



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS

CLÁSSICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

VERBOS DE TRAJETÓRIA:

TEORIA GRAMATICAL E ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO

BÁSICA

Letícia da Cunha Silva

Brasília – DF

2014

Letícia da Cunha Silva

VERBOS DE TRAJETÓRIA:

**TEORIA GRAMATICAL E ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rozana Reigota Naves.

Brasília – DF

2014

Espaço para Ficha Catalográfica

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

VERBOS DE TRAJETÓRIA:

TEORIA GRAMATICAL E ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística; área de concentração: Teoria e Análise Linguística.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rozana Reigota Naves – UnB – presidente

Prof^a. Dr^a. Heloísa Maria Moreira Lima Salles – UnB – membro interno

Prof^a. Dr^a. Cláudia Roberta Tavares da Silva – UFRPE – membro externo

Prof^a. Dr^a. Eloisa Nascimento Silva Pilati – UnB – membro suplente

Para meus pais, Dalvani e Francisco José, e para meus irmãos, Fábio e Pedro, com quem divido essa vitória.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por encher a minha vida de amor e luz; por guiar, com bondade e misericórdia, os meus passos nessa jornada surpreendente e gratificante do mestrado. Os caminhos do Senhor são perfeitos e Ele me conduziu até aqui pela mão e sempre conduzirá.

Aos meus pais, Dalvani e Francisco José, e aos meus irmãos, Fábio e Pedro, pelo amor incondicional; pela confiança e paciência diárias; por nunca pouparem esforços para me fazer feliz e por sempre acreditarem no meu potencial.

À minha orientadora Prof^a Rozana que me acolheu sempre com muita sabedoria, serenidade e compreensão. Agradeço a sua imensa competência e generosidade, que me inspiram desde a graduação e me motivam a prosseguir na carreira.

Aos amigos da pós, Edite, Carol, Marco Túlio, Humberto, Juliana, Roberta, Felícia, Geovana e Moacir, pelas lições de companheirismo, solidariedade, bom humor e dedicação, que dividiram descobertas e angústias comigo.

Aos membros da banca, pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa com suas preciosas experiências.

Ao corpo docente do PPGL, em especial, às professoras Heloisa Salles, Eloisa Pilati e Helena Vicente e aos professores Marcus Lunguinho e Dionei Gomes, pelos ensinamentos teóricos e éticos, sem os quais nada disso seria possível.

Aos funcionários do PPGL, pela presteza e zelo no atendimento.

A todos os amigos e familiares, pelo incentivo constante, em especial, à Jana e Ray, que, como irmãs, enxugaram minhas lágrimas nos momentos mais difíceis e as converteram em gargalhadas, graças a sua sensibilidade e perspicácia.

Aos colaboradores da pesquisa, que gentilmente doaram seu tempo e disponibilidade.

Ao Patrick, pelas ilustrações, e ao Paulo César, pelo auxílio com os gráficos.

Aos meus atuais e ex-alunos, que me fazem querer ser uma pessoa e profissional melhor e que não me deixam desacreditar na educação.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Fora o tempo que tenho que arranjar
Fora o medo que tenho que guardar
Fora as ruas que tenho que evitar
Fora os olhos que tenho que secar
Fora os planos que tenho que adiar
Fora o ar que eu tenho que arejar
Fora o verde que tenho que inventar
Restam sonhos que eu teimo em
sonhar

(Ivan Lins)

RESUMO

Nesta pesquisa, nos propomos a investigar as intuições do falante acerca do sintagma preposicional (PP) com referência locativa, relacionado a verbos de trajetória no português brasileiro (PB), a fim de confrontar a competência linguística do falante com os conhecimentos transmitidos via livro didático. Acreditamos que há uma distância entre esses dois tipos de conhecimento de língua e que, por meio de um ensino voltado para a educação linguística como uma abordagem sistemática e reflexiva sobre a língua, fundamentada nas bases biológicas da linguagem humana, é possível desenvolver competências acadêmicas e científicas acerca da língua desde a educação básica. O estatuto do PP locativo de verbos de trajetória suscita muitos estudos na teoria linguística, bem como a natureza sintática e semântica desses verbos, principalmente porque, apesar de requerido pelos verbos de trajetória, o PP locativo parece poder ser apagado com relativa frequência, o que põe em dúvida a sua natureza argumental. Por outro lado, há certos elementos gramaticais e contextos específicos que licenciam o apagamento do locativo. Alguns estudos explicam a configuração sintática desses verbos em função dos papéis temáticos que os argumentos desempenham na sentença, outros, apostam em propriedades aspectuais desses argumentos para satisfazer as propriedades do predicado. Todavia, no que tange à tradição gramatical, alguns gramáticos admitem o caráter de complemento para o locativo diante de verbos de trajetória, mas essas discussões não estão contempladas nos materiais didáticos. Procedemos com a aplicação de alguns testes de julgamento de aceitabilidade junto a estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e também com um teste de produção escrita eliciada para buscar nesse *corpus* possíveis explicações para o comportamento dos verbos de trajetória, bem como do locativo, no intuito de verificar como o conhecimento implícito sobre o fenômeno se revela no desempenho e confirma ou não as hipóteses desenvolvidas na área. Os resultados dos referidos testes apontaram uma tendência maior dos verbos *achievement* em relação ao apagamento do locativo e, na escrita, uma tendência significativa do apagamento do locativo em função de um referente recuperável no contexto textual ou dêitico, reforçando a hipótese de que o PP de verbos de trajetória seria uma espécie de objeto nulo.

Palavras-chave: Competência linguística. Conhecimento explícito. Papéis temáticos. Aspecto. Verbos de trajetória. Locativo.

ABSTRACT

In this research, we propose to investigate the speaker's intuitions about the locative prepositional phrase (PP) to path verbs in Brazilian Portuguese (BP) in order to confront the linguistic competence with knowledge developed in formal instruction on first language classes. We believe that there is an inconsistency between these two kinds of language knowledge and that, through a teaching connected to linguistic education (which means linguistic methods of research) as a systematic and reflexive approach about language, based on the biological bases of human language, it is possible to develop academic and scientific skills about language since primary education. The status of the locative PP of path verbs raises many studies in linguistic theory as well as the syntactic and semantic nature of these verbs, mainly because, even though it is required by path verbs, the locative PP can apparently be deleted with relative frequency, which puts on doubt its argumentative nature. On the other hand, there are certain grammatical elements and specific contexts that permit the deletion of the locative. Some studies explain the syntactic configuration of these verbs in terms of thematic roles that the arguments perform in the sentence, others bet on aspectual properties of these arguments to satisfy predicate properties. However, regarding the grammatical tradition, some grammarians admit the complement status of the locative PP of path verbs, but these debates are not included in teaching materials. We applied some tests of acceptability judgments to students from the 8th grade of elementary school and also a test of written production elicited to find out, in this *corpus*, possible explanations for the behavior of path verbs as well as of the locative in order to verify how the implicit knowledge about the phenomenon is revealed in performance and if the produced data confirms or not the hypotheses developed in this work. The results of these tests showed a bigger inclination of achievement verbs in reference to the erasing of the locative and, about writing, a significant inclination of the erasing of the locative due to a recoverable referent at textual context or deictic, reinforcing the hypothesis that the PP of path verbs would be a kind of null object.

Keywords: Linguistic Competence. Explicit knowledge. Thematic roles. Aspect. Path Verbs. Locative.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-----------------|----|
| FIGURA 01 | 14 |
| FIGURA 02 | 62 |
| FIGURA 03 | 62 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 01 – Aceitação de apagamento do locativo em estruturas canônicas | 108 |
| GRÁFICO 02 – Aceitação de apagamento do locativo mediante a inserção de advérbios..... | 110 |
| GRÁFICO 03 – Produção escrita | 116 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 01 – Classificação dos verbos de movimento do PB | 22 |
| QUADRO 02 – Presença dos traços manner e path em verbos de movimento | 26 |
| QUADRO 03 – Classificação geral dos verbos quanto à predicação segundo Rocha Lima (2011) | 50 |
| QUADRO 04 – Classificação dos predicados conforme Bechara (2009) | 54 |
| QUADRO 05 – Tipologia sintática dos verbos segundo Azeredo (2008) | 56 |
| QUADRO 06 – Classificação geral dos verbos de trajetória e sintagmas preposicionais locativos nos compêndios gramaticais analisados | 66 |
| QUADRO 07 – Classes de predicadores especiais (SILVA, 2002) | 83 |
| QUADRO 08 – Classificação geral dos verbos de trajetória (CORRÊA, 2005) | 89 |
| QUADRO 09 – Contextos de ocorrência de verbos de trajetória nas produções textuais | 115 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 | |
| VERBOS DE MOVIMENTO | 18 |
| 1.1. Ambiguidade locativo <i>versus</i> trajetória | 19 |
| 1.2. Situações de dupla classificação | 22 |
| 1.3. Reanálise dos verbos de movimento | 26 |
| 1.4. Novas evidências para a taxonomia dos verbos de movimento | 27 |
| 1.5. Considerações parciais | 29 |
| CAPÍTULO 2 | |
| PRESSUPOSTOS DA GRAMÁTICA GERATIVA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 31 |
| 2.1. Pressupostos teóricos..... | 31 |
| 2.2. Conhecimento implícito e Conhecimento explícito da língua | 35 |
| 2.3. A proposta de educação linguística | 40 |
| 2.4. Considerações sobre o capítulo | 43 |
| CAPÍTULO 3 | |
| VERBOS DE TRAJETÓRIA NA TRADIÇÃO GRAMATICAL | 45 |
| 3.1. DA PERSPECTIVA DA NGB | 45 |
| 3.2. O tratamento da predicação verbal nos compêndios gramaticais | 49 |
| 3.2.1. Rocha Lima (1957/2011) | 49 |
| 3.2.2. Bechara (1961/2009) | 51 |
| 3.2.3. Luft (1974/1996) | 54 |
| 3.2.4. Cunha & Cintra (1985-2001) | 55 |
| 3.2.5. Azeredo (2008) | 55 |
| 3.3. A Abordagem do tema dos materiais didáticos | 58 |
| 3.3.1. Paschoallin & Spadoto (2008) – Gramática: teoria e exercícios | 58 |

| | | |
|--------|---|----|
| 3.3.2. | Cereja & Cochar (2009)- Gramática reflexiva: texto, semântica e interação | 60 |
| 3.3.3. | Sacconi (2010) – Novíssima Gramática ilustrada | 63 |
| 3.3.4. | Infante (1996) – Curso de Gramática Aplicada aos Textos | 64 |
| 3.4. | Considerações sobre o capítulo | 65 |

CAPÍTULO 4

| | | |
|-------|---|-----------|
| | VERBOS DE TRAJETÓRIA NA TEORIA LINGUÍSTICA | 69 |
| 4.1 | Teorias temáticas | 70 |
| 4.1.1 | Cançado (2003; 2005;2009) e Corrêa e Cançado (2006) | 78 |
| 4.1.2 | Silva (2002) | 80 |
| 4.1.3 | Corrêa (2005) | 85 |
| 4.1.4 | Silva e Farias (2011) | 90 |
| 4.2 | Teorias aspectuais | 92 |
| 4.2.1 | Tenny (1992) | 94 |
| 4.2.2 | Souto (2004) | 96 |
| 4.2.3 | Sampaio & França (2008) | 100 |
| 4.2.4 | Naves e Lunguinho (no prelo) | 103 |
| 4.3 | Considerações sobre o capítulo | 104 |

CAPÍTULO 5

| | | |
|-----|---|------------|
| | VERIFICANDO INTUIÇÕES E HIPÓTESES | 106 |
| 5,1 | Metodologia | 106 |
| 5.2 | Teste 1: Apagamento do locativo | 107 |
| 5.3 | Teste 2: Inserção de operadores gramaticais | 109 |
| 5.4 | Eliciação de produção escrita | 111 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| | REFERÊNCIAS | |
| | BIBLIOGRÁFICAS..... | 120 |
| | Anexos | 123 |

INTRODUÇÃO

A transitividade verbal é um dos conteúdos gramaticais fundamentais das aulas de gramática, pois é a partir dele que outros conteúdos mais complexos, tais como a análise do período simples e do período composto, são trabalhados. Abaixo apresentamos um exemplo de atividade sobre transitividade, proposta em livro didático contemporâneo¹:

Figura 1

(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 31/3/2005)

I. Identifique na tira:

- um verbo transitivo direto e seu objeto direto; VID: veja (ver); OD: meu estilo
- um verbo transitivo indireto e seu objeto indireto; VI: resistem (resistir); OE: à minha cantada
- um verbo intransitivo. vem (vir)

Como podemos observar no exercício acima, a classificação dos verbos segundo a transitividade reúne itens de natureza semântica diversa, por exemplo, de percepção – como *ver* –, de ação – como *resistir* – e de movimento – como *vir*. Interessam-nos especialmente estes últimos em razão da frequente polêmica que causam em sala de aula e por serem também motivo de controvérsia entre os gramáticos. Geralmente, esses verbos expressam um deslocamento e são seguidos de um sintagma preposicional (PP, do inglês, *Prepositional Phrase*) que denota lugar, aqui referido genericamente por locativo.

¹ Figura 1 retirada de: CEREJA, W.R. & MAGALHÃES, T.C. *Português: Linguagens (7º ano)*. 6.ed. São Paulo: Editora atual, 2010. p. 161.

Desse modo, o verbo *vir* na sentença “Você não vem sempre aqui?” é tomado como intransitivo no exercício, embora, o termo “aqui” seja facilmente identificado por qualquer falante nativo do português como complemento verbal. O locativo, nesse caso representado pelo advérbio *aqui*, é facilmente presumido por qualquer falante nativo do português, mas a definição e o exemplo do livro levam o estudante a assumi-lo como intransitivo, aquele que não exige complemento.

Na teoria linguística, a relação entre esse tipo de verbo, os chamados verbos de trajetória, e o locativo, geralmente um PP, tem sido objeto de estudo há algum tempo, de modo a reconhecer a importância do locativo nesse tipo de construção. No entanto, nas escolas, esses casos ainda são tratados como exceção e são pouco ou nunca problematizados.

O descompasso entre o ensino de gramática e o conhecimento intuitivo do falante sobre os dados da língua, que, não raro, atesta diferenças entre o seu desempenho e a norma, quase como se o estudante tivesse que “reaprender” sua própria língua, configura o nosso problema de pesquisa. Nossa hipótese é que o ensino dos verbos de trajetória seria muito mais natural se a competência linguística do estudante fosse um recurso usado para problematizar os conceitos e os dados explorados nos materiais didáticos, mas, inversamente, parece que o conhecimento explícito contraria o conhecimento intuitivo em relação ao sintagma preposicional de verbos de trajetória, dificultando o processo de ensino-aprendizagem pelos estudantes. Além dessa incoerência entre o conhecimento implícito e conhecimento explícito, desenha-se uma hipótese preliminar acerca do PP locativo relacionado aos verbos de trajetória, qual seja, de que ele desempenha uma leitura aspectual do evento e que embora possa ser apagado sob determinadas circunstâncias específicas, presença de operadores gramaticais e contextos de retomada, comporta-se como um verdadeiro argumento exigido por esse tipo de verbo. A abordagem sobre transitividade pela tradição gramatical, pós NGB (1959), refuta a intuição do falante em relação à noção de complementos e adjuntos, em especial quantos aos verbos de trajetória. Diante desse cenário, algumas questões emergem: *Quão distinto é o conhecimento gramatical explícito a que o falante é exposto na escola do seu conhecimento implícito acerca dos sintagmas locativos associados a verbos de trajetória? Qual a influência do ensino formal de língua na competência do falante, isto é, os conhecimentos ensinados na escola são capazes de modificar a intuição do falante sobre os verbos de trajetória e seus locativos? Como os materiais didáticos abordam o fenômeno em estudo? Como atualizar o ensino de*

gramática, de modo a incorporar as discussões linguísticas sobre essas estruturas? Como promover uma educação linguística que contemple a competência linguística e, ao mesmo tempo, dialogue com a tradição gramatical e desenvolva nos estudantes uma análise crítica acerca dos verbos de trajetória e sua relação sintática e semântica com os locativos preposicionados?

