomia artificial entre “língua certa” e “língua errada”, evidenciando que muitas construções estigmatizadas no ensino tradicional obedecem a princípios sistemáticos da gramática do português. Essa perspectiva, assim como as de Pires de Oliveira e Quarezemin e Avelar, dialoga com pressupostos fundamentais da linguística contemporânea, ainda que o livro não se proponha explicitamente como uma obra teórica, mas sim como um instrumento de mediação entre descrição linguística e ensino normativo.

Tescari Neto e Perigrini discutem, em sua obra, questões como:

- a) a concordância verbal e nominal (em contextos diferentes dos inacusativos);
- b) a regência verbal e nominal, e a associação desses conteúdos ao emprego do acento grave indicativo de crase;
- c) a colocação pronominal;
- d) o emprego da vírgula na organização de sentenças e textos.

Como se trata de questões muito específicas que fogem ao escopo deste trabalho, não vamos detalhar aqui as discussões apresentadas pelo autor em sua obra. Entendemos, entretanto, que, apesar de o livro não substituir manuais de gramática descritiva ou textos de teoria linguística, ele cumpre com eficácia uma função complementar relevante: a de repensar o ensino da norma-padrão à luz do funcionamento real da língua.

Tescari Neto e Perigrini, assim como os outros trabalhos que mencionamos neste capítulo, buscam atingir aquilo propõe que Lobato (2015), questão que já discutimos no capítulo anterior: a ideia de que os resultados obtidos nos estudos linguísticos produzidos na instância acadêmica precisam ser trazidos para a sala de aula da educação básica e, nesse ambiente, aplicados no trabalho dos docentes com o ensino de língua materna²².

3.2. Metodologia das Faixas na Sintaxe – A proposta desta dissertação

Tendo avaliado algumas das propostas pedagógicas disponíveis, ressaltado seu valor e apontado suas limitações, vamos aqui apresentar nossa proposta pedagógica para o trabalho com gramática; chamamos a esta proposta a Proposta de Faixas na Sintaxe.

²² Para mais discussões ver também Tescari Neto e Perigrini (2025).

3.2.1. Detalhando a metodologia de faixas

Vamos aqui propor uma estratégia pedagógica que denominamos Metodologia de faixas²³. Trata-se de uma forma de metodologia ativa em que o estudante constrói o caminho do seu conhecimento a partir daquilo que já domina.

A metodologia das faixas pode virtualmente ser aplicada a qualquer conteúdo e qualquer disciplina. Professores diferentes podem se dedicar à aplicação dessa metodologia, pois podem escolher diferentes materiais de apoio ou estratégias de distribuição das atividades. A metodologia das faixas é uma proposta pedagógica voltada para auxiliar o professor no trabalho em salas desniveladas e possibilitar que os alunos que tenham mais facilidade e interesse possam ver conteúdos mais complexos, ao mesmo tempo em que discentes com lacunas no domínio de conhecimento gramatical possam, da mesma maneira, sanar suas dificuldades em uma faixa específica e, posteriormente, avançar na construção e consolidação de seus conhecimentos.

Na metodologia de faixas, o professor sistematiza o conteúdo a ser ensinado em uma lista hierarquicamente organizada, de forma que todos os pré-requisitos necessários para aprender o conteúdo estejam devidamente listados. A ideia é ir escalando os conhecimentos numa escala de pré-requisitos, de modo que conhecimentos mais básicos apareçam em faixas iniciais e conteúdos mais complexos, que dependam dos anteriores, sejam colocados depois.

Após a organização dos conteúdos, o professor precisa preparar material para que os alunos possam estudar de forma análoga ao que acontece na metodologia de sala de aula invertida²⁴ de Bergmann e Sams (2018). A grande diferença da metodologia das faixas é que os alunos são organizados nas faixas de acordo com o conhecimento que eles já têm e eles trabalham de acordo com o que estejam preparados para aprender.

O que isso implica? Para organizar os alunos em faixas, é necessária uma sondagem prévia de quais conhecimentos os estudantes já detêm para que eles possam ser alocados nas faixas apropriadas. Assim, um conteúdo específico é trabalhado com o estudante que estiver localizado na faixa que corresponde àquele conteúdo.

Ou seja, em uma sala de aula com a metodologia das faixas, o professor estará trabalhando simultaneamente com muitos conteúdos ao mesmo tempo, o que não implica

²³ A metodologia das faixas já é testada em sala de aula pelo autor há 4 anos.

²⁴ A metodologia de sala de aula invertida trabalha com a ideia de que o aluno precisa estudar o conteúdo em casa e apenas tirar dúvidas e ser avaliado em sala de aula, o que faz mais sentido com a ideia de que o aluno precisa ter papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

diretamente uma sobrecarga do docente²⁵, uma vez que os estudantes estarão trabalhando, como dissemos, por meio de um tipo de uma metodologia ativa.²⁶

Na aplicação feita neste trabalho, o conteúdo de sintaxe é trabalhado a partir de dois compêndios organizados pelo professor regente: o primeiro material contém todas as explicações de todos os conteúdos das faixas e é disponibilizado aos alunos em cópias impressas ou em “pdf”. O segundo compêndio tem várias baterias de exercício separadas por faixas.

A proposição dos conteúdos em faixas seria mais ou menos algo como o que aparece no quadro a seguir:

(106)

Faixas	Conteúdo a ser estudado
Branca	Identificar o verbo
Amarela	Separar sujeito e predicado
Vermelha	Identificar o verbo de ligação e predicativo do sujeito
Laranja Grau 1	Identificar os verbos e sua natureza (inacusativos, inergativos, transitivos)
Laranja Grau 2	Identificar as relações dos verbos com seus sujeitos e/ou complementos
Laranja Grau 3	Entender a concordância do verbo com o sujeito
Verde	Identificar o adjunto adnominal e o adjunto adverbial
Azul	Identificar o aposto e vocativo
Roxa	Entender o verbo “intransitivo de movimento”
Roxa Grau 1	Diferenciar o adjunto adnominal do complemento nominal
Roxa Grau 2	Identificar a voz passiva e o índice de indeterminação do sujeito
Marrom	Classificar as orações subordinadas substantivas
Marrom Grau 1	Classificar as orações subordinadas adjetivas
Marrom Grau 2	Classificar as orações subordinadas adverbiais

²⁵ É possível trabalhar vários conteúdos simultaneamente utilizando correções individuais na mesa do professor, por exemplo, invés de uma correção única no quadro.

²⁶ Por metodologia ativa, entendemos uma metodologia em que o aluno tem um maior papel no processo de ensino-aprendizado, pois na metodologia das faixas, ele precisa estudar o conteúdo da própria faixa, fazer o exercício específico e procurar o professor para tirar dúvidas.

Marrom Grau 3	Classificar as orações coordenadas
Preta	Análise da sintaxe em períodos inseridos em textos.

Neste trabalho, vamos nos concentrar na faixa destacada (a laranja), que é a faixa referente à avaliação e sua relação com os sujeitos e/ou complementos.

3.2.2. Determinando a natureza dos verbos nas orações

Iniciando pela faixa Laranja grau 1, a tarefa é fazer com que os estudantes identifiquem verbos nas orações e que possam determinar sua natureza: se transitivos ou intransitivos e, no âmbito dos intransitivos, observar (inicialmente) que esses verbos apresentam comportamentos distintos nas orações que integram.

Imaginemos uma situação em que são apresentados dados contendo verbos transitivos de diversos tipos e verbos intransitivos. A primeira tarefa seria separar o grupo dos primeiros verbos (o dos transitivos) do segundo grupo (o dos intransitivos):

- (107) a. O Pedro comprou as canetas.
b. As meninas gostam do Pedro.

- (108) a. A Clara vomitou.
b. A aula terminou.

Por meio de uma avaliação das propriedades seletivas de cada verbo, os estudantes devem ser conduzidos a observar que (107a) e (107b) são verbos transitivos, isto é, selecionam um argumento interno (o complemento) e um argumento externo (o sujeito). Em (a), o verbo atribui ao sujeito o papel de Agente e em (b) o papel de Experienciador.