O objetivo desta pesquisa é comparar as diferentes abordagens sobre verbos de trajetória no PB, tanto por parte da tradição gramatical - considerando a NGB; os compêndios gramaticais de autoria de Rocha Lima (1957); Bechara (1961); Luft (1974); Cunha & Cintra (1985) e Azeredo (2008), e também de materiais didáticos de autoria de Paschoallin & Sapdotto (2008); Cereja & Cochar (2009); Sacconi (2010) e Infante (1996) - quanto pela teoria linguística - por meio dos trabalhos de Cançado (2003 e trabalhos subsequentes); Silva (2002), Corrêa (2005); Silva e Farias (2011); Tenny (1992); Souto (2004); Sampaio e França (2008) e Naves e Lunguinho (no prelo) -, com os dados linguísticos produzidos pelos estudantes sob influência do processo de ensino formal e normativo. Para tanto, submetemos dois testes de julgamento de aceitabilidade de sentenças e um de produção textual, envolvendo os verbos em estudo, a estudantes do Ensino Fundamental, a fim de verificar as intuições dos falantes sobre o fenômeno, os contextos de ocorrência e a frequência desses verbos combinados a locativos.² Os dados coletados por meio desses instrumentos foram analisados à luz da teoria linguística sobre verbos de trajetória.

A dissertação está organizada da seguinte maneira. No Capítulo 1, situamos os verbos de trajetória entre a classe mais ampla dos verbos de movimento e demonstramos como é problemático categorizar esse tipo de verbo mediante à implicação de um deslocamento. No Capítulo 2, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam o nosso trabalho e suas implicações para o ensino de língua. Adotamos uma concepção de ensino fundamentada nos estudos gerativistas e, conseqüentemente, uma proposta de educação linguística que desenvolve uma abordagem essencialmente estrutural e interna da língua, revelando-se apropriada para o desenvolvimento de competências acadêmicas que aproximam intuição, desempenho e ensino; gramática e linguística, partindo da competência linguística do falante e usá-la a favor de uma problematização do fenômeno em estudo e dos dados explorados.

² Neste estudo, empregamos a expressão “julgamento de aceitabilidade” em lugar de “julgamento de gramaticalidade” em virtude da possibilidade de um julgamento não categórico, que considere a sentença possível, embora não habitual.

Seguindo com o Capítulo 3, apresentamos um panorama da abordagem dos verbos de trajetória na tradição gramatical sob três perspectivas: da Nomenclatura oficial (NGB), dos compêndios gramaticais de referência no país e dos materiais didáticos. O Capítulo 4, por sua vez, fornece um panorama do tema na teoria linguística. Nesse capítulo, expomos as principais pesquisas acerca de verbos de trajetória no PB, divididos em dois paradigmas centrais: estudos desenvolvidos sob uma perspectiva temática e estudos desenvolvidos sob uma perspectiva aspectual. Finalmente, o Capítulo 5 contempla os dados, a metodologia empregada para coletá-los e a análise dos resultados à luz dos estudos resenhados no capítulo anterior. Ao último capítulo, seguem-se as referências e os anexos.

CAPÍTULO 1

VERBOS DE MOVIMENTO

À primeira vista, a noção semântica de movimento parece bastante intuitiva, remetendo ao seu caráter dinâmico. Encarado da perspectiva da mudança, segundo Arrais (1974)³, o movimento pode acarretar mudança de lugar, posse, tempo ou condição, porém, apenas a mudança de lugar representa o movimento concreto, enquanto outras ocorrências conotam um movimento abstrato por extensão de sentido. A gradação do movimento do concreto para o mais abstrato verifica-se nos exemplos de Arrais (1974, *apud* GURPILHARES, 2003., p. 21):

- (1)
- a. Ele vinha da cidade. (mudança de lugar)
 - b. A herança era do avô. (mudança de posse)
 - c. Na verdade, chegou a hora do almoço. (mudança de tempo)
 - d. A vitória vai para a equipe visitante. (mudança de condição)⁴

De fato, a relação entre movimento e deslocamento é estreita. Entretanto, Gurpilhares (*op. cit.*, p. 20) destaca que essas duas propriedades nem sempre co-ocorrem: “todo deslocamento espacial implica movimento, mas nem todo movimento implica deslocamento espacial”. Haja vista a abrangência contemplada pela propriedade “movimento”, os verbos que compõem essa classe apresentam um comportamento sintático-semântico bastante heterogêneo.

Há, na literatura, uma caracterização desses verbos em relação ao plano de expressão do movimento. Desse modo, a divisão mais elementar decorre ora da maneira como o movimento ocorre, para os chamados verbos de modo de movimento, a exemplo de *balançar*, *sacudir*, *girar* e *rolar*; ora da direção em que se dá o deslocamento, para os verbos de trajetória como *ir*, *vir*, *chegar* e *sair*.

³ ARRAIS, T.C. As estruturas Sintático-Semânticas dos verbos de movimento em Português. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1974 (mimeografado).

⁴ Mantivemos o mesmo conjunto de exemplos citados por Gurpilhares (*op.cit.*), embora consideremos que em (1c), a mudança de posse seja denotada por outros elementos da sentença e não necessariamente pelo verbo estativo *ser*.

Segundo Talmy (2000), a mudança de lugar é constituída pelos elementos conceituais espaciais – deslocamento; objeto deslocado; centro (referencial); trajetória e maneira – lexicalizados nas línguas por meio de vários esquemas de combinação com o verbo. Conforme as tendências para determinados esquemas de combinação, é possível estabelecer uma tipologia entre as línguas. Línguas cuja preferência de lexicalização verbal se realiza pela confluência entre os traços *motion* (“movimento”) e *manner* (“modo, maneira”), como o inglês, descrevem o modo particular como o movimento é executado; enquanto línguas que preferem reunir *motion* (“movimento”) e *path* (“trajetória”) no mesmo lexema verbal, como o PB e as línguas românicas em geral, descrevem o deslocamento do objeto no espaço.

Sendo uma “língua de trajetória” (do inglês, *path language*), o PB apresenta um conjunto restrito de verbos de modo de movimento frente a um amplo conjunto de verbos de trajetória, consoante recentes análises sobre as classes verbais nessa língua: Corrêa (2005) elenca a expressiva quantidade de 197 verbos; em contrapartida, Amaral (2011) menciona 12 raros casos de verbos de modo de movimento do subtipo *roll* (“rolar”); e Leal e Oliveira (2008) apontam 8 verbos de modo de movimento do subtipo *run* (“correr”).⁵ Entretanto, encontramos casos de verbos com dupla classificação, o que é um problema para a habitual polarização entre *path* e *manner*, o que nos leva a questionar o fator distintivo entre os verbos dessas classes. Tais casos serão examinados mais adiante.

Há vários estudos que apontam a heterogeneidade sintática e semântica dos chamados verbos de modo de movimento no português, contudo, esses detalhes fogem ao escopo deste estudo, uma vez que optamos por trabalhar com os verbos de trajetória⁶. Todavia, para caracterizar a função sintática do locativo dos verbos de trajetória, é necessário distingui-los dos verbos de modo de movimento. A seguir, nos dedicamos a discutir alguns critérios descritivos para ambas as classes.

1.1. AMBIGUIDADE LOCATIVO VERSUS TRAJETÓRIA

Rammé (2011) apresenta algumas evidências sintáticas que fundamentam essa divisão, com base em exemplos translinguísticos. No francês, o *passé composé* é

⁵ Embora o estudo de Leal e Oliveira (2008) se refira ao português europeu, acreditamos que a análise seja igualmente válida para o PB.

⁶ Remetemos o leitor aos estudos de Leal e Oliveira (2008), Rammé (2011) e Amaral (2011).

formado por *être* (“ser, estar”) com os verbos de trajetória; enquanto os verbos de modo de movimento selecionam o auxiliar *avoir* (“ter”):

- (2) a. Elle a couru. ‘Ela correu.’
 b. Elle este partie. ‘Ela partiu.’⁷

Já no inglês, os verbos de maneira são suscetíveis à causativização (cf. (3)), enquanto os verbos de trajetória não aceitam essa estrutura (cf. (4)):

- (3) a. The dog ran. ‘O cachorro correu.’
 b. Bob ran the dog. ‘Lit.: Bob fez o cachorro correr.’

- (4) a. Sue walked home. ‘Sue caminhou para casa.’
 b. *Bob walked Sue home. ‘Bob fez Sue caminhar para casa’

(Exemplos de PINKER, 1989, *apud* RAMMÉ, 2011, p. 2-3)

A oposição bastante contrastiva entre as duas classes, demarcando ambientes distintos e nunca ocorrendo simultaneamente, configura, segundo o autor, um caso de distribuição complementar. Porém, a leitura habitual de que o deslocamento executado pelos verbos de modo de movimento se realiza em torno de um mesmo referente, como uma mera mudança de posição, mas não de lugar, ou seja, sem implicação de deslocamento, parece não se sustentar.

Os estudos de Kopecka (2009, citado por RAMMÉ, *op. cit.*), constataram que, no francês, um percentual significativo (37,7%) dos verbos de modo de movimento, combinados a uma preposição locativa, geram uma interpretação de deslocamento de um ponto a outro. Inspirada nessa descoberta, Rammé investigou, à luz da teoria decomposicional de Pinker (1989), se tais propriedades também se estendem ao PB, devido ao seu parentesco linguístico com o francês. Em análise do verbo *voar* no PB, a autora averiguou a possibilidade de uma leitura favorável ao deslocamento em construções com PP locativo e cogitou a hipótese de que a ambiguidade “locativo vs. trajetória” se encontra na Estrutura Conceitual de determinados verbos. Em (5), o

⁷ Note-se a distinção entre os verbos de (2), em que *couru* é inergativo, aquele que seleciona apenas argumento externo, e *partie* é inacusativo, aquele que seleciona apenas argumento interno. Ver BURZIO (1986).

locativo *na minha janela* não denota direção, mas sim o local onde se passa o evento, e não o ponto inicial ou final da trajetória; mesmo assim, tem-se uma leitura com deslocamento.

(5) Um pássaro voou na minha janela!

Além disso, segundo Ramchand (2008, *apud* RAMMÉ, *op.cit.*), enquanto o PB admite, com certa facilidade, a combinação [V_{maneira} + Prep_{loc}] em interpretação de mudança de local; tal leitura só é possível no inglês com predicados obrigatoriamente télicos, restringindo assim a preposição de lugar a alvo do movimento:

- (6) a. Michael pushed the car in the ditch. ‘Michael empurrou o carro na vala.’
 b. *Michael danced Karena in the room. ‘Michael dançou Karena na sala.’

Diante dos dados preliminares, pode-se supor que a leitura esperada para verbos de modo de movimento não implica necessariamente deslocamento, porém, há exemplos em que a mudança de lugar parece estar implicada no sistema léxico-conceitual do verbo, o que se evidencia pela ocorrência de preposições locativas, ainda que estáticas, confirmando a ambiguidade “locativo vs. trajetória”, como observado em (7):

- (7) a. João nadou na piscina.
 b. João rastejou na lama.
 c. A bola rolou no campo.
 d. João correu no mercado (comprar uma coca).

(Exemplos de RAMMÉ, 2011, p. 10-12)

Embora em (8) – exemplos nossos – seja possível depreender um deslocamento discreto, não há um movimento direcionado, característico da trajetória. Em (8d), podemos ainda inferir uma mudança espacial no interior do salão, porém, sem uma leitura do PP como direção, o que corrobora a hipótese de Rammé de que “como no francês, no PB verbos de modo de movimento, combinados a uma preposição locativa, geravam uma interpretação de deslocamento, inclusive quando o objeto movido não controla o movimento:

- (8) a. O celular vibrou no bolso.
 b. A bola quicou no chão.
 c. O carro rodopiou na lama.
 d. A bailarina girou no salão.

Nesse sentido, a clássica taxonomia dos verbos de movimento é desafiada quando eles se encontram em combinação com um PP locativo estático, uma vez que o traço maneira parece não ser suficiente para a definição de uma subclasse. Portanto, a complexidade dos conteúdos cognitivos envolvidos nas representações verbais, permite-nos cogitar que os traços *path* e *manner* não são excludentes ou exclusivamente relevantes para a sintaxe.

1.2. SITUAÇÕES DE DUPLA CLASSIFICAÇÃO

A incongruência entre os estudos quanto à classificação desses verbos no português, isto é, as situações de dupla classificação, evidencia a complexidade de se estabelecer uma dicotomia para a classe dos verbos de movimento, ilustrada no comparativo a seguir:

Quadro 1 – Classificação dos verbos de movimento do PB

| Verbo | Corrêa (2005) | Rammé (2011) | Leal e Oliveira (2008) | Amaral (2011) |
|----------|---------------|--------------|------------------------|---------------|
| correr | trajetória | maneira | maneira | maneira |
| nadar | trajetória | maneira | maneira | maneira |
| andar | trajetória | maneira | - | - |
| escalar | trajetória | maneira | - | - |
| voar | trajetória | maneira | - | - |
| saltar | trajetória | maneira | - | - |
| pular | trajetória | maneira | - | - |
| marchar | trajetória | - | maneira | - |
| caminhar | trajetória | - | maneira | - |

Após o breve panorama representado no quadro acima, passamos ao exame de alguns casos problemáticos para a atual divisão dos verbos de movimento.

Leal e Oliveira (2008) assumem que o deslocamento pode, eventualmente, participar da caracterização dos verbos de modo de movimento, o que permite às autoras dispor os verbos em (9) nessa classe:

...se caracterizam por denotarem uma deslocação, não necessariamente obrigatória, o que os une é o facto de, lexicalmente, não denotarem uma direção inerente, mas sim uma forma ou modo de movimento, próprios de cada verbo, em que a especificação de uma direção só pode ser feita por um sintagma direcional.

- (9) a. João caminhou/ correu (para/até a casa).
 b. Ana nadou (para/ até a margem do rio).
 c. O pelotão marchou (para/até a entrada da cidade).

Por outro lado, Corrêa (2005) delimita seu *corpus* de verbos de trajetória conforme a implicação de um deslocamento e a presença de uma trajetória implícita ou explícita, ou parte dela, como em (10), em que todos os pontos da trajetória podem ser explicitados ou não. Nessa perspectiva, os mesmos verbos de (9) também integram essa classe.

- (10)a. O garoto caminhou/ correu (de casa) (para a rua).
 b. João caminhou (de casa) (até o trabalho).
 c. O exército marchou (desde o quartel) (até a fronteira).

Assim, podemos observar que, mesmo sem a especificação da direção pelo PP em (9) – nos termos de Leal e Oliveira – ou com a supressão da trajetória ou parte dela em (10) – nas palavras de Corrêa –, a interpretação de deslocamento permanece, inclusive em construções com PP estático, como as de (11):

- (11)a. João caminhou/correu no parque.
 b. Ana nadou na piscina.
 c. O pelotão marchou no quartel.

Além dos já referidos *correr* e *nadar*, aparecem ainda, no *corpus* de Corrêa (2005): *andar*, *escalar*, *voar*, *rastejar*, *saltar* e *pular*, os quais recebem o tratamento de

modo de movimento por Rammé (2011). No geral, as mesmas conjecturas sobre deslocamento e modo particular de movimento em (9), (10) e (11) são aplicáveis aos dados de (12) a (15).

- (12)a. João andava de uma loja até a outra.
 - b. João andava até o centro da cidade.
 - c. João andava na praia.

- (13)a. Aquele ninja saltou/pulou de um telhado para o outro.
 - b. O passageiro saltou/pulou do ônibus.
 - c. O menino saltou/pulou a poça de lama.

- (14)a. As aves voaram dali para o telhado.
 - b. João voou para Miami.
 - c. Um cisco voou no meu olho.

- (15)a. Os soldados rastejaram do quartel até o forte.
 - b. A vítima rastejou até a porta.
 - c. O ferido rastejou na lama.

Os verbos *andar*, *voar* e *rastejar* equiparam-se aos dados (9) e (10), uma vez que admitem explicitação da direção por um PP; omissão parcial ou total da trajetória e leitura de mudança de local, mesmo diante de um PP locativo estático.

Também recebem tratamento de trajetória por Corrêa (2005) os verbos *trotar*, *galopar* e *cavalar*. Apesar de não serem referidos por Leal e Oliveira (2008) ou por Rammé (2011), não vemos razão para um tratamento diferenciado entre tais verbos e *correr*, *nadar* e *voar*, ou ainda, entre *engatinhar* e *rastejar*, uma vez que se comportam de forma idêntica na combinação com sintagmas preposicionais locativos:

- (16)a. Pedro galopou/cavalgou/trotou de sua casa até a cerca.
 - b. Pedro galopou/cavalgou/trotou até a cerca.
 - c. Pedro galopou/cavalgou/trotou na fazenda.