Igualmente, os discentes precisam ser levados a observar que em (108), os verbos são de natureza diferente, selecionando apenas um argumento. Uma nova divisão pode ser proposta, com a exploração dos dados em (109) e (110):

- (109) a. A Clara vomitou.
b.*Vomitou a Clara
c. Vomitada a Clara, todos ajudaram.

- (110) a. A aula terminou.
b. Terminou a aula.
c. Terminada a aula, todos saíram.

Aqui, os estudantes devem atentar para o fato de que o verbo *vomit* faz certas restrições de organização sentencial que o verbo *terminar* não faz: posicionar o sujeito após o verbo, construção do particípio. Isso vai fazer com que eles comecem a perceber que temos casos de verbos “intransitivos” diferentes.

Os estudantes precisam perceber que verbos do tipo de *vomit* selecionam apenas o argumento externo, o sujeito de fato, e que, por isso, esse termo não aparece posposto ao verbo. Nesses termos, estamos trabalhando com a eliciação, ou seja, trazendo à consciência dos discentes conhecimentos que eles já possuem e com os quais já lidam todos os dias de forma inconsciente.

Nesse momento, os estudantes podem realizar atividades com mais outros verbos de cada classe (transitivos, intransitivos inergativos e intransitivos inacusativos), para que observem de maneira consistente o comportamento desses verbos em seus contextos de ocorrência, e possam então distinguir inacusativos de intransitivos típicos; isso será crucial para o trabalho com outras questões associadas aos inacusativos como a identificação do sujeito da oração e a realização de concordância com sujeitos pós-verbais.

Ao detectarem que os verbos ditos intransitivos integram sentenças com comportamento sintático distinto, esses estudantes perceberão a cisão intransitiva, isto é, o fato de que os intransitivos talvez não sejam de fato uma classe homogênea, como o querem os compêndios tradicionais.

Nesse ponto, a percepção da relação entre os verbos e seus prováveis argumentos (sujeitos e complementos) será crucial para que eles percebam o que já discutimos em capítulos anteriores, o fato de que os inacusativos são verbos que selecionam originalmente um complemento e que – por sua impossibilidade de atribuir acusativo para esse complemento – autorizam a subida do complemento para a posição de sujeito. Estamos aqui, por enquanto, no campo da eliciação, mas já adentrando a análise. Se o docente dedica tempo a fazer os estudantes entenderem que o elemento que aparece à direita do verbo (mas que também pode aparecer à sua esquerda) é, na verdade, o sujeito, esse é o caminho para

trabalhar questões como a interpretação da sentença, e, posteriormente a questão da concordância.²⁷

3.2.3. Identificando o sujeito da oração (em oposição aos complementos verbais)

Após a identificação e categorização dos tipos de verbos, os estudantes precisam ser levados a perceber as relações dos verbos com seus argumentos, para serem capazes de identificar sujeitos e complementos dos predicadores.

Mais um conjunto de dados pode ser explorado para atingir a sistematização desse conhecimento:

- (111) a. O menino comeu a pizza.
b. O menino comeu as pizzas.
c. Os meninos comeram as pizzas.
d. Os meninos comeram a pizza.

Os estudantes precisam atentar para o fato de que nos dados acima, há um elemento que guia a concordância do verbo nesses casos, que são os termos/expressões “O menino/ Os meninos”, nunca as expressões “a pizza / as pizzas”, que são, nesse caso, os complementos.

Outro fator relevante para o qual os estudantes precisam atentar é para a posição desses elementos (sempre à esquerda do verbo). Como se trata de verbos transitivos, a ordem que se espera em que os termos apareçam ordenados é SVO.

Em seguida, os estudantes precisam trabalhar com outro conjunto de dados:

- (112) a. Chegou uma carta.
b. Chegaram umas cartas.
c. Terminou a aula.
d. Terminaram as aulas.

²⁷ Não vamos aqui apresentar modelos de atividade ou modelos de exercícios para que isso não pareça algum tipo de amarra e para que o docente possa, de acordo com a heterogeneidade de suas turmas, criar, moldar e remoldar seu texto básico e suas atividades de sala. Vamos apenas indicar o caminho do trabalho, deixando as estratégias a critério de cada docente.

Nesse ponto, os estudantes precisam atentar para o fato de que os elementos colocados após o verbo é que são os responsáveis pela concordância: os termos “uma carta/umas cartas” estão guiando a flexão do verbo no singular ou no plural. Se estiver correta a ideia de que verbos no português concordam com seus sujeitos, é inevitável concluir que, mesmo colocados após o verbo, esses termos são de algum modo o sujeito das orações que integram.

3.2.4. A concordância com sujeitos pós-verbais

Na etapa 2 (Faixa laranja – Grau 2), após avaliar com os estudantes as diferenças entre os verbos transitivos comuns (aqueles que selecionam sujeito e complemento) e os verbos que selecionam um complemento que “vira sujeito” (ou inacusativos), e após identificar o sujeito com base nas propriedades morfossintáticas da sentença, o docente pode avançar para avaliar outras questões gramaticais. Tendo eliciado o conhecimento do falante sobre a transitividade dos verbos, o docente agora pode trabalhar questões como a concordância mostrando, por exemplo, que – com transitivos comum – não há a possibilidade de concordância dos verbos com o argumento pós-verbal (como em (113)), mas que, com inacusativos, essa concordância é possível (como em (114)):

- (113) a. O menino comeu os bolos.
b. *O menino comeram os bolos.

- (114) a. Chegou umas cartas.
b. Chegaram umas cartas.

Aqui também, o docente pode e deve chamar a atenção dos estudantes para a variação na concordância (por palestra ou por meio das atividades elaboradas para trabalho individual), evidenciando o que é típico da fala (114a) e o que preconiza o padrão da língua (114b). Estamos aqui no campo da construção de novos saberes gramaticais, na organização do que Kato (2005) denomina gramática do letrado.

Na etapa 3 (Faixa Laranja grau 3), o docente pode propor exercícios de concordância verbal enfocando construções com sujeitos pré e pós-verbais, para que os estudantes possam vislumbrar as possibilidades de ocorrência de posposição e as possibilidades de concordância

verbal. Mostrar, por exemplo que em (115), a concordância pode ocorrer com ambos os núcleos do sujeito (115a), ou apenas com o núcleo mais próximo (115b):

- (115) a. Chegaram o professor e os alunos.
b. Chegou o professor e os alunos.

Também nesta etapa, cabe ao docente a proposição de atividades que façam os discentes perceberem as distinções semânticas que podem ser acrescentadas aos enunciados com a mudança da conjunção que conecta os núcleos do sujeito, por exemplo, somada à variabilidade da concordância do verbo, como acontece em (116) a seguir:

- (116) a. Chegou o professor com os alunos.
b. Chegaram o professor com os alunos²⁸.

Com o conectivo *com* em vez de *e*, existe a possibilidade de interpretação do sintagma preposicional (com os alunos) não como parte integrante do sujeito, mas como uma espécie de adjunto, que expresse semântica de companhia, por exemplo, quando o verbo está no singular, e a certeza de que esse mesmo sintagma integra o sujeito, quando o verbo se encontra flexionado no plural:

- (117) a. Chegou (o professor _{SUJ}) [com os alunos].
b. Chegaram (o professor com os alunos _{SUJ}).

Por meio desse tipo de trabalho, é possível garantir três resultados essencialmente:

1. Uma tomada de consciência pelo estudante da existência de elementos na gramática da sua língua que não são debatidos pelos compêndios tradicionais (que não aparecem nas gramáticas ou nos manuais escolares);
2. Uma reflexão (metalinguística, nos termos de Medeiros Junior (2020)) sobre o funcionamento sistêmico de sua língua e das possibilidades de organização de

²⁸ É importante ressaltar que Cunha e Cintra e Bechara, gramáticos tradicionais já citados nesta dissertação atestam a dupla possibilidade de concordância nesses casos, embora não tragam detalhamento descritivo de cada uma das possibilidades.

sentenças com verbos transitivos e com os intransitivos (ínergativos e inacusativos);

3. Uma compreensão das possibilidades de ocorrência do sujeito em português (em posição pré-verbal ou pós-verbal), o que acaba por influenciar a concordância dos verbos nessas orações, bem como as possibilidades de interpretação desses enunciados.