Sobretudo, tais verbos parecem compartilhar um significado conceitual comum com o verbo *andar*, já que a diferença relevante entre esses verbos parece residir nas

restrições semânticas superficiais de seus argumentos, tais como velocidade, meio físico e instrumental. Consequentemente, os verbos *esquiar* e *pedalar* aproximam-se de *cavalgar*, cujas paráfrases seriam *andar de esqui*; *andar de bicicleta* e *andar a cavalo*, respectivamente. Aplica-se o mesmo a *surfar*, *velejar* e *navegar*, que se aproximam a *nadar*, quanto ao meio físico (líquido) e se distinguem entre si pelo instrumento de aporte necessário.

Mesmo verbos tomados na literatura como típicos representantes da classe de modo de movimento, apresentam uma confluência de traços – *manner* vs. *path* – discutível, como é o caso de *rolar*, *girar* e *rodar*. A inegável essência modal desses itens não invalida a explicitação do deslocamento ou trajetória, como observamos em (17), quando o movimento recai sobre o sujeito. Note-se que *rolar* pode implicar deslocamento mesmo sem a adição de um elemento locativo.

(17) a. A Terra gira em torno do Sol.

a. ? Maria girou a roleta.

b. A mãe rodou o parque inteiro (à procura do filho).

b. ? João rodou o globo.

c. Joana rolou escada abaixo.

c. ? A bola rolou.

Finalmente, os verbos *sentar*, *deitar*, *levantar*, *abaixar*, *agachar* e *ajoelhar*, em suas versões pronominais e também nas ocorrências sem o pronome (bastante comum no PB), quando o próprio sujeito é o deslocado, expressam uma mudança de posição, e não de lugar, uma vez que a mudança de lugar é concebida como o deslocamento de um ponto a outro no plano espacial.

Esses verbos aceitam um PP locativo e rejeitam a explicitação da trajetória, sendo talvez a única leitura possível para (18b) e (18c) a de que houve uma sucessão de eventos repetidos, embora essa seja a leitura menos provável.

(18)a. Pedro sentou(-se)/deitou(-se) no chão./Pedro levantou(-se) do chão.

b. ? Pedro sentou(-se)/deitou(-se)/levantou(-se) da cama até o chão.

c. ? Pedro sentou(-se)/deitou(-se)/levantou(-se) até/para o chão.

Além disso, os verbos posicionais apresentam uma restrição semântica do locativo, rejeitando referências locais concretas, numa interpretação literal, conforme

(19). Tão severas restrições nos levam a crer que não há o traço *path* nos posicionais, assim o espaço percorrido seria tão irrelevante que não chega a constituir uma trajetória espacial verdadeira:

(19)a. ? Pedro sentou(-se)/deitou(-se)/levantou(-se) em Paris.

b. ? Pedro sentou(-se)/deitou(-se)/levantou(-se) em Minas.

c. ? Pedro sentou(-se)/deitou(-se)/levantou(-se) no Rio de Janeiro.

1.3. REANÁLISE DOS VERBOS DE MOVIMENTO

Diante das diversas abordagens, aqui brevemente resenhadas, sobre a caracterização dos verbos de movimento no PB, não parece ser categórico o enquadramento desses verbos em favor de uma ou outra classe. O quadro abaixo sintetiza a possibilidade de ocorrência dos traços relevantes para o movimento. Reexaminando os casos discutidos, verifica-se que alguns verbos compartilham os traços *path* e *manner*, não sendo esses traços excludentes entre si. Em última análise, nem todo verbo de modo de movimento implica trajetória, mas o deslocamento implica maneira:

Quadro 2 – Presença dos traços *manner* e *path* em verbos de movimento

| Verbos | Trajatória | Maneira | Posição |
|---|------------|---------|---------|
| correr, nadar, surfar, velejar, navegar, andar, escalar, voar, cavalgar, trotar, galopar, esquiar, pedalar, saltar, pular, marchar, caminhar, rastejar, engatinhar, rolar, girar, rodar | X | X | |
| sentar(-se), deitar(-se), levantar(-se), abaixar(-se), agachar(-se), ajoelhar(-se) | X | | X |

Portanto, fez-se necessária a adoção de algum critério mais preciso a fim de delimitar os verbos que integram nosso estudo. Primeiramente, excluímos deste estudo os verbos posicionais, pela sua evidente restrição à trajetória. Em segundo lugar, verbos como *enjaular*, *hospitalizar* e *envelopar*, dentre outros de formação semelhante, também são descartados, pois igualmente rejeitam a explicitação da trajetória, que lhes é

inerente; salvo em condições de especificação em que a trajetória se comporta como um argumento sombra⁸:

- (20) a. O adestrador enjaulou o leão (na maior jaula).
b. A menina foi hospitalizada (no hospital do bairro).

1.4. NOVAS EVIDÊNCIAS PARA A TAXONOMIA DOS VERBOS DE MOVIMENTO

Nosso último recorte fundamenta-se no teste de “modificação adverbial”, que consiste na combinação entre um verbo tido como de modo de movimento e outro considerado de trajetória, que alternam entre a forma finita e a forma no gerúndio.

Uma das propriedades do gerúndio é a modificação do VP pela expressão de determinadas circunstâncias, dentre elas, a de modo. Segundo Neto e Foltran (2000), em orações reduzidas, o gerúndio participa de um único evento, especificando-o. Por outro lado, em predicados secundários, o gerúndio descreve outro evento que restringe o evento principal, funcionando como uma *small clause* e gerando uma relação de simultaneidade.⁹

Desse modo, o teste proposto nos permite fazer as seguintes inferências: a) no gerúndio, verbos de modo de movimento geram a leitura de um único evento, constituindo, portanto, orações reduzidas com valor de modo (cf. (21a), (22a), (23a), (24a), (25a), (26a) e (27a)); b) no gerúndio, verbos de trajetória geram a leitura de dois eventos simultâneos, em que o predicado secundário é pano de fundo do evento principal (21b), (22b), (23b), (24b), (25b), (26b) e (27b).

O teste não só confirmou as expectativas quanto à interpretação gerada em cada grupo, como também mostrou que a combinação de verbos de modo de movimento com verbos de trajetória em forma finita provoca uma simultaneidade incompatível entre os dois eventos, explicitada neparáfrase com *enquanto*, como mostram os exemplos (21b’), (22b’), (23b’), (24b’), (25b’). Ao passo que a paráfrase com o *enquanto* em (21a’), (22a’), (23a’), (24a’), (25a’) não é de todo mal. Ressaltamos que em (21a) o verbo pode

⁸ Os argumentos sombra estão semanticamente incorporados na palavra predicativa, mas podem aparecer por um termo cognato, como, por exemplo, em *Chovia uma chuva miudinha* e *Dormimos um sono reparador*. (DUARTE & BRITO, 2003, p. 184-185)

⁹ Para maiores detalhes acerca das construções com gerúndio do português europeu e brasileiro, ver Neto e Foltran (2000).

ser substituído pelo sintagma adverbial “rapidamente”, reforçando a circunstância de modo, presente no verbo.

- (21) a. Maria colocou/pôs o livro na estante correndo.
 a. ? ? Maria colocou/pôs o livro na estante enquanto corria.
 b. ? Maria correu colocando/pondo o livro na estante.
 b. ? ?? Maria correu enquanto colocava/punha o livro na estante.
- (22) a. João chegou em casa saltando/pulando.
 a. ? João chegou em casa enquanto saltava/pulava.
 b. ? João saltou/pulou chegando em casa.
 b. ? ?? João saltou/pulou enquanto chegava em casa.
- (23) a. A bailarina entrou no salão rodando.
 a. ? A bailarina entrou no salão enquanto rodava.
 b. ? A bailarina rodou entrando no salão.
 b. ? ?? A bailarina rodou enquanto entrava no salão.
- (24) a. O disco caiu da mesa girando.
 a. ? O disco caiu da mesa enquanto girava.
 b. ? O disco girou caindo da mesa.
 b. ? ?? O disco girou enquanto caía da mesa.
- (25) a. A cobra escapou/fugiu do cativeiro rastejando.
 a. ? A cobra escapou/fugiu do cativeiro enquanto rastejava.
 b. ? A cobra rastejou escapando/fugindo do cativeiro.
 b. ? ?? A cobra rastejou enquanto escapava/fugia do cativeiro.

Outro fator que merece destaque, refere-se à presença do locativo. Percebe-se que o locativo, geralmente um PP, mas também pode ser expresso por um DP, como em (26) e (27), que parece ser exigido apenas nos casos de verbos de trajetória, enquanto os verbos de modo de movimento, nessa configuração, não exigem um locativo.

- (26) a. A bola atravessou a avenida rolando.
 a.' A bola atravessou a avenida enquanto rolava.
 b. ?A bola rolou atravessando a avenida.
 b.' ?? A bola rolou enquanto atravessava a avenida.
- (27) a. João desceu a ladeira caminhando/andando.
 a.' João desceu a ladeira enquanto caminhava/andava.
 b. ? João caminhou/andou descendo a ladeira.
 b.' ?? João caminhou/andou enquanto descia a ladeira.

Todavia, mesmo entre os verbos de trajetória, a exigência de um locativo para satisfazer a boa formação das sentenças, não é unânime, uma vez que esses verbos apresentam uma estrutura sintática diversa. Enquanto a realização do PP é obrigatória para verbos como *pôr* e *colocar*, que são verbos transitivos, em outros casos parece ser opcional como *chegar* e *cair*, que são inacusativos.

Retomando a noção inicial de que verbos de trajetória denotam direção inerente do movimento enquanto verbos de modo de movimento denotam a maneira como o movimento é executado, podemos entender que o papel do locativo é exatamente explicitar a direção da trajetória, isto é, ponto inicial ou final. Nos casos em que, ao invés do PP, há um DP desempenhando o papel de locativo, apenas o ponto final é expresso, pois a medida do evento é dada pelo próprio DP (cf. maiores detalhes na seção 4.2.3).

1.5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste capítulo situamos os verbos de trajetória dentre os verbos de movimento e os definimos em função do contraste com os verbos de modo de movimento. Embora conceitualmente a distinção entre essas duas classes de verbos de movimento pareça simples, boa parte desses verbos demonstra, em determinadas configurações sintáticas, os traços *manner* e *path* simultaneamente, o que nos indica que esses traços não são excludentes. Contudo, há uma aparente controvérsia entre os estudos sobre verbos de movimento no português, uma vez que a classificação desses verbos oscila de uma

análise para outra. Apesar disso, os próprios autores desses estudos, admitem que o deslocamento pode participar do significado conceitual de verbos de modo de movimento.

Assim, a dicotomia verbos de trajetória *versus* verbos de modo de movimento não se sustenta, principalmente diante de um PP locativo estático, que não produz um efeito estático na interpretação da sentença, o que confirma que o deslocamento está de alguma forma codificado na raiz do verbo.

Todavia, a ausência de uma oposição categórica não significa que há um comportamento sintático e semântico homogêneo entre os verbos de movimento, dispensando qualquer taxonomia. Verificamos que, na verdade, esses verbos apresentam restrições distintas entre si, quando assumem a forma gerundiva. O teste da modificação adverbial nos permite concluir que verbos de trajetória são incapazes de especificar o evento principal, expressando circunstância de modo, inversamente ao que ocorre com verbos de maneira de movimento. Além disso, há um efeito semântico distinto entre as duas classes verbais, enquanto verbos de modo de movimento geram a leitura de um único evento, verbos de trajetória geram uma leitura de dois eventos simultâneos.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS DA GRAMÁTICA GERATIVA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo é uma contextualização da pesquisa no quadro teórico do programa gerativista. Na primeira seção, apresentamos sucintamente os pressupostos teóricos da gramática gerativa postulados por Chomsky, desde 1957 e trabalhos subsequentes, por assim dizer, os conceitos-chave e os fundamentos epistemológicos que norteiam a pesquisa, tais como faculdade de linguagem, Gramática Universal, aquisição, Princípios e Parâmetros e competência e desempenho. Na seção seguinte, baseando-nos nas concepções de Finger & Preuss (2009), Duarte (2008), Costa *et al* (2011) e Vicente & Pilati (2012), damos maior enfoque à noção de competência linguística, contrapondo-a com a noção de conhecimento explícito da língua, de forma a verificar como esses dois tipos de conhecimento se relacionam e como repercutem no ensino de língua portuguesa. Por fim, na terceira seção, apresentamos a concepção de educação linguística presente no trabalho de Pilati *et al* (2011), que relaciona os pressupostos teóricos abordados na seção 2.1 ao ensino, demonstrando quais são as suas implicações e contribuições para o ensino de língua portuguesa mediante metodologia adequada, baseada em Lobato (2003).

2.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No quadro teórico gerativista, delineado pelo trabalho de Chomsky desde 1957, a faculdade humana de linguagem (FL) é concebida como uma capacidade inata que permite ao ser humano, em condições normais, adquirir uma língua a partir de um dispositivo cerebral-biológico inerente à espécie, distinguindo-o das outras criaturas da natureza.¹⁰ A linguagem humana caracteriza-se essencialmente por duas propriedades:

¹⁰ Excluimos das consideradas “condições normais”, os casos de patologias graves, que comprometem o desenvolvimento da cognição.

infinitude discreta e recursividade. Dispor de um conjunto limitado de elementos distintos para formar unidades potencialmente ilimitadas define a infinitude discreta, de maneira análoga ao que ocorre com as letras do alfabeto: a partir de apenas 26 unidades é possível obter inúmeras combinações. Por sua vez, a recursividade é a capacidade de expandir expressões e sentenças por meio do uso reiterado de determinada regra. A parlenda “O castelho de Chuchurumel” é um exemplo de que, a não ser por limitações de memória, é possível acrescentar infinitamente orações relativas, tornando a sentença gigantesca:

Aqui está o rato
Que roeu o sebo
Que unta o cordel
Que prende a chave
Que abre a porta

O dispositivo de aquisição de linguagem, geneticamente determinado, é denominado Gramática Universal (GU). Trata-se do estado inicial, comum a todas as línguas. A experiência age sobre o estado inicial resultando na gramática de uma língua particular, como o português. Considerar que o aparato mental da linguagem encontra-se pronto na mente do indivíduo à espera de estímulos externos ajuda-nos a compreender como a criança domina em tão pouco tempo e com tamanha naturalidade um sistema tão complexo como a língua.

De fato, o processo de aquisição de língua ocorre de forma análoga ao crescimento de órgãos físicos como coração e pulmão, isto é, de maneira inevitável, espontânea e uniforme: “é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz” (CHOMSKY, 1998, p.23). Os estágios de aquisição são idênticos entre as línguas. Grosso modo, segundo Duarte (2000)¹¹, no primeiro ano, a criança pronuncia palavras simples do seu cotidiano (*papai, mamãe*, etc.) e fórmulas feitas (*olá*); em torno dos dois anos, o vocabulário cresce significativamente e a criança forma frases curtas; entre dois e cinco anos, já adquiriu todo o repertório de sons, a morfologia flexional e construções sintáticas complexas da língua.

Durante o período crítico, faixa etária mais propícia para a aquisição de língua materna, a criança adquire língua com extrema rapidez, independentemente de qualquer instrução formal, dispondo apenas de uma amostra fragmentada e irregular de língua.

¹¹ DUARTE, I. Uso da Língua e Criatividade. In FONSECA, F. I., DUARTE, I. M. e FIGUEIREDO, O. (orgs.). *Actas do Colóquio A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2000. pp. 107-123.

Apesar de um *input* linguístico (dados de entrada) desordenado, precário e repleto de sentenças truncadas e incompletas, a criança em fase de aquisição é capaz não só de selecionar dentre os estímulos sonoros aqueles que são linguísticos, como também de selecionar, dentre esses, aqueles pertencentes a sua língua e daí extrair as informações subjacentes aos dados, transformando-as em *output* (dados de saída). Também conhecido como “Problema de Platão”, esse cenário constitui o principal argumento a favor da tese inatista acerca da linguagem humana e foi assim formulado: “Como é que o ser humano pode saber tanto diante de evidências tão passageiras, enganosas e fragmentadas?” (problema de Orwell/Freud).

Tendo em vista que o *input* é pobre e o *output* é rico, ao menos do ponto de vista qualitativo, o argumento da “pobreza de estímulo” constitui uma forte evidência à postulação de estruturas mentais pré-determinadas. Por mais variado que seja o estímulo, jamais será suficientemente rico a ponto de fornecer todas as possibilidades que o sistema linguístico apresenta frente à capacidade de interpretar e produzir enunciados novos que o falante adquire, nas palavras de Chomsky (*Op. cit.*, p. 23): “A criança conhece imensamente mais do que a experiência provê.”