Outra questão relevante é a seguinte: nesse ponto, os estudantes devem ser levados, por meio das atividades propostas pelo docente, a avaliar os porquês da ocorrência de dados como (118) a seguir:

- (118) a. Chegou umas cartas.
b. Já terminou as aulas de hoje.

Os dados em que ocorre a variação de concordância, típicos da fala e condenados pela norma, devem-se ao fato de que os falantes, com base em sua intuição, ou seja, com base no conhecimento implícito que têm da gramática de sua língua, não reconhecerem o termo em posição pós-verbal como o sujeito original da sentença, seguindo a regra abstrata determinada pelos parâmetros da língua, que é a de que verbos não podem concordar com seus complementos.

Se isso é verdade, a tendência da não realização da concordância encontra uma explicação na competência do falante e não na falta de conhecimento sobre a língua que ele fala.

Aqui se instaura a mediação do docente que, partindo do conhecimento que o estudante já possui, atua sobre esse conhecimento para a produção de novos saberes gramaticais. As atividades propostas precisam levar os estudantes a:

1. Entenderem por que o termo em posição pós-verbal é o sujeito e por que o verbo precisa concordar com ele;
2. Compreenderem que a variação na concordância é atinente à oralidade, mas precisa ser evitada na escrita, que se guia pelo padrão normativo da língua.

A proposta de faixas, como mencionamos inicialmente (e que se pode ver no quadro em (106)) pode ser desenvolvida para o trabalho com todos os conteúdos de

língua portuguesa, constituindo uma gradação de saberes: o estudante vai mudando de faixas, como ocorre na prática de uma arte marcial, à medida que vai consolidando novos saberes, os quais servirão de base para a construção de outros conhecimentos gramaticais.

Entendemos que, com essas ações, estamos no caminho de auxiliar os estudantes na constituição e sedimentação do raciocínio lógico-linguístico proposto em Medeiros Junior (2020), além de garantir aos estudantes, por meio de um processo de eliciação (Guerra Vicente e Pilati, 2012; Lobato, 2015), a construção de novos saberes gramaticais (o conhecimento da norma), consolidando, nos termos de Kato (2005), uma periferia marcada ou, como já mencionamos aqui, a gramática do letrado.

Estamos longe de querer esgotar a questão sobre o trabalho de docentes e discentes com língua portuguesa, trata-se aqui de uma proposta que visa a olhar para uma questão gramatical específica e apontar uma estratégia de trabalho que pode vir a ser eficiente no trabalho com o ensino de língua materna.

3.3. Resumo do capítulo

Neste capítulo apresentamos a proposta desta dissertação para o trabalho com língua portuguesa na educação básica, que nomeamos aqui Metodologia de Faixas para o ensino de gramática.

Antes, porém, avaliamos de forma rápida, algumas outras propostas de trabalho disponíveis como as de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Avelar (2017) e Tescari Neto e Perigrini (2024). Observamos que essas propostas, de uma maneira mais ou menos regular, apontam para uma aplicação dos conhecimentos linguísticos produzidos no ambiente acadêmico na prática de sala de aula de professores de língua portuguesa da educação básica.

Observamos que, de modo geral, todas as propostas criticam o modo tradicional de se ensinar gramática e apontam para soluções que preveem uma abordagem mais reflexiva e com base em princípios lógicos do funcionamento da língua de forma sistêmica e regular.

A proposta que desenvolvemos aqui, a Metodologia de Faixas para o trabalho com gramática, prevê uma abordagem que associa a proposta de eliciação do conhecimento sugerida por Lobato (2015) e Guerra Vicente e Pilati (2012) a um tipo de metodologia ativa que tem o professor como intermediador do processo de construção daquilo que Kato (2005) denominou periferia marcada, ou gramática do letrado. Nossa ideia é a de que, por meio de um trabalho quase autônomo, os discentes possam aumentar seu conhecimento gramatical,

passando de uma faixa a outra à medida que forem consolidando conhecimentos que constituem pré-requisitos para a apreensão de novos conteúdos.

Como dissemos, não pretendemos esgotar o assunto; antes queremos apresentar mais uma opção de trabalho com o ensino de língua materna e tentar fazer avançar as discussões sobre as pontes possíveis entre a pesquisa acadêmica e a prática de docentes de língua portuguesa em seu trabalho diário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, investigamos o estatuto dos verbos inacusativos e suas implicações para o ensino de língua materna, articulando descrição linguística e prática pedagógica. Fundamentamos a análise nos pressupostos da Gramática Gerativa, especialmente na hipótese de Princípios e Parâmetros e na noção de Caso abstrato, entendendo que tais constructos oferecem instrumentos teóricos mais adequados para explicar fenômenos que a tradição gramatical não contempla satisfatoriamente.

Ao revisitar a noção tradicional de transitividade (especialmente no tocante aos verbos intransitivos, tratados pela gramática tradicional como uma classe homogênea), demonstramos suas limitações diante de dados do português que envolvem concordância verbal, posposição do sujeito e restrições sintáticas associadas aos chamados verbos inacusativos. Dessa discussão, emergiram duas questões centrais: a relevância do conhecimento da inacusatividade para a formação docente e os caminhos metodológicos para sua abordagem em sala de aula. Argumentamos que a incorporação desse conceito ao ensino não apenas amplia a compreensão dos mecanismos estruturais da língua, mas também favorece uma prática pedagógica mais reflexiva, em consonância com a defesa de aproximação entre universidade e educação básica.

No Capítulo 1, apresentamos a noção de transitividade tal como formulada pela gramática tradicional e demonstramos que essa classificação se revela problemática e insuficiente para dar conta de determinados dados do português. Evidenciamos a existência de contextos de concordância verbal e de ordenação dos constituintes que não recebem explicação satisfatória no quadro tradicional. A partir dessa discussão, delinear-se duas questões centrais: (i) qual a relevância do conhecimento da inacusatividade para o ensino de língua materna? e (ii) quais são os modos de abordagem didática desse fenômeno, bem como suas implicações para a compreensão da gramática da língua? Com base nessas questões, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (i) discutir a importância da hipótese inacusativa para a prática pedagógica de professores de língua portuguesa; e (ii) avaliar as implicações e os desdobramentos dessa distinção sintática, considerando seus impactos para o ensino. Além disso, à luz de Lobato (2015), ressaltamos a necessidade de estabelecer pontes consistentes entre o conhecimento produzido na universidade e a prática da educação

básica. Explicitamos, ainda, os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, os da Gramática Gerativa, o conceito de verbos inacusativos, a atribuição de papéis temáticos, o sistema de Caso abstrato e a noção de verbo leve, e defendemos a reorientação do ensino de uma perspectiva predominantemente prescritiva para uma abordagem reflexiva, conforme propõem Medeiros Junior (2020) e Lobato (2015).

No Capítulo 2, examinamos as propriedades das construções sintáticas com verbos inacusativos e discutimos as dificuldades inerentes ao tratamento didático de certos fenômenos gramaticais. Apresentamos, inicialmente, um panorama histórico do estudo do caso gramatical, desde sua manifestação morfológica nas línguas clássicas até sua reformulação como Caso abstrato no âmbito da Gramática Gerativa. Em seguida, analisamos a relação entre inacusatividade e posição do sujeito, partindo da definição tradicional de verbos intransitivos e demonstrando que tal enquadramento não prevê adequadamente as restrições à posposição do sujeito. Em contraste com descrições como as de Nova Gramática do Português Contemporâneo, argumentamos que a posposição não ocorre indistintamente com todos os verbos intransitivos. Discutimos, ainda, construções que envolvem sujeito posposto e padrões de concordância verbal que não se explicam exclusivamente por critérios morfossintáticos, mas que podem refletir fatores semânticos ou informacionais (fenômenos frequentemente classificados pela gramática tradicional como desvios do padrão). Defendemos, nesse contexto, a relevância da reflexão metalinguística e da eliciação do conhecimento prévio como estratégias pedagógicas que favorecem a problematização de dados trazidos pelos próprios alunos.

As conclusões parciais indicaram que a articulação entre as propostas de Guerra Vicente e Pilati (2012) e Medeiros Junior (2020) pode constituir um caminho interessante para repensar a prática docente, explorando o conceito de inacusatividade como instrumento explicativo para fenômenos que permanecem opacos na abordagem tradicional.