Como estado inicial, na Gramática Universal encontram-se disponíveis todas as possibilidades de combinação de padrões na língua. À medida que determinados padrões são ativados conforme o *input* fornecido, um Parâmetro é estabelecido. Enquanto o conjunto de Parâmetros valorados forma a gramática de uma língua particular, os Princípios constituem as propriedades comuns a todas as línguas, de maneira que a GU dá conta tanto da universalidade das línguas como da variação entre elas. As línguas diferem apenas superficialmente, pois, em um nível mais profundo, possuem o mesmo “molde”, as mesmas propriedades e mecanismos básicos, porém utilizando estratégias distintas para expressá-los. Desse modo, essa concepção mentalista de língua toma a aquisição como um processo de seleção de Parâmetros, ao mesmo tempo em que aqueles Parâmetros não selecionados são deixados de lado.

Contudo, as línguas não variam indiscriminadamente. As possibilidades de variação linguística são limitadas pela GU, pois o falante seleciona uma marcação dos Parâmetros disponíveis, mas um Princípio nunca é violado. Ademais, pequenas alterações no arranjo dos Parâmetros de uma língua podem afetar outros Parâmetros, “já que os efeitos proliferam através do sistema” (CHOMSKY, *op.cit.*, p. 25). O fato de que o falante não viola Princípios e usa o sistema com destreza revela muito sobre o tipo de conhecimento que ele possui da própria língua.

Da perspectiva cognitivista, interessa entender a faculdade de linguagem, mais especificamente, investigar como se dá a passagem do estado inicial para o estado atingido, o que não é diretamente passível de observação; porém, podem-se investigar os dados, que fornecem evidências sobre os mecanismos internos da mente e o modo como operam. Entretanto, tais mecanismos e as propriedades mais elementares das línguas são “inconscientemente pressupostas por toda parte” (inclusive nos estudos da linguagem), graças ao conhecimento instintivo do qual o falante dispõe, denominado competência, conceito de extrema importância para esta pesquisa e que será explorado mais detalhadamente na próxima seção. Esse conhecimento é de tal modo intuitivo e natural que parece óbvio ao falante dispensar explicações sobre por que determinada língua é como é e funciona de determinada maneira, mas, para o especialista, é fundamental “estranhar” os dados e investigá-los de um ponto de vista externo – do ponto de vista de um marciano, nas palavras Chomsky (*op.cit.*, p.23).

A competência posta em uso é designada desempenho ou *performance*. A dicotomia competência *versus* desempenho é crucial para a compreensão dos fenômenos linguísticos, uma vez que delimita o objeto de estudo da linguística formal. Embora só o desempenho seja visível, o foco de investigação em gramática gerativa é a competência, posto que o desempenho sofre limitações de outros fatores como o aparelho fonador, a memória, a situação discursiva, etc.

Na verdade, as noções de competência e desempenho apontam para âmbitos distintos de uma língua particular, conduzindo-nos aos conceitos de Língua-I – interna, intensional e individual – e de Língua-E – externa e extensional. Como essa última refere-se à língua como objeto social, político ou geográfico, a Língua-I é o objeto de estudo da abordagem internalista. Segundo Kato (2005), a competência não é idêntica entre todos os falantes de uma comunidade, pois a Língua-I de cada indivíduo é composta por uma gramática nuclear, local virtual dos Parâmetros fixados, e de uma periferia marcada, local de fenômenos marginais, que variam de indivíduo para indivíduo, tais como empréstimos, resíduos de mudanças, convenções e especificidades da escrita.

Ao entrar na escola, a criança já fixou todos os valores paramétricos da língua materna, ou seja, já domina com maestria sua língua, se comparada a um adulto não nativo que estudou formalmente, por anos, outro idioma. Há, portanto, nítidas diferenças entre aquisição de primeira língua, L1, e aprendizagem de segunda língua, L2, tais como as elencadas por Kato (*Op.cit.*): a aquisição de L1 é i) biologicamente

determinada; ii) desenvolvida durante o período crítico; iii) um processo inconsciente e espontâneo; iv) estimulada apenas por evidências positivas. Por seu turno, a aprendizagem de L2 caracteriza-se por ser i) socialmente motivada; ii) desenvolvida após o período crítico, em geral; iii) um processo consciente e vagaroso; iv) estimulada por evidências positivas e negativas. Além disso, há mais diferenças individuais, ou seja, na periferia da L2 que na da L1. A distinção entre aquisição e aprendizagem faz-se necessária para fundamentar a ideia defendida nesta pesquisa de que a metodologia de ensino de língua materna na escola está equivocada, já que, conforme Vicente e Pilati (2012, p. 7-8): “A escola não ensina gramática ao aluno, pelo simples fato de este já ter, à altura em que a frequência à escola se torna obrigatória, por volta dois seis anos de idade, conhecimento das regras da gramática de sua língua”.

2.2 CONHECIMENTO IMPLÍCITO E CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

Na seção anterior, definimos competência linguística como o conhecimento intuitivo de que o falante dispõe sobre a sua própria língua, permitindo a ele reconhecer o que é permitido ou não nessa língua. Em termos técnicos, a competência linguística permite ao falante fazer julgamentos sobre a gramaticalidade/agramaticalidade de uma construção, embora na maior parte das vezes, ele não saiba explicar a origem da má formação de uma expressão ou sentença, mas as julga com base apenas na sua intuição de falante nativo.

Desse modo, todo falante é competente em sua língua, independentemente de fatores como escolarização ou classe social. Mesmo nos casos em que há falha no desempenho, tais como interrupções típicas da oralidade ou problemas de dicção, por exemplo, a competência não falha, pois é um instinto sobre a língua que se adquire. Desde os primeiros estímulos na fase de aquisição, a criança já demonstra conhecer profundamente os mecanismos de funcionamento da língua, pois, como vimos com respeito ao argumento da pobreza de estímulo, diante de dados vagos e imprecisos, ela consegue usar de forma satisfatória as possibilidades disponíveis na língua e ainda criar dados novos. Em suma, o falante conhece muito diante de poucos fatos que lhe são fornecidos.

Não é necessário explicar ao falante as restrições de sua língua, ele já sabe, mesmo que não seja capaz de expressar formalmente as razões da agramaticalidade de

uma dada sentença. Nesses casos, é a competência atuando diante de evidências negativas, provocadas por alguma situação específica; ela atua a todo momento, na formação das sentenças, guiando o desempenho. É nesse sentido que a linguística cognitiva tem, então, a tarefa de evidenciar a competência, já que, enquanto conhecimento intuitivo, opera inconscientemente na mente do falante.

Sendo assim, é necessário questionar qual o papel da escola no ensino de língua materna e o que ela realmente ensina sobre língua portuguesa, tendo em vista que a criança já usa a língua e já tem um conhecimento sólido da língua, embora intuitivo. Segundo Pilati *et al* (2011, p.403):

Alguns aspectos não são ensinados, mas explicitados; outros aspectos são ensinados, porque correspondem a fenômenos da gramática definidos na interface com o discurso e com a pragmática ou ainda associados a uma decisão de ordem político-cultural, como, por exemplo, as condições que determinam o uso da variedade linguística de prestígio (e, conseqüentemente, de uso da norma padrão).

Admitimos que a escola não “ensina” propriamente a língua, mas ensina alguns aspectos da língua e explicita outros aspectos da gramática. Na verdade, a escola ensina certos usos, específicos da modalidade escrita e da variedade padrão, sendo funções da escola, segundo Vicente e Pilati (2012, p. 8), no que se refere ao componente curricular de língua portuguesa:

a) alfabetizá-lo [o aluno] – mostrar aos alunos a relação entre os sons e as letras; b) promover o letramento do aluno – mostrar os valores sociais dos diferentes textos e gêneros e c) desenvolver a capacidade de expressão escrita e oral do aluno, dentro de uma perspectiva de padronização e de desenvolvimento de técnicas de expressão escrita.

Vicente e Pilati (2012) contrapõem a noção de *conhecimento prévio*, referida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como um somatório de conteúdos previamente aprendidos na escola, à noção chomskyana de competência linguística, que vimos abordando. As autoras empregam a expressão *conhecimento prévio* correspondente à competência linguística que o falante tem de sua própria gramática antes mesmo de ingressar na escola e que constitui o ponto de partida para outros

conhecimentos aprendidos na escola, próprios da modalidade escrita e da metalinguagem envolvida no estudo da gramática.

Distinguindo a competência linguística como conhecimento prévio à escola do conhecimento aprendido na escola, a literatura sobre o tema tem empregado os termos Conhecimento Implícito (CI) e Conhecimento Explícito (CE), respectivamente.

Segundo Finger & Preuss (2009), o que distingue os dois tipos de conhecimento é o fator “consciência”: enquanto no conhecimento implícito não há consciência, ou seja, o desempenho é manifestado de forma automática, no conhecimento explícito, que pode ocorrer por instrução ou não, o aprendiz constrói e testa hipóteses de forma consciente.

Costa *et al* (2011) ressaltam que o emprego do termo Conhecimento Explícito da língua pressupõe a existência de um Conhecimento Implícito, “utilizado pelos falantes de forma automática para mobilizar regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua”. Para fins educacionais, consideramos fundamental ter clareza acerca dessas duas perspectivas de conhecimento de língua, pois só assim o docente terá uma noção mais concreta do ponto de partida e dos objetivos que devem ser traçados em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que o conhecimento implícito equivale à competência, a qual já foi suficientemente explorada para os fins desta dissertação, passamos ao exame de em que consiste o conhecimento explícito da língua, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico de Portugal:

O conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a seleção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação comunicativa. (2001, p. 32)

Duarte (2008) distingue os termos “gramática”, “conhecimento explícito” e “consciência linguística”. Segundo a autora, o termo “gramática”, no contexto educativo, tem uma acepção ampla, ao designar tanto o conhecimento intuitivo, quanto o conjunto de regras que regulam o uso desse conhecimento. Por sua vez, o termo “conhecimento explícito” também é ambíguo, pois se refere tanto ao conhecimento reflexivo e sistemático que se faz do sistema intuitivo do falante, quanto a um conjunto

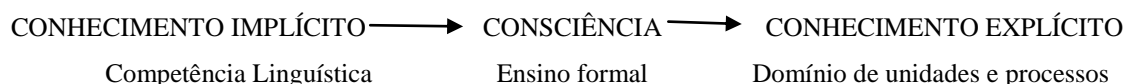
de princípios e regras, confundindo-se com a noção de gramática já citada. Todavia, a natureza gramatical do conhecimento explícito fica evidente no seguinte trecho (*op.cit.*, p. 17):

Este estágio de conhecimento [conhecimento explícito] caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua [...], de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de seleção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados de uso oral e escrito da língua [...].

Desse modo, a relação entre gramática e CE é indissociável. No entanto, adotamos uma concepção inequívoca de CE, tomado como uma sistematização do conhecimento intuitivo do falante, resultante de um processo de reflexão consciente sobre as estruturas da língua, a cargo do ensino formal. Logo, CE não se confunde com gramática, pois é a partir dela que o falante constrói um conhecimento explícito da língua, que até então, encontrava-se implícito. Julgamos necessário adotar a expressão “conhecimento explícito da língua” em lugar de “ensino de gramática” porque a primeira noção torna clara a perspectiva de que não se ensina gramática à criança, mas sim, se explicitam os mecanismos e os processos envolvidos na gramática que ela já conhece e na que ela ainda não domina (variedade padrão).

Por seu turno, a consciência linguística é definida pela autora como estágio intermediário entre os conhecimentos implícito e explícito, “caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (*op.cit.*, p.18).

Nesse modelo, o processo de ensino de língua materna toma o CI, conhecimento intuitivo do falante independente da escolarização, e o transforma em CE, por meio do despertar da consciência linguística sobre os fenômenos e elementos da língua, conforme ilustrado no esquema a seguir:



Entre os benefícios de uma abordagem voltada para o desenvolvimento do CE, Duarte (2008) destaca, particularmente, a fundamental importância do CE para a

obtenção de um nível satisfatório de desempenho nas competências de leitura e escrita, além de atuar indiretamente na aprendizagem escolar em geral.

Os objetivos do conhecimento explícito, mencionados pela autora, incluem o desenvolvimento da expressão oral e a transferência de meio (objetivos instrumentais), a tolerância à diversidade linguística (objetivos atitudinais-axiológicos), o desenvolvimento do método científico e do pensamento analítico, bem como a transformação do conhecimento intuitivo em conhecimento reflexivo e organizado, de forma a enriquecê-lo (objetivos cognitivos).

Esse último objetivo (enriquecer o conhecimento intuitivo) traz à tona uma noção muito importante para o presente estudo, a saber: “o crescimento linguístico”. Afinal, o conhecimento implícito poderia ser modificado? Se assumirmos, com Duarte (2008), que é possível enriquecê-lo, a resposta é positiva. Finger & Preuss (2009) citam três hipóteses concorrentes para responder a questão: a) Hipótese da Não-Interface: baseada na dicotomia adquirido *versus* aprendido de Krashen (1982, 1985, 1989 *apud* FINGER & PREUSS, 2009, p. 79), nega a possibilidade de conversão entre os dois tipos de conhecimento; b) Hipótese da Interface Forte: assume uma postura antagônica em relação à hipótese anterior, defendendo uma conversão direta do conhecimento explícito em implícito; c) Hipótese da Interface Fraca: assume uma postura intermediária, em que o CE pode contribuir para a formação do conhecimento implícito, mas nega uma conversão total.

Costa *et al* (2011) defende que é possível promover o crescimento linguístico, estimulando a aprendizagem nas áreas que não decorrem da aquisição espontânea. É o caso da modalidade escrita e da variedade padrão, como já mencionado, que não são contempladas na aquisição, mas sim aprendidas. É justamente nessas lacunas entre o CI e um conhecimento que necessita ser explicitado formalmente, como a gramática da escrita e as estruturas de desenvolvimento tardio (orações relativas de objeto e emprego de conectores, por exemplo), que o crescimento linguístico deve atuar, se entendermos que essas novas habilidades comporão a periferia da gramática nuclear. Desse modo, não haveria conversão total do conhecimento implícito em explícito mediante a influência do processo de escolarização, mas sim, um crescimento desse conhecimento, já que a Língua-I constitui-se tanto de uma gramática nuclear quanto de uma periferia marcada. Sendo assim, é a hipótese da interface fraca que mais se adéqua na presente pesquisa.

Uma das questões que se coloca nesta pesquisa é justamente quanto o ensino formal pode influenciar na competência do indivíduo em relação aos PPs (do inglês, *Pronouns Phrases*) selecionados por verbos de trajetória. Se a perspectiva descritiva/normativa adotada na escola difere da intuição relativa à competência linguística, qual a influência do processo de escolarização sobre a competência? O estudante internaliza esse conhecimento explícito na sua periferia marcada e recorre a ele em momentos específicos, mantendo sua gramática nuclear intacta ou simplesmente substitui o conhecimento intuitivo pelo transmitido mediante instrução formal?

Finalmente, a atenção ao *input* é um fator importante para que a aprendizagem se efetive. Segundo Finger & Preuss (2009), maiores índices de percepção levam a um maior nível de aprendizado. Desse modo, o *input* escrito, inserido na escola através de textos de diversos gêneros, deve ser aproveitado para além da compreensão do significado, direcionando a atenção dos aprendizes para as estruturas salientes e explicitando a sua descrição e os processos gramaticais envolvidos a fim de despertar uma consciência linguística capaz de operar na própria produção escrita. Verificaremos no Capítulo 3 como isso se dá em relação aos verbos de trajetória, por meio de experimentos cuja análise será apresentada no Capítulo 4.

2.3 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Em seu artigo “Educação linguística e ensino de gramática na educação básica”, Pilati *et al* (2011) discutem o lugar da gramática no componente curricular de língua portuguesa e propõem uma metodologia alternativa para o trabalho pedagógico com a gramática, apoiada nos pressupostos da gramática gerativa.

Inicialmente, as autoras apontam a polêmica sobre a validade de se abordar temas gramaticais no nível educacional básico. Tal questionamento provém de um fértil movimento, cujo precursor foi Ilari (1985)¹², de crítica à metodologia tradicional, portadora de uma concepção estática de gramática. Em seguida, as autoras citam as políticas públicas para a Educação Básica e tratam do duplo papel da Universidade para superar os desafios propostos nos documentos oficiais: o papel na formação de professores e na divulgação do conhecimento científico.

¹² ILARI, R. *A Linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

No âmbito da área de conhecimento *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* proposta pelos PCNs, as autoras elegem *educação linguística* como termo apropriado para designar o “campo interdisciplinar que se constitui nas práticas voltadas para o ensino de língua portuguesa e de língua estrangeira”, uma vez que a designação nos PCNs é mais abrangente, envolvendo as artes e a educação física. Em linhas gerais, *educação linguística* é definida como uma proposta de estudo gramatical de uma perspectiva científica, “tendo em vista a existência de aparato(s) teórico(s) adequado(s) à caracterização das variedades linguísticas e dos fenômenos gramaticais ligados às práticas discursivas”. Trata-se de uma proposta alternativa que se opõe à abordagem tradicional, cuja atitude prescritivista encara os estudantes como aprendizes e não como usuários da própria língua.

De fato, nas mais variadas esferas da sociedade, a língua portuguesa ainda é vista pelos usuários como um campo de estudo demasiado complicado, com inúmeras exceções e terminologias. Muito disso se dá pelo equívoco de considerar que a língua se reduz à gramática normativa; além do desconhecimento do que seja realmente a própria gramática de uma língua. Sobretudo a identificação de gramática como uma mera disciplina escolar determina a postura do falante perante a língua e pode reforçar preconceitos e reproduzir conceitos ultrapassados e simplórios acerca da linguagem. Encarada como um bem a ser preservado e de relações rígidas, o ensino de gramática não tem avançado para além da transmissão e observância de regras como mostra a pesquisa de Neves (1990):

As aulas de gramática consistem em atividades de reconhecimento de classes de palavras, reconhecimento de funções sintáticas, preenchimento de lacunas, classificação de verbos quanto à transitividade (...); a maioria dos professores chega à conceituação dos termos por meio de definição... (p.X)

Como constatado na pesquisa acima citada, nas aulas de português não se estudam os fatos da língua para conhecer suas propriedades e seu comportamento nas manifestações linguísticas, mas sim um conjunto de “resultados” ou “regras”. Esse tipo de abordagem corrobora para o que Perini (2010, p. 30) chama de “processo de analfabetização científica”, isto é, em vez de a escola desenvolver um espírito científico, investigativo, inquieto e questionador nos estudantes; ela os torna incapazes de questionar ao ensiná-los a simplesmente crer nos resultados. Assim, as pessoas, apesar

de cumprirem uma longa jornada escolar, saem da escola, geralmente, sem saber nada sobre o método científico.

A proposta de Educação Linguística apresentada por Pilati *et al* (2011) vem ao encontro da necessidade de uma abordagem científica do ensino de língua, que suscite o questionamento, a experimentação, a formulação de hipóteses e sua verificação empírica (por meio de evidências disponíveis no desempenho), tal qual acontece com a Química, a Física e a Biologia, por exemplo. Trata-se de uma inversão na perspectiva de análise: em vez de estudar a língua partindo do resultado, deve-se estudá-la partindo do processo que leva aos fatos da língua.

Nessa perspectiva, a competência linguística do falante papel fundamental para a análise e a construção de um conhecimento que não se pretende com valor prático *a priori*, mas com valor “cultural” mais amplo; uma vez que “o conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento do mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes” (PERINI, 2010, p. 36).

Contudo, em “Educação linguística e ensino de gramática na educação básica”, Pilati *et al* (2011) não negam a importância de ambas as abordagens de língua, Língua-E e Língua-I. Ao contrário, defendem uma proposta de ensino de língua que também contemple uma visão estrutural e interna da língua, que possa ser complementar – e ao mesmo tempo servir como subsídio – à perspectiva de língua como produto social.

Ainda que a abordagem defendida pelas autoras encontre resistência entre os docentes e o mercado editorial, que, não raro, privilegia uma única visão de língua, abreviando os conteúdos gramaticais, quando não os excluindo totalmente dos livros didáticos, explicitar conhecimento gramatical é tão importante quanto desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Conforme Miotto (1994, *apud* PILATI *ET AL*, *op.cit*, p. 402), o conhecimento explícito da gramática integra um tipo de saber mais sofisticado, que nem sempre tem uma utilidade prática, o que não o exclui da escola, a qual tem um papel muito mais amplo, que não se restringe às coisas úteis/práticas.

Quanto à metodologia, as autoras defendem que deve ser baseada em projetos que propiciem o desenvolvimento de “competências intelectuais como a análise, a classificação, a analogia e a inferência por meio de procedimentos de formulação de hipótese e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos”(PILATI *ET AL*, *op.cit*, p. 400).

Metodologia semelhante é proposta por Lobato (2003) ao defender a adoção do procedimento de descoberta, que consiste exatamente em partir dos dados para a inferência e formulação de conceitos.

Lobato sustenta a chamada “metodologia de eliciação” como meio para a descoberta, já que sem uma metodologia que direcione o aluno a tirar conclusões, o processo de descoberta seria demasiado demorado. Assim, caberia ao professor, preparar o material didático devidamente direcionado para a descoberta, em oposição aos materiais disponíveis que privilegiam a gramática taxionômica. Uma terceira característica do ensino de gramática apontada pela autora, é chamada técnica de resultados, cujo objetivo é demonstrar que as diferentes estruturas correspondem a diferentes resultados semânticos.

Portanto, o procedimento de descoberta, a metodologia de eliciação (baseada em projetos ou não) e a técnica de resultados dependem dos pressupostos explorados na seção 2.1. por parte do docente e também do material empregado em sala de aula, de modo a superar a defasagem entre o conhecimento produzido na Universidade e nos centros de pesquisa e o conhecimento disseminado na educação básica. Como apontado por Pilati *et al* (2011) e Lobato (2003), adotar uma metodologia adequada à educação linguística exige do professor uma mudança de postura frente aos dados da língua e frente aos próprios estudantes, além de um trabalho contínuo de formulação de materiais, quando possível, ou, pelo menos, a revisão e discussão dos dados apresentados no material disponível.

2.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Com este capítulo, pudemos verificar como os pilares da teoria gerativa podem orientar o ensino de língua com uma abordagem mais criteriosa, consciente e científica. Os chamados conhecimentos prévios, tomados nos PCNs como um acúmulo de conteúdos da vivência escolar e da experiência de vida podem também ser identificados com a competência linguística, no sentido de que é um tipo de conhecimento da língua que o falante possui antes mesmo de ingressar na escola.

Munido desse pressuposto e de outros como Faculdade de Linguagem e Gramática Universal, o docente pode atuar com uma visão mais nítida de quais são os reais objetivos do ensino formal de língua, isto é, não ensinar a língua que o aluno já

sabe, mas estimular aspectos não desenvolvidos naturalmente, tais como a modalidade escrita e o uso da variedade padrão.

Desse modo, quanto ao ensino de transitividade e predicação verbal, o estudante já conhece a estrutura argumental dos verbos, pois esse é um conhecimento pertencente à sua gramática nuclear. A explicitação desse conhecimento através da eliciação de dados e de procedimentos de experimentação como deslocamento do PP, apagamento do PP, dentre outras possibilidades, é um caminho para explicitar o conhecimento implícito e introduzir a metalinguagem pertinente.

Talvez, o ensino desse conteúdo seja insatisfatório porque parte *a priori* das definições e despreza a competência linguística do estudante, que é um instrumento de aprendizagem riquíssimo. Na verdade, todo falante sabe quais são os elementos selecionados para compor uma sentença numa determinada situação discursiva; em outras palavras, o estudante sabe o que é um verbo transitivo e intransitivo, por exemplo, embora não conheça a nomenclatura.

Em tese, o ensino desse conteúdo se resumiria a vincular tais conhecimentos intuitivos e inconscientes aos rótulos; as definições seriam consequência desse processo. No entanto, há um distanciamento do conhecimento explícito em relação ao conhecimento implícito sobre sintagmas preposicionais que acompanham verbos de trajetória. Assim, em alguns casos, como veremos no capítulo seguinte, o conhecimento explícito, por meio dos compêndios e materiais didáticos, contradiz o conhecimento implícito. Esse processo não só dificulta a aprendizagem, como desestimula o desenvolvimento de habilidades reflexivas, já que o estudante tem que decorar conceitos que não condizem com as evidências empíricas.

CAPÍTULO 3

VERBOS DE TRAJETÓRIA NA TRADIÇÃO GRAMATICAL

Face à proposta de educação linguística apresentada no capítulo anterior, apresentamos, neste capítulo, um breve panorama do tratamento conferido aos verbos de trajetória e aos PPs locativos que com eles formam predicados na tradição gramatical sob três diferentes pontos de vista: i) o da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB); ii) o dos compêndios gramaticais de referência no Brasil e iii) o dos materiais didáticos aqui analisados. Esses três diferentes olhares não se excluem, são antes complementares, ainda que nem sempre interajam harmoniosamente. O fato é que as três visões aqui apresentadas são parâmetros de análise que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica.

3.1 DA PERSPECTIVA DA NGB

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), instituída desde 1959, por meio da Portaria nº 36 do Ministério da Educação e Cultura, e ainda em vigor, pretendeu padronizar a terminologia corrente para os estudos gramaticais (aplicados ao ensino de língua portuguesa no Brasil), como já anunciava seu “Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira”. À época, nos relata Henriques (2010, p. 1), o cenário do ensino da língua portuguesa no Brasil era de “total conflito no emprego dos termos”, prejudicando exclusivamente o estudante que não sabia “decifrar a variedade de códigos terminológicos que lhe eram impostos e cobrados em provas e concursos”.

Esse cenário caótico levou as autoridades governamentais a criar uma Comissão, constituída por renomados professores do Colégio Pedro II – estabelecimento oficial de ensino na esfera federal de governo – para executar a árdua tarefa de unificar e simplificar a terminologia adotada nas escolas e nos exames oficiais. Obviamente, encontrar a justa medida entre a tradição gramatical e teorias linguísticas

contemporâneas não foi, e ainda não é, matéria pacífica. A orientação não pode ser demasiado conservadora, sob pena de desatualização; tampouco pode ser extremamente inovadora a ponto de ser ininteligível ou teoricamente insustentável ao nível básico do ensino.

Assim, após diversas sugestões de professores, filólogos e linguistas e grande repercussão na sociedade, a Comissão designada decidiu por um texto sucinto, como de praxe, e pouco esclarecedor. Convencionou então, no tópico B - “Análise sintática”, situado na terceira parte do documento, que o verbo, quanto à predicação, classifica-se em: de ligação; intransitivo ou transitivo direto ou indireto. Por sua vez, estão, entre os termos integrantes, os complementos verbais – direto e indireto – e, entre os termos acessórios, os adjuntos adverbiais. Embora essa classificação recupere vagamente a distinção estrutural entre adjunto e complemento, que discutiremos no próximo capítulo, reúne sob o mesmo rótulo elementos de comportamento bastante distintos.

Em primeiro lugar, a oposição entre transitivo e intransitivo remete a uma noção muito vaga do que pode ser um complemento, incluindo aí expressões com valor circunstancial como preço, causa e lugar, classificadas, no entanto, como adjuntos adverbiais, como em “Comprei a casa por 100 mil”; “Maria caiu de fome” e “Pedro saiu de casa”.¹³

Em segundo lugar, os complementos verbais considerados no documento são bipartidos em direto e indireto apenas em razão da presença ou ausência da preposição, não importando a natureza dessa preposição (lexical ou funcional) e se é determinada pelo verbo ou não. Quanto à possibilidade de pronominalização e o conteúdo semântico dos complementos verbais, nada se especifica. Assim, trata-se como o mesmo fenómeno os complementos preposicionados em “A mãe deu o presente para o filho” e “Clara gosta de crianças”, por exemplo. Contudo, as sentenças são pronominalizáveis por estratégias distintas, com as formas *lhe* e *ele*, respectivamente. Além disso, há um conteúdo semântico de direção na preposição *para*, enquanto a preposição *de* não expressa conteúdo semântico.

Em terceiro lugar, seguindo a lógica da “necessidade de um complemento”, o que distinguiria um verbo como *perder* de um verbo como *ser*? Do ponto de vista

¹³ Exemplos nossos, pois a Portaria que estabelece a NGB não traz exemplificações para os fenómenos em análise.

comunicativo, ambos precisam de uma continuidade ou complementação de significado para constituir um predicado, mas o primeiro é transitivo e o segundo é de ligação.¹⁴

Além disso, os elementos que denotam circunstâncias de qualquer natureza estão sempre na condição opcional de adjuntos adverbiais. Nessa perspectiva, verbos de trajetória como *ir* e *vir*, *voltar* e *chegar* recebem uma leitura unicamente intransitiva e o sintagma preposicional que os acompanha não recebe nenhum tratamento diferenciado em virtude da sua natureza circunstancial.

Assim, na tentativa de simplificar, a NGB tornou simplória a abordagem da predicação verbal, transmitindo a ilusão de que esses elementos se distinguem por dicotomias como a oposição entre verbos transitivos/intransitivos e verbos de ligação, a presença ou ausência de complemento para distinguir verbos transitivos de intransitivos e a presença ou ausência de preposição (sem considerar informações semânticas da preposição) para distinguir verbos transitivos diretos de indiretos.

Naturalmente, qualquer tentativa de estabelecer uma visão unívoca para os fenômenos da língua, que são essencialmente multifacetados e complexos, é limitada e reducionista, o que não significa que a gramática possa dispensar uma certa metalinguagem. A gramática como área do conhecimento e, sobretudo, como parte integrante da disciplina de língua portuguesa, implica o emprego de termos específicos, tal qual outros componentes curriculares do ensino básico regular. Ao contrário do que se difunde por uma “campanha antigramatical”, expressão cunhada por Henriques (*Op.cit.*), a metalinguagem é parte importante do conhecimento explícito da língua, posto que é por meio dela que se dá o mecanismo último de sistematização de conceitos e fenômenos, distinguindo assim um conhecimento intuitivo de um conhecimento científico. Não se trata de um ensino circular, cujo início e fim são a nomenclatura em si, pois esse tipo de aprendizado resulta infrutífero.

É perfeitamente possível analisar em nível superficial as estruturas da língua e interpretar os fatos linguísticos dispensando a metalinguagem, porém, as atividades metalinguísticas, devido a sua natureza reflexiva, constituem uma modalidade legítima de conhecimento da língua, e estão respaldadas inclusive nos documentos oficiais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa (PCNs), as atividades metalinguísticas envolvem um tipo de análise linguística

¹⁴ Esse ponto é tão importante descritivamente que Perini (1996) propõe criar a terminologia Complemento de Predicado para os predicativos associados a verbos de ligação, revelando assim a intuição de que esses verbos formam predicados que selecionam complementos de algum tipo.

voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalinguística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. (p.30, grifos nossos)¹⁵

Dessa maneira, a metalinguagem depende da nomenclatura e esta, embora seja apenas um detalhe em meio a tantos outros fatores mais significativos no ensino de língua, repercute nas definições, acepções e metodologias empregadas em sala de aula e na construção de um conhecimento explícito da língua mais ou menos coerente com a realidade linguística.

É claro que, isoladamente, nenhuma nomenclatura oficial é suficiente para contemplar todos os fenômenos linguísticos, de forma que resta aos professores conhecer a nomenclatura de que dispõem, apresentá-la e discuti-la com os alunos de forma crítica e reflexiva para promover um conhecimento sólido da língua.

Considerando a “campanha antigramatical”, fruto de uma interpretação equivocada dos PCNs de que não haveria mais espaço para a gramática na sala de aula, Henriques (*Op.cit.*) aponta um curioso fenômeno que atinge a nomenclatura atual: a coexistência contraditória de uma proliferação de terminologias e da progressiva minimização da figura da gramática no ensino de língua portuguesa no Brasil como instrumento para a aprendizagem crítica e reflexiva do idioma.

No que tange à NGB de 1959, pode-se dizer que cumpriu o seu papel, à época, de padronizar as diversas terminologias correntes. Contudo, passado mais de meio século da sua publicação, questiona-se se os mesmos problemas que motivaram a elaboração da Portaria estariam novamente em voga. É o que iremos averiguar nas seções subsequentes.

¹⁵ Segundo os PCNs, a análise linguística refere-se a atividades classificadas em epilinguísticas e metalinguísticas, sendo as atividades epilinguísticas definidas como “processo e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade)” (PCN, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, 1998).

3.2 O TRATAMENTO DA PREDICAÇÃO VERBAL NOS COMPÊNDIOS GRAMATICAIS

Nesta seção, apresentamos um panorama sobre predicação verbal e adjunto adverbial em alguns dos compêndios gramaticais de referência no Brasil. A exposição segue a ordem cronológica de publicação da 1ª edição, embora tenhamos utilizado para consulta edições mais recentes das mesmas obras. Os compêndios analisados aproximam-se por uma orientação normativa no sentido de que contemplam a variedade culta da língua e objetivam a descrição da norma padrão. Todavia, preservam o intuito pedagógico, autopromovendo-se como aporte a professores, estudantes e estudiosos em geral. Dentre essas gramáticas, as mais antigas sofreram sucessivas reedições, sinal de grande receptividade pelo público. Os autores são professores renomados e gramáticos reconhecidos no meio acadêmico e editorial.

3.2.1 Rocha Lima (1957/2011)

A primeira edição da *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* é de 1957. O autor, o professor Carlos Henrique da Rocha Lima (1915-1991), era então professor catedrático do colégio Dom Pedro II, quando integrou a Comissão do Anteprojeto da NGB. No prefácio da 15ª edição, reimpresso na 49ª edição (2011), o professor justifica o modelo de língua adotado, a língua literária, a fim de primar pela “excelente língua portuguesa”.

A obra não apresenta propriamente uma definição dos verbos quanto à predicação, pois parte dos tipos de complementos verbais para classificar os respectivos verbos, como sintetiza o Quadro 3.

Quadro 3 - Classificação geral dos verbos quanto à predicação segundo Rocha Lima (2011)

| CLASSE | SUBCLASSE | COMPLEMENTOS |
|---------------|-------------------|---------------------------------------|
| INTRANSITIVO | _____ | _____ |
| TRANSITIVO | Direto | objeto direto |
| | Indireto | (prep) objeto indireto |
| | Relativo | (prep) complemento relativo |
| | Circunstancial | (prep)complemento circunstancial |
| BITRANSITIVO | Direto e indireto | objeto direto + objeto indireto |
| | Direto e relativo | objeto direto + complemento relativo |
| TRANSUBJETIVO | _____ | objeto direto + predicativo do objeto |
| DE LIGAÇÃO | _____ | _____ |

Para o autor, há quatro tipos de complemento verbal distintos, especificados a seguir:¹⁶

i) Objeto Direto: ordinariamente não é precedido de preposição e denota o ser sobre o qual recai a ação, o resultado da ação ou ainda o conteúdo da ação.

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

ii) Objeto Indireto: representa o ser animado a que se dirige ou destina a ação verbal e caracteriza-se, morfologicamente, por vir encabeçado pela preposição *a* (às vezes, *para*) e corresponder, na terceira pessoa, às formas pronominais átonas *lhe(s)*. Equivale ao caso dativo do latim.

- (2) a. Dar esmola a um mendigo. – Dar-lhe esmola.
- b. Escrever a um amigo. – Escrever-lhe.
- c. Mandei flores para a noiva. – Mandei-lhe flores.

iii) Complemento Relativo: semelhante ao objeto indireto por vir encabeçado de preposição, distingue-se deste por (i) exigir uma preposição determinada, ou seja, não passível de substituição (*a, com, de, em, etc*); (ii) não representar a pessoa ou coisa a

¹⁶ Os exemplos (1) a (6), bem como as definições, foram retirados de Rocha Lima (2011, p. 243-253).

que se destina a ação, antes denota valor de objeto direto (ser sobre o qual recai a ação verbal) e (iii) não corresponder às formas pronominais átonas *lhe*, *lhes*, mas às formas tônicas *ele(s)*, *ela(s)* precedidas de preposição determinada. Equivale ora ao caso ablativo, ora ao genitivo do latim.

- (3) a. Assistir ao baile – assistir a ele
- b. Depender de despacho – depender dele
- c. Reparar nos outros – reparar neles¹⁷

iv) Complemento Circunstancial: possui natureza adverbial, “tão indispensável à construção do verbo quanto, em outros casos, os demais complementos verbais” (*op.cit.*, p.253). Pode ser regido de preposição, quando indica direção (4); com ou sem preposição quando exprime tempo (5); ou ainda sem preposição ao exprimir peso, preço ou distância no espaço e no tempo (6). Corresponde ao caso acusativo do latim.

(4) Irei a Roma.

- (5) a. Viver muitos anos.
- b. “E o meu suplício durará por meses.” (Herculano)

- (6) a. Pesar dois quilos.
- b. Custar mil cruzeiros.
- c. Recuar três léguas.
- d. Envelhecer vinte anos.

3.2.2 Bechara (1961/2009)

Publicada pela primeira vez nos idos de 1961, a *Moderna Gramática Portuguesa* de autoria do professor Evanildo Bechara (UERJ/UFF) é ainda uma das mais lembradas pelos professores e das mais citadas em publicações e exames oficiais. Bechara a

¹⁷ Os exemplos em (3) remetem à distinção entre preposições lexicais, que selecionam argumentos e atribuem papel temático a eles, e preposições funcionais, que não atribuem papel temático e não podem ser omitidas.

descreve como de estilo simples, cujo objetivo é “aliar descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa” através da incorporação das contribuições dos “modernos estudos de linguagem” (Prefácio da 1ª edição de 1961, 2009, p.21).

No capítulo intitulado “funções oracionais”, essa gramática estabelece primeiramente uma divisão entre termos marginais e nucleares: enquanto estes “estão intimamente referidos à relação predicativa” (*op. cit.*, p. 411), aqueles não se referem diretamente ao núcleo nem do sujeito, nem do predicado. Tal oposição equivale à tradicional distinção entre termos integrantes e acessórios.

Em um segundo momento, o autor reconhece uma relação assimétrica de acordo com o grau de dependência ou subordinação estabelecido entre os termos nucleares: termos argumentais são solicitados ou regidos pelo significado lexical referido pelo verbo; já os termos não-argumentais não são condicionados pelas relações sintáticas e semânticas do verbo; por isso podem ser omitidos. Ademais, considera os termos não-argumentais de coesão fraca e independentes sintática e semanticamente em relação ao predicado, o que lhes permite gozar de maior liberdade de colocação na oração.

Desse modo, o predicado simples é formado por verbos de referência concreta, portanto, não necessitam de outros “signos léxicos” (mantendo fidelidade à terminologia empregada pelo autor) para delimitar sua extensão semântica. É o caso dos verbos intransitivos. Em contrapartida, o predicado complexo é aquele formado por verbos cujo conteúdo lexical é de ampla extensão semântica, logo necessitam de outros signos léxicos – argumentos – adequados à realidade concreta para delimitar a extensão semântica do verbo, no caso dos transitivos. Por sua vez, os argumentos do predicado complexo classificam-se em objeto direto, complemento relativo, objeto indireto, complemento predicativo e complemento agente da passiva, devidamente discriminados a seguir e sintetizados no Quadro 4:¹⁸

i) Objeto direto: representado por um signo léxico de natureza substantiva, comuta com os pronomes *o(s)*, *a(s)*; posicionando-se à direita do verbo e não influi na flexão deste.

(7) a. Os vizinhos não viram *o incêndio*. / Os vizinhos não *o* viram.

b. O pai comprou *nova casa*. / O pai *a* comprou.

¹⁸ Os exemplos (7) a (10), bem como as definições, foram retirados de Bechara (2009, p. 416-435).

ii) Complemento relativo: distingue-se do objeto direto pela presença de preposição própria ao verbo e por ser comutável com os pronomes *ele(s)*, *ela(s)* introduzidos pela respectiva preposição. Bechara aponta ainda a possibilidade de coexistência de objeto direto e complemento relativo (7). Aponta também a possibilidade de, para muitos verbos, alternar entre objeto direto e complemento relativo (8).

- (8) a. O vizinho disse mentiras do primo.
b. O comerciante encheu o copo de vinho.

- (9) a. Atender o telefone. Atender ao telefone.
b. Satisfazer o pedido. Satisfazer ao pedido.

iii) Objeto indireto: introduzido apenas pela preposição *a* (raramente *para*), denota um ser animado ou concebido como tal, expressando significado gramatical de “beneficiário” ou “destinatário”, comutável com pronome *lhe(s)*. O objeto indireto é considerado por Bechara como um complemento verbal de segunda ordem, como se verifica no excerto (*op. cit.*, p. 422):

Assim, o complemento indireto é um termo que se distancia mais da delimitação semântica do predicado complexo e parece um elemento adicional da intenção comunicativa que fica, no esquema sintático, a meio caminho entre verdadeiros complementos verbais e os adjuntos circunstanciais.

iv) Complemento predicativo: argumento que acompanha os verbos de vaga referência comunicativa, estando mais intrinsecamente relacionado a ele e portando a referência do sujeito.

- (10) a. O trabalho é proveitoso.
b. A situação parecia resolvida.

v) Complemento agente da passiva: termo não obrigatório que apresenta, geralmente, o traço semântico animado, introduzido pela preposição *por* e, raramente por *de*, na construção passiva.

(11) Os exercícios foram feitos por José.

Quadro 4 – Classificação dos predicados conforme Bechara (2009)

| PREDICADO | VERBO | ARGUMENTOS VERBAIS |
|--------------------|--------------------|-------------------------------|
| Predicado Simples | Verbo Intransitivo | _____ |
| Predicado Complexo | Verbo Transitivo | Objeto Direto |
| | | Complemento Relativo |
| | | Objeto Indireto |
| | | Complemento Predicativo |
| | | Complemento Agente da Passiva |

3.2.3 Luft (1974/1996)

Em 1974, quando do lançamento da *Moderna Gramática Brasileira*, o professor da UFRGS, Celso Pedro Luft (1921–1995), declarou abertamente a influência das teorias linguísticas em voga na composição da obra: desde o estruturalismo americano na morfologia até o emprego de esquemas arbóreos e da inserção da noção de sintagma na sintaxe. Especialmente a concepção de linguagem como faculdade inata e criativa, cuja função primeira é a introspecção, foi inspirada pela corrente gerativista.

A obra apresenta uma subdivisão dos verbos transitivos indiretos, aqueles que necessitam de um complemento regido de preposição, na qual se insere a classe dos verbos que se complementam com um “complemento indireto locativo”: *morar/residir em; ir para; chegar a/em; entrar em; sair de; cair em, etc.* Segundo essa gramática, o locativo desses verbos não é adjunto porque os complementos são “exigidos pela semântica do verbo”, ao contrário dos adjuntos, que não são necessários à compreensão básica do enunciado. Embora esteja intuitivamente correta, essa distinção, baseada num critério puramente semântico, demonstra-se insuficiente para uma oposição linguisticamente embasada. Como veremos no Capítulo 4, a problemática *adjunto vs. complemento* é bem mais complexa e exige mais recursos de natureza sintático-semântica para que se tenha uma percepção mais precisa do fenômeno.

3.2.4 Cunha & Cintra (1985/2001)

A *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, inicialmente publicada em 1985, conta com mais um dos integrantes da Comissão da NGB, o professor emérito da UFRJ, Celso Ferreira da Cunha (1917-1989), que, em coautoria com Luís Filipe Lindley Cintra da Universidade de Lisboa (1925-1991), redigiu essa influente obra. Percebe-se o caráter normativo dessa gramática desde as referências aos escritores da comunidade de língua portuguesa à recomendação de explicitar aquilo que é grosseiro, inadmissível ou incorreto.

De acordo com Cunha & Cintra, os verbos significativos “que trazem uma idéia nova ao sujeito” (*op. cit.*, p. 135) podem ser intransitivos – aqueles cuja ação está integralmente contida nas formas verbais – ou transitivos – cujo processo verbal não está contido no verbo, mas se transmite a outros elementos. Assim, os primeiros não necessitam de objeto para lhes completar o sentido; os últimos necessitam. Por sua vez, os verbos transitivos dividem-se em diretos, indiretos e simultaneamente diretos e indiretos, sendo o fator distintivo o auxílio da preposição nos indiretos.

3.2.5 Azeredo (2008)

A *Gramática Houaiss da língua portuguesa* distingue-se dos demais compêndios aqui analisados devido ao seu caráter descritivo, sendo eleita como representante de outras gramáticas descritivas disponíveis no mercado, também escritas por linguistas das mais variadas correntes, com o intuito de apresentar ao grande público uma visão menos purista de língua, pautada nos fundamentos da linguística contemporânea.¹⁹ O mais recente dentre os compêndios aqui analisados, a *Gramática* de Azeredo (2008), é uma obra atualizada, bastante detalhada e de amplo alcance, contemplando desde noções mais gerais como as variedades até questões estilísticas. O autor, o professor José Carlos de Azeredo (UERJ), foi discípulo de Celso Cunha.

¹⁹ São gramáticas descritivas da língua portuguesa disponíveis no mercado editorial atualmente a *Nova gramática do Português Brasileiro* de Castilho (2010), a *Gramática do Português Brasileiro* de Perini (2010) e a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* de Bagno (2011), entre outras. Julgamos necessário incluir uma gramática descritiva porque são também importantes instrumentos de consulta para o professor, servindo de referência para a condução das aulas. A gramática de Azeredo foi escolhida por mera precedência cronológica, sendo a primeira dentre as supracitadas a ter sido publicada.

Segundo Azeredo, a tradicional tripartição na tipologia sintática do verbo proposta pela NGB entre verbos de ligação, verbos intransitivos e verbos transitivos é simplista, pois une sob uma mesma classe uma grande variedade de tipos verbais. Tendo em vista a heterogeneidade dos verbos transitivos, essa gramática propõe uma nova classificação a partir de critérios como a quantidade de complementos (objetivo ou biobjetivo) e a espécie do complemento (direto, indireto, relativo ou predicativo). É possível verificar a síntese da divisão dos verbos de Azeredo no Quadro 5.

Quadro 5 – Tipologia sintática dos verbos segundo Azeredo (2008)²⁰

| VERBOS DE LIGAÇÃO | | |
|-----------------------------|-------------------------------|---|
| VERBOS INTRANSITIVOS | | |
| VERBOS TRANSITIVOS | TRANSITIVOS OBJETIVOS | Transitivos diretos (TD) |
| | | Transitivos indiretos (TI) |
| | | Transitivos relativos (TR): 1. Verbos com preposição obrigatória, mas esvaziada de sentido. Ex: <i>Ela estava sonhando com um prêmio da loteria..</i> 2. Pares antônimos Ex: <i>concordar/discordar; insitir/desisitir.</i> 3. Ordinariamente seguidos de locativo: 4.1. Verbos de movimento Ex: <i>ir, chegar, vir, passar.</i> 4.2. Verbos de ituação Ex: <i>morar, estar, ficar, continuar, residir, habitar.</i> |
| | TRANSITIVOS BIOJETIVOS | Transitivos diretos e indiretos (TDI) |
| | | Transitivos diretos e relativos (TDR): a) Ações que culminam num estado, situação espacial ou situação temporal. Ex: <i>transformar, mudar, promover.</i> b) Objeto é parte ou pode ser divisível em partes. Ex: <i>A cozinheira misturou a manteiga com a farinha..</i> c) OD=substantivo ou pronome referente a seres humanos e CR=oração infinitiva. Ex: <i>Pedro ajudou o pai a se levantar.</i> d) Sem um traço semântico comum. Ex: <i>responsabilizar alguém por alguma coisa; envolver o tio na briga; preferir o pitulito ao picolé..</i> |
| | | Transitivos diretos e predicativos (TDP) Ex: <i>Nomear o funcionário chefe da seção;</i> |
| | | Transitivos relativos e predicativos (TRP) Ex: <i>Gostar do bife bem passado..</i> |
| | | Transitivo birrelativos (TRR) Ex: <i>Reclamar do vizinho com o síndico.</i> |

Nessa proposta, os complementos preposicionados são divididos em objetos indiretos e complementos relativos, originando uma terceira classe de verbos seguidos de preposição, os transitivos relativos. O objeto indireto é introduzido por uma

²⁰ Todos os exemplos desta seção são do autor.

preposição típica com função conectora e tem uma interpretação dativa, ao passo que a preposição introdutora do complemento relativo é exigida pelo verbo e pode ser semanticamente vazia, enfraquecida de sentido ou semanticamente plena. Logo, verbos transitivos indiretos seguem-se de objetos indiretos e transitivos relativos seguem-se de complementos relativos.

Os verbos de trajetória são classificados como transitivos relativos, mas têm representantes tanto entre os transitivos objetivos relativos (TR), quanto entre os transitivos biobjetivos diretos e relativos (TDR). No interior dessa classificação, verbos de movimento como *ir, chegar, vir, passar, entrar* compõem juntamente com os verbos de situação – *morar, continuar, residir, habitar* – os transitivos relativos ordinariamente seguidos de expressão locativa. Já os verbos denotadores de ação que culmina num estado ou numa situação espacial ou temporal do respectivo objeto, como *colocar* em *Não coloque os pés no chão frio*, correspondem a uma subclasse dos verbos transitivos diretos e relativos.

Sem entrar no mérito de quão exaustiva é essa análise para um manual de ensino, acreditamos que, ao postular a classe dos transitivos relativos, o autor iguala os verbos de trajetória aos demais verbos que selecionam um complemento, reconhecendo o valor dos sintagmas preposicionais nessas construções. Todavia, os mesmos verbos de movimento, outrora rotulados de transitivos relativos, encontram-se relacionados a advérbios de lugar, concebidos como “típico termo acessório, isto é, um termo que pode ser removido da oração sem afetar sua integridade gramatical” (*op. cit.*, p.282), nos exemplos a seguir:

- (12)a. Desçam daí.
- b. Sabem que a casa está caindo, mas se recusam a sair de lá.
- c. Passem para dentro/ para fora.

É mister notar que, nas explicações dos exemplos acima formuladas pelo autor, os adjuntos adverbiais de lugar e de tempo estão sempre interrelacionados e associados a um conhecimento reconhecível pelos interlocutores ou partilhado entre eles, logo contando com uma referência pragmática ou discursiva como dêiticos e endóforas. Ora, se subentendermos complementos implícitos para uma tipologia sintática do verbo, o contraste realizado até o momento será inútil, pois até mesmo verbos transitivos, muitas

vezes, apresentam objeto opcional diante de uma interpretação específica, como em *Ele bebeu muito* ou *Hoje ainda não fumei*

3.3 A ABORDAGEM DO TEMA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Nesta seção, apresentamos a classificação dos verbos quanto à predicação com ênfase no tratamento que materiais de cunho didático dispensam sobre os verbos de trajetória e o sintagma preposicional que o acompanha. A denominação *materiais didáticos* foi empregada porque analisamos não somente livros didáticos adotados no cotidiano escolar, mas também gramáticas pedagógicas com linguagem mais acessível ao estudante do que os compêndios retratados na seção 3.2. Além da linguagem, os referidos materiais são caracterizados pelos exercícios, pelas notas e quadros explicativos e pelos constantes recursos gráficos, que sintetizam as noções gramaticais apresentadas, fatores que os distinguem nitidamente dos compêndios gramaticais. Na exposição a seguir, desconsideramos a ordem cronológica de publicação, uma vez que os materiais são constantemente reeditados.

3.3.1 Paschoallin & Spadoto (2008) – *Gramática: teoria e exercícios*

Na definição de Paschoallin & Spadoto (2008), quanto à predicação, os verbos significativos podem ser intransitivos – “aqueles cujo processo envolve apenas o sujeito: não transitam para outro termo do predicado” (p. 247) – ou transitivos – “aqueles cujo processo envolve o sujeito e, necessariamente, outro termo do predicado; transitam do sujeito para um complemento” (p.248). Os exemplos em (13) ilustram os verbos intransitivos e em (14), os transitivos:

- (13) a. A flor nasceu.
b. O menino chorou.
- (14) a. O menino comprou um brinquedo.
b. A flor precisa de água.

Assim, num primeiro momento, ao exemplificar os intransitivos, são empregados tanto verbos inergativos quanto verbos ergativos ou inacusativos²¹. Porém, na referência aos tipos de predicado, deparamo-nos com os exemplos em (15), que contém verbos de trajetória acompanhados de sintagma preposicional locativo. Em ambos os casos, os verbos são classificados como intransitivos, contrariando a definição de que esse tipo de verbo envolve apenas sujeito. Ora, há um sujeito envolvido no evento, mas também uma direção relativa à trajetória denotada pelo verbo:

- (15) a. Os boias-frias voltaram tarde para casa.
 b. Os alunos saíram felizes para a excursão.

O verbo de trajetória em (16), que não está acompanhado de sintagma preposicional, recebe o mesmo estatuto de intransitivo que os verbos em (13). Notemos que em (16) o próprio verbo denota um percurso, uma trajetória; o que não ocorre em (13), por isso é razoável que o PP seja selecionando por esse verbo. Novamente, podemos recorrer a um contexto discursivo ou anafórico em que o locativo esteja implícito, mas como os exemplos não dispõem desse recurso, consideramos que o sintagma preposicional nesse caso é tão necessário quanto em (15), pois, em ambos os casos, a trajetória é inerente ao verbo e, por essa razão, ainda que não esteja expressa, é interpretada.

- (16) Os lavradores retornaram cansados.

O tratamento dessas construções com verbos de trajetória, considerando o sintagma preposicional como adjunto, induz o aprendiz a uma percepção categórica desses verbos como intransitivos. Desse modo, nos exemplos em (17), retirados de exercícios desse manual, a classificação esperada para os verbos destacados em cada item é como intransitivo, de acordo com as definições dadas, reforçando o raciocínio construído.

²¹ São denominados verbos inergativos, os verbos transitivos típicos, que têm um sujeito profundo, na posição de argumento externo, marcado tematicamente como agente. Enquanto os verbos ergativos ou inacusativos têm um objeto profundo, sendo incapazes de atribuir Caso estrutural acusativo a esse objeto.

- (17) a. Os empresários saíram da sala de negociações.
 b. Os turistas voltaram da viagem à Argentina.
 c. O diretor da escola saiu desanimado da reunião; os professores estavam indiferentes em relação ao trabalho sobre cidadania.
 d. “E baleia fugiu precipitada [...].”
 e. Os governadores saíram animados da reunião com o presidente.

Almeida (2009), na *Gramática metódica da língua portuguesa*, e Cegalla (2008), na *Novíssima gramática da língua portuguesa*, apresentam as mesmas categorias, definições e análises de Paschoallin & Spadoto, porém, com menos exercícios.

3.3.2 Cereja & Cochar (2009) – *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*

Cereja & Cochar (2009) definem transitividade como “a necessidade que alguns verbos apresentam de ter outras palavras como complemento”. Seguindo na exposição, os autores chamam atenção para o fato de que um verbo somente pode ter a predicação determinada no contexto da sentença em que aparece, o que exemplificam da seguinte maneira (*op. cit.*, p. 227):

- (18) a. Diante do ocorrido, papai virou uma fera.
 b. A canoa virou.
 c. Antes de servir, ela virou o assado na travessa.

Em (18), o verbo *virar* é tido na obra como verbo de ligação, intransitivo e transitivo direto, respectivamente, a depender dos elementos presentes ou ausentes no predicado, desconsiderando o significado do item lexical por si, que também difere nos exemplos acima. Há, portanto, certa confusão entre predicação e transitividade na obra, pois os exemplos citados realmente exemplificam a predicação em sentido amplo, mas remetem ao conceito de transitividade apresentado pelos autores: necessidade ou não de um complemento para o verbo. Como veremos no Capítulo 4, a noção de predicação é muito mais ampla do que a relação entre verbo e complemento; incluindo a relação de dependência entre o verbo e sujeito.

Na descrição do adjunto adverbial, cita-se o trecho da música *País Tropical*, de Jorge Ben Jor, para exemplificar a circunstância de lugar, o que automaticamente reserva ao verbo a condição de intransitivo. Nessa configuração (cf. (19a)), temos uma construção canônica em que a ausência do locativo implica agramaticalidade, indicando assim que o sintagma preposicional assume uma função similar a dos objetos neste caso, de onde resulta a agramaticalidade de (19b). À primeira vista, a agramaticalidade parece ser estritamente semântica, mas nos capítulos subsequentes, mostraremos que existem motivações estruturais também envolvidas nesse processo.

- (19) a. Moro num país tropical.
 b. *Moro.

Em relação aos exercícios, verificamos que os textos selecionados para o material priorizam o locativo na posição de adjunto, reforçando a explanação teórica dos autores, como se verifica em (20) e na Figura 2. Sentenças em que o locativo seja complemento verbal são raras e, quando aparecem, são ignoradas, como na Figura 3, em que todas as sentenças que compõem o anúncio são submetidas à análise sintática pelos exercícios, com exceção do enunciado principal, com o verbo *entrar* seguido do advérbio de lugar *aqui*, de modo que o *input* fornecido no material reforça a ideia de que o lugar, seja expresso por meio de um nome introduzido por preposição, seja por advérbio, assume invariavelmente a função de adjunto adverbial.

- (20) Algumas coisas ninguém esquece. O primeiro beijo **na Enseada de Botafogo**. O escurinho do Cinema Odeon. O pôr do sol do Arpoador. O Reveillon **em Copacabana**. (...)
 (Globo, 1/03/2004, destaque nosso)

Figura 2



Figura 3



3.3.3 Sacconi (2010) – *Novíssima Gramática Ilustrada*

Encontramos na obra de Sacconi (2010) definição semelhante à de Cereja & Cochar (2009) acerca da oposição entre verbos transitivos e intransitivos, sendo o fator distintivo a propriedade do verbo de pedir ou não um complemento, mais especificamente, de ter ou não sentido completo, nas palavras do autor.

Os exemplos de intransitivos são bastante parecidos com os de Paschoalin & Spadoto (2008), ou seja, trata-se indistintamente de inergativos, que não apresentam problema para a definição proposta (cf. (21b)) e de inacusativos (21a). Entretanto, nos exercícios são apresentados verbos de trajetória, ora acompanhados, ora desacompanhados do sintagma preposicional, novamente em estruturas canônicas, cuja gramaticalidade é comprometida. Apenas (22a) está acompanhado do locativo, porém em (22b) e (22c) igualmente só se pode dispensar o sintagma preposicional se for possível inferir um contexto prévio, que o exercício não oferece. O mesmo se pode afirmar para (23) e (24).

- (21) a. A borboleta morreu.
b. Todos choraram.
- (22) a. A moça chegou à escola.
b. Todos chegaram a uma hora.
c. Luís e os amigos chegaram.
- (23) a. Ninguém escapou.
b. Levei as crianças à escola.
- (24) a. Conheço doutores que precisam mostrar seu diploma para provar que foram ao colégio.
b. A moça foi embora.²²

²² Em (22a-c) há o mesmo tipo de estrutura formada pelo mesmo verbo, no entanto, apenas (22a) apresenta o sintagma preposicional locativo. Em (23) temos verbos distintos, porém com implicações locativas para a interpretação da trajetória, mas apenas (22a) explicita o locativo. Já em (24) o verbo *ir* está acompanhado do PP locativo em (24a), mas não em (24b), em que há apenas a palavra *embora*, que pode interferir na gramaticalidade da sentença devido a outras propriedades semânticas do predicado, das quais trataremos no Capítulo 4.

Uma vez que os exercícios estão direcionados para a mera classificação, faz-se mais necessária ainda a adoção de um critério mais preciso, ao contrário do que o *input* revela, pois não fica claro porque em alguns casos – (22a), (23b), (24a) –, o autor insere o PP para satisfazer a boa formação das sentenças, mas em outros – (22b), (22c), (23a) –, com a mesma estrutura, omite o PP arbitrariamente.

3.3.4 Infante (1996) – *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*

Infante (1996) amplia a noção de transitividade, estendendo-a aos nomes: “é uma relação baseada na significação das palavras, existente entre o verbo e os termos que com ele constituem um todo significativo, mas não exclusiva dos verbos” (p. 366). Seguindo essa linha de pensamento, o autor admite uma relação transitiva entre o verbo e a circunstância de lugar em casos como (25), mas sustenta a distinção entre adjuntos adverbial de lugar e objeto indireto, baseando-se no tipo de preposição introdutora dos sintagmas.

- (25) a. Chegamos à velha casa de nossa infância.
 b. Voltou à terra natal.
 c. Viemos de Poços de Caldas.

Segundo o autor, as preposições introdutoras de complementos verbais ou nominais têm função meramente conectiva e por isso, muitas vezes, podem ser omitidas (cf. (26)); já as preposições introdutoras de adjuntos adverbiais carregam um conteúdo semântico e sua alteração acarreta importantes modificações de significado da circunstância expressa (cf. (27)). Contudo, a omissão da preposição em (26) não se deve a sua natureza completiva, mas sim a um fenômeno de variação corrente no PB, semelhante ao que ocorre com as preposições *a/para/em* relacionadas aos verbos *ir* e *chegar*, por exemplo. Além disso, os contextos atestados de omissão de preposições encabeçadoras de complementos são em orações subordinadas substantivas objetivas indiretas (*Maria não gosta que a chamem por apelidos*) e completivas nominais (*Existe a esperança que ele esteja vivo*); nos demais casos, a omissão da preposição resulta em agramaticalidade (cf.(28)). Portanto, a possibilidade de omissão citada pelo autor não

pode ser considerada um critério conclusivo para a identificação de preposições encabeçadoras de complementos.

- (26) a. Assisti o jogo ontem.
b. Assisti ao jogo ontem.

- (27) a. Estou voltando de casa.
b. Estou voltando para casa.

- (28) a. *Gosto chocolates.
b. *Casa bonecas.

Mesmo reconhecendo que em casos como (25) e (27) o sintagma preposicional atende a uma demanda do verbo, diante das limitações da nomenclatura disponível, o autor recomenda a classificação do sintagma preposicional como adjunto adverbial, devido ao seu valor circunstancial e ao tipo de preposição que o introduz, e da classificação do verbo que o precede como intransitivo. Infante, portanto, assume uma postura mais reflexiva sobre esse tipo de construção ao apontar os dois pontos de vista da discussão, mas opta por adotar as convenções da NGB.

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Ao longo deste capítulo, pudemos comparar as diferentes abordagens na tradição gramatical, dedicadas aos verbos de trajetória e ao sintagma preposicional que o acompanha. A nomenclatura oficial (NGB) é pouco esclarecedora em relação à predicação verbal, com consequências para a transitividade dos verbos, uma vez que apresenta definições circulares para verbos e complementos. Sendo assim, diante do referencial limitado da NGB, os verbos de trajetória só podem ser tratados como intransitivos.

Tendo em vista a ampla descrição proposta por Rocha Lima (1957/2011), em sua gramática, que é uma das mais antigas até hoje referenciada, recapitulamos a seguir o contraste com as sucessoras, focando especialmente a análise dos sintagmas preposicionais locativos dos verbos de trajetória (quando houver).

Em Rocha Lima, há um reconhecimento explícito dos sintagmas preposicionais locativos como complementos verbais na forma de complementos circunstanciais. Luft (1974) e Azeredo (2008), também confere o estatuto de complemento aos sintagmas preposicionais de verbos de trajetória, porém adotando a terminologia de complemento indireto locativo e complemento relativo, respectivamente. Todavia, Azeredo se contradiz ao longo de explicação dos exemplos apresentados na obra, atribuindo a esses argumentos a categorização como adjuntos adverbiais, como em *Caíram no chão; Chegaram à cidade e Voltaram para casa* (p.286).

Bechara (1961/2009), por seu turno, apesar de incluir uma terminologia própria da linguística, e, por assim dizer, um raciocínio linguístico para a categorização gramatical da predicação verbal, não reconhece explicitamente, por meio de exemplos, a inclusão dos sintagmas preposicionais em questão como complementos verbais. Estranhamente, esse autor inclui como argumentos verbais o predicativo e o agente da passiva. Cunha & Cintra (1985/2001) adotam a nomenclatura oficial, evitando qualquer controvérsia em relação aos verbos e aos sintagmas locativos em questão.

A comparação entre o tratamento conferido pelos compêndios gramaticais analisados em relação aos verbos de trajetória e seus respectivos sintagmas preposicionais locativos encontra-se abreviada no Quadro 6, em que temos, de um lado (em destaque), aqueles autores que atribuem um estatuto de complemento ao PP e, de outro, aqueles de posição contrária ou omissa.

Quadro 6 – Classificação geral dos verbos de trajetória e sintagmas preposicionais locativos nos compêndios gramaticais analisados

| Compêndios gramaticais | Classificação dos verbos de trajetória | Estatuto do Sintagma Preposicional Locativo |
|-------------------------------|---|--|
| Rocha Lima (1957) | Transitivo circunstancial | Complemento circunstancial |
| Luft (1974) | Transitivo | Complemento indireto locativo |
| Azeredo (2008) | Transitivo relativo | Complemento relativo |
| Cunha & Cintra (1985) | Intransitivo | Adjunto adverbial de lugar |
| Bechara (1961) | Intransitivo | Adjunto adverbial de lugar |

Os compêndios gramaticais, tomados como fonte legítima para o ensino, não apresentam classificação ou terminologia homogênea, como visto no Quadro 6. Há, no entanto, certa percepção sobre a relação de complementação entre verbos de trajetória e sintagma preposicional locativo, mas tal reconhecimento não é unânime.

Quanto aos materiais didáticos, de modo geral, a amostra analisada nesta pesquisa revelou uma abordagem bastante precária do fenômeno em questão. Paschoallin & Spadoto (2008) privilegiam exemplos clássicos de verbos transitivos e intransitivos, evitando assim sentenças com verbos que desafiam as definições apresentadas. Por vezes, os exemplos não correspondem às definições apresentadas, o que também ocorre em Almeida (2009) e Cegalla (2008).

Cereja & Cochar (2009) apresentam exemplos de verbos de trajetória acompanhados do sintagma preposicional locativo, mas não discutem o estatuto desse constituinte. Situações em que o fenômeno está em evidência, sendo oportuno problematizá-lo, são ignoradas. Chama a atenção também nesse manual a regularidade dos exemplos com locativos em posição de adjunto, o que pode condicionar o raciocínio do estudante a associar o locativo necessariamente à posição de adjunto.

Sacconi (2010) apresenta, ao contrário de Cereja & Cochar, um *input* de exemplos e exercícios com verbos de trajetória bastante irregular, que pode confundir o estudante, pois não há uma constância entre as construções apresentadas com verbos de trajetória que permita um reconhecimento de padrões. Muitas vezes, o mesmo verbo é apresentado em construções idênticas e, mesmo assim, recebe classificações distintas.

Infante (1996), por sua vez, é o único autor de materiais didáticos que discute o estatuto do sintagma preposicional relacionado a verbos de trajetória com exemplos concretos e coerentes do fenômeno. Porém, mantém a terminologia da NGB, pautando-se em um critério pouco confiável para distinguir adjuntos de complementos, como demonstrado no item 3.3.4.

A maior parte dos materiais didáticos analisados reproduz a NGB sem nenhuma preocupação reflexiva com o fenômeno em questão, muitas vezes, inclusive, esquivando-se dos casos “problemáticos”. As informações e os exemplos, não raro, se contradizem e revelam um descaso em organizar um conjunto consistente de dados, que propicie ao estudante uma ampla visão de transitividade, o reconhecimento e a análise das estruturas. A ausência de dados extraídos de contextos maiores também dificulta o reconhecimento dos exemplos como dados reais, ou seja, a ausência de um contexto prévio torna as sentenças irreconhecíveis. Como veremos no Capítulo 4, a possibilidade de se recuperar o sintagma locativo - quer pelo contexto comunicativo, quer por referências anafóricas no texto - interfere na aceitação das sentenças formadas por verbos de trajetória e locativos apagados.

Os materiais didáticos analisados, em sua maioria, reproduzem a classificação da NGB, evitando a análise dos casos problemáticos como os de verbos de trajetória e, muitas vezes, excluindo ou ignorando tais casos dos exercícios.

De modo geral, podemos afirmar que a discussão em pauta não é nova na tradição gramatical, tampouco é um problema criado pela NGB, haja vista o caso da obra de Rocha Lima (1957/2011), cuja primeira edição precede a nomenclatura oficial. Também podemos confirmar a hipótese inicial de que, mais de meio século da publicação da NGB, gramáticas normativas e materiais didáticos carecem de padronização quanto à nomenclatura. Por um lado, a discussão apontada por autores como Rocha Lima (1957), Luft (1974) e Azeredo (2008) parece não repercutir nos materiais didáticos, que preferem não divergir da NGB (à exceção de Infante (1996)). De outro lado, a terminologia empregada nos compêndios analisados não coincide, fomentando a proliferação desnecessária de denominações.

Apesar de a padronização de uma nomenclatura, seja ela qual for, continuar sendo um desafio, os materiais didáticos utilizados em sala de aula não devem simplesmente se submeter a ela, mas partir dela e não estagnar-se nela. Nada impede que se alie à nomenclatura oficial o olhar crítico dos diferentes fenômenos, reconhecendo as regularidades, mas distinguindo as exceções e os casos problemáticos não contemplados na NGB.

Ressalta-se o papel da figura do gramático, que reconhece a relação entre verbos de trajetória e PPs locativos. Em contrapartida, os materiais didáticos parecem não avançar na discussão acerca da transitividade verbal, em especial, sobre a seleção dos verbos de trajetória, contribuindo para uma visão estática da língua.

CAPÍTULO 4

VERBOS DE TRAJETÓRIA NA TEORIA LINGUÍSTICA

Este capítulo é uma revisão da literatura sobre verbos de trajetória no PB, a fim de sustentar a análise dos dados descritos no Capítulo 5. O ponto central da discussão, a relação entre verbos de trajetória e o sintagma preposicional locativo, tem sido abordado sob duas perspectivas teóricas distintas: temática, segundo a qual o papel temático é a informação semântica que norteia a participação de um argumento na estrutura, e aspectual, segundo a qual noções temporais/espaciais como limite, duração, ponto inicial, ponto final e trajetória são as únicas realmente responsáveis pela interpretação sintática dos eventos.

Na seção 4.1, reunimos estudos sob a perspectiva temática no PB, partindo do modelo teórico de Princípios e Parâmetros, desenvolvido por Chomsky (1981 e trabalhos subsequentes), explorando conceitos fundamentais como os de estrutura argumental e hierarquia temática. Destaca-se o trabalho de Cançado (2003; 2005 e 2009), cuja concepção composicional de papéis temáticos influencia diretamente as pesquisas de Silva (2002) sobre os papéis temáticos do plano locacional e de Corrêa (2005) acerca das classes de verbos de trajetória e da natureza da preposição introdutora do locativo. Finalizamos a seção com o trabalho de Silva e Farias (2011), que discute a inacusatividade de verbos como *ir* e *chegar* e o estatuto do PP nessas construções.

Na seção 4.2, realizamos um panorama histórico da evolução do conceito de aspecto na teoria linguística, com base em Tenny e Pustesjovsky (2000). Em seguida, nas subseções, apresentamos os estudos do fenômeno sob a perspectiva aspectual a partir da Hipótese da Interface Aspectual (AIH, do inglês *Aspectual Interface Hypothesis*) de Tenny (1992), que postula que a posição estrutural determina o modo como os argumentos participam da delimitação e medição do evento. No âmbito do PB, citamos os trabalhos de Souto (2004), que, apesar de não adotar diretamente a hipótese de Tenny (*op.cit.*), aponta a importância de propriedades temporais para a interpretação do verbo *ir* sem a presença do PP. Já o trabalho de Sampaio e França (2008) adota explicitamente, com adaptações, a AIH na análise dos verbos de movimento no PB.

Finalmente, citamos Naves e Lunguinho (no prelo) que, adotando uma interação entre aspecto lexical e gramatical, retomam um dos pontos deixados em aberto em Souto (*op.cit.*), a saber, o papel do operador gramatical “já” no aspecto da sentença.

4.1 TEORIAS TEMÁTICAS

A relação entre léxico e sintaxe é uma das questões de maior interesse no quadro teórico gerativo. A partir da publicação de *Remarks on nominalization* (1970), Chomsky deu origem à chamada *hipótese lexicalista*, abandonando a ideia de transformação para os derivados nominais e passando a dar maior peso às entradas lexicais. No modelo de Princípios e Parâmetros (1981; 1986), o léxico passa a assumir um papel central na teoria gerativa, pois a derivação da sentença se inicia por meio do acesso ao léxico mental, que, por hipótese, contém os vários tipos de informação relevantes para a formação de sentenças, quais sejam os traços formais e semânticos de cada item lexical. Por exemplo, graças a essas informações presentes no léxico, reconhecemos o item *postar* como um verbo do português e também sabemos que, para satisfazer uma sentença bem-formada nessa língua, tal item deve combinar-se com um participante [+animado] e outro [-animado].

Um dos tipos de informação relevante presente no léxico se refere às relações de dependência entre os itens lexicais: itens como *insatisfeito* e *gostar* só se realizam plenamente na interação com outros itens; já *pedra* e *tamanduá* não geram nenhuma expectativa em relação à procedência de outros itens na sentença. Desse modo, os sintagmas distribuem-se hierarquicamente a partir de um núcleo lexical que pode selecionar outros constituintes para expressar um significado informacional numa relação designada por predicação.

O núcleo lexical que prevê em sua estrutura a combinação com outros sintagmas é denominado predicado ou predicador (por exemplo, *insatisfeito* e *gostar*), enquanto as “casas vazias” que se unem a ele denominam-se argumentos.²³ Assim, os predicados costumam ser descritos em função da quantidade de argumentos; da natureza sintática (seleção categorial ou c-seleção) e da natureza semântica (seleção semântica ou s-

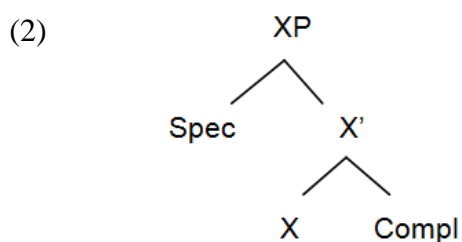
²³ A expressão “casas vazias” refere-se aos sintagmas com que os predicadores se combinam.

seleção) dos argumentos por eles selecionados, compondo a chamada grade ou grelha argumental do predicado – (cf. (1))²⁴:

- (1) Predicador de zero lugar: ‘chover’: [chover] = []
 Predicador de um lugar: ‘espirrar’: [_] = [DP]
 Predicador de dois lugares: ‘ver’: [_, _] = [DP, DP]
 Predicador de três lugares: ‘dar’: [_, _, _] = [DP, DP, VP]

Na sentença, o predicador por excelência é o verbo, cujos argumentos correspondem ao sujeito e aos complementos que subcategoriza, mas a noção de predicação vai além da categoria verbal, atingindo também nomes (como *sogra*, *medo*); adjetivos (como *fiel*, *prejudicial*); alguns advérbios (como *perto*, *antes*) e até mesmo as preposições (como *para*, *de*).

A composição interna do sintagma e as relações hierárquicas entre os sintagmas, isto é, entre predicadores e argumentos – a chamada “estrutura argumental” – são representadas estruturalmente na sintaxe. Os núcleos lexicais podem selecionar complemento e especificador, porém numa relação assimétrica em que o complemento ou argumento interno está relacionado diretamente ao núcleo X, sendo X uma variável, enquanto o especificador ou argumento externo relaciona-se indiretamente ao núcleo pelo nível intermediário X’. Dessa forma, o complemento é um argumento interno a X’, enquanto o especificador é argumento externo ao nível intermediário, ocupando uma posição mais alta na estrutura, conforme a representação arbórea a seguir:



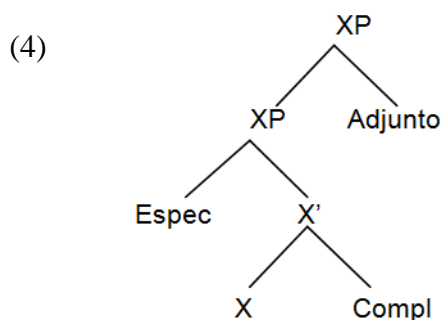
Não obstante, elementos não previstos pelo predicador podem participar da estrutura argumental, isto é, integrar a cena, mas não a grade argumental do predicado, e

²⁴ Segundo Miotto *et al* (2013), o número de argumentos nas línguas naturais limita-se a três.

são analisados como adjuntos. A ausência de um argumento do núcleo gera agramaticalidade, mas o inverso não ocorre (cf. o contraste entre as expressões *itálicas* e os elementos entre parênteses em (3)):

- (3) a. O aniversariante cortou *o bolo* (ontem).
 b. A secretária experimentou *a roupa* (no banheiro).

Para Chomsky (1986), a distinção entre argumentos e adjuntos é estrutural: enquanto argumentos estão incluídos, adjuntos estão apenas contidos na projeção máxima do núcleo (cf. (4))²⁵. Desse modo, são posições argumentais apenas a de especificador e de complemento de núcleos lexicais:



Do ponto de vista semântico, “adjuntos fazem parte da interpretação situacional, mas não dependem de nenhum item lexical presente na frase” (DUARTE & BRITO, 2003, p. 184). Embora a distinção entre argumentos e adjuntos pareça bastante clara, conceitual ou estruturalmente, os limites entre um constituinte selecionado ou não por um predador nem sempre são precisos, principalmente em relação a elementos de natureza espacial e locativa, que ora funcionam como adjuntos, ora como complementos (cf. exemplos em (5), extraídos de I, 2004, p. 60):

- (5) a. A Maria vai* (além).
 b. Ela pôs o livro *(ali).
 c. João mora *(aqui).

²⁵ INCLUSÃO: α inclui β se e somente se todos os argumentos de α dominam β . CONTINÊNCIA: α contém β se nem todos os segmentos de α dominam β . (Miyoto *et al.*, 2013, p. 67-68)

Obviamente, todo evento ocorre circunscrito no tempo e no espaço, mas somente alguns verbos selecionam certas circunstâncias para compor sua grade argumental, como parece ser o caso dos verbos de trajetória. No entanto, “a classe dos verbos de movimento é uma das que coloca mais em evidência os problemas de seleção argumental” (CORRÊA, 2005, p.). De fato, trata-se de uma classe bastante heterogênea, como vimos na Introdução, e há uma grande discussão teórica acerca do estatuto categorial do sintagma preposicional que acompanha esse tipo de verbo. Vários estudos têm se dedicado a investigar o estatuto dos sintagmas preposicionais locativos relacionados a verbos de trajetória no PB. Alguns deles serão resenhados nas próximas seções.

A literatura lança mão de algumas operações sintáticas para averiguar empiricamente a distinção entre adjuntos e argumentos. Segundo Miotto *et al* (2013), “a extração de sintagmas é possível se o domínio da extração é um complemento, mas não se é um adjunto” (p. 68). Exemplificando, em (6b, 6c e 6d) é possível extrair o locativo da sentença encaixada e movê-lo para o início da sentença porque se trata de um complemento exigido pelos verbos de trajetória – assim como o complemento do verbo transitivo em (6a) –, mas em (6e), em que o sintagma deslocado é um adjunto, a extração não é possível²⁶:

- (6) a. O que você disse que o João comprou?
 b. Onde você disse que o Pedro foi?
 c. Onde você disse que a Maria pôs o livro?
 d. ? Como você disse que o Antônio pintou a parede?

O deslocamento de um constituinte para o início da sentença é outro recurso utilizado para distinguir complementos de adjuntos. A idéia por trás desse teste é a de que complementos, por sua relação direta com o verbo, apresentam certas restrições de deslocamento, requerendo uma prosódia específica; contrariamente, adjuntos deslocam-se mais livremente na sentença. A aplicação desse teste não nos fornece uma distinção nítida sobre o estatuto dos constituintes envolvidos, demonstrando ser um recurso pouco eficiente. Os dados em (7) mostram que o deslocamento do complemento é, no mínimo,

²⁶ Exemplos retirados de Souto (2004, p.61).

menos aceitável, mas ambas as estruturas deslocadas requerem uma entonação marcada²⁷:

- (7) a. Em BH, Maria cantou.
 b. ? Aqui, João mora.
 c. ? À Igreja, João foi.
 d. ? Do armário, o copo caiu.

Nos exemplos em (7), o locativo em (7a) seria considerado adjunto porque não há nenhuma restrição de deslocamento para ele no interior da sentença; mas já em (7b, 7c, 7d) o deslocamento para o início da sentença é menos aceitável, de onde se infere que seja um argumento do verbo. No entanto, esse teste não pode ser considerado conclusivo, já que complementos de verbos transitivos também podem ser deslocados desde que haja uma entonação diferenciada.

Da mesma maneira, a adjacência entre verbo e complemento parece ser necessária em outras construções, como nas clivadas. A clivagem consiste no encaixamento da estrutura relativa *verbo ser + que* na periferia esquerda da sentença, de forma a destacar os constituintes “ensanduichados”. Como se pode verificar em (8b; 8c), os locativos argumentais não podem ser separados da estrutura clivada, nem podem ser clivados, ao contrário de (9), em que o locativo é um adjunto:

- (8) a. Foi levar o filho ao colégio o que o João fez.
 b. *Foi levar o filho o que o João fez ao colégio.
 c. *Foi levar ao colégio o que o João fez o filho.
- (9) Foi cantar o que o João fez em BH.

Contudo, apesar da problemática *argumento versus adjunto*, as propriedades categoriais e estruturais dos argumentos não são as únicas a compor a grade argumental de um predicado; as funções semânticas dos participantes do evento, os chamados papéis temáticos, também a integram. Assim, a cada participante do evento é associada uma relação semântica, tradicionalmente rotulada por *agente*, *paciente*, *tema*,

²⁷ Exemplos de Corrêa (2005).

instrumento ou *locativo*, para citar uma lista mínima. Essas relações são reguladas pelo seguinte princípio (CHOMSKY, 1981, p