No Capítulo 3, analisamos algumas propostas contemporâneas de ensino de gramática e discutimos a distinção entre gramática nuclear e gramática periférica, formulada por Mary Kato, examinando em que medida propostas como as de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Avelar (2017) convergem ou divergem dos pressupostos adotados nesta pesquisa. Por fim, apresentamos o que chamamos aqui Metodologia das faixas, concebida como uma proposta didática voltada à organização hierárquica dos conteúdos e à consideração da heterogeneidade da sala de aula. Tal metodologia busca adequar o ensino às necessidades e às possibilidades de aprendizagem de cada aluno, permitindo ao professor trabalhar conteúdos

diferenciados em um mesmo contexto. No que concerne aos verbos inacusativos, a metodologia propicia a construção gradual dos pré-requisitos conceituais necessários à sua compreensão. Uma vez consolidado esse conhecimento, torna-se possível mobilizá-lo para promover reflexões metalinguísticas acerca da gramática nuclear do aluno e para ampliar sua gramática periférica, favorecendo a consolidação do que Mary Kato denomina “gramática do letrado”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. CDB, 2024.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BURZIO, Luigi. 1986. **Italian Syntax: A Government Binding Approach**. Dordrecght: Reidel, 1986.
- BUTT, Miriam. **Theories of Case**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- CHOMSKY, Noam. **Formal properties of grammars**. In: LUCE, R. D.; BUSH, R. R.; GALANTER, E. (org.). **Handbook of mathematical psychology**. Nova York: Wiley, 1963. v. 2. p. 323-418.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of Syntax**. MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, Noam. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. Westport, CT: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, Noam. **Minimalist inquiries: the framework**. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
- CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CUNHA, Celso; LINDLEY, Cintra. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- ELISEU, André Manuel Godinho Simões. **Verbos Ergativos do português: descrição e análise**. Monografia (Letras). Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa, 1984.
- FILLMORE, Charles J. The case for Case. In: **Universals of Linguistic Theory**, ed. Emmon Bach and Robert T. Harms. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1968.
- GUERRA VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria Gerativa e Ensino de Gramática: uma releitura dos PCNs. **Verbum: cadernos de pós-graduação** n.2, p. 4-14, 2012.

- HALE, Kenneth; KEYSER, Samuel Jay. On argument structure and the lexical expression of syntactic relations. *In*: HALE, Kenneth; KEYSER, Samuel Jay (org.). **The view from Building 20: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. p. 53-109.
- HALE, Kenneth; KEYSER, Samuel Jay. **Prolegomenon to a theory of argument structure**. Cambridge, MA: MIT Press, 2002. (Linguistic Inquiry Monographs, 39).
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- KATO, Mary Aizawa. A gramática do letrado e a gramática do falante. *In*: MARCUZIO, R. (org.). **Ensino de língua: reflexões e propostas**. São Paulo: Parábola, 2005.
- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 61.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.
- LOBATO, Lucia. **Linguística e ensino de línguas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.
- MEDEIROS JUNIOR, Paulo. **Gramática sim, e daí?** Curitiba: CRV, 2020.
- MEDEIROS JUNIOR, Paulo; MARINHO, Genildo. **A matemática da linguagem: como a linguagem se organiza na mente**. Curitiba: CRV, 2021.
- MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.
- PERINI, M. **Gramática Descritiva do Português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.
- PERLMUTTER, D. M. Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis. *In*: **Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**, 38, 1978.
- RADFORD, Andrew. **Minimalist Syntax: Exploring the structure of English**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- REZENDE SIMÕES, P., & GUERRA VICENTE, H. (2022). TRANSITIVIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS. **REGRASP** - Revista Para Graduandos / IFSP-Câmpus São Paulo, 6(4), 154-171. Recuperado de <https://regrasp.spo.ifsp.edu.br/index.php/regrasp/article/view/979>
- TESCARI NETO, AQUILES. **Gramática e formação de professores de língua portuguesa**. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2025. 208p.
- TESCARI NETO, AQUILES; PERIGRINO, M. **Gramática na ponta do lápis**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2024. 192p.

WAMSER, C. A. REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua materna. **Signo** [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 2-20, jan./jun. 2013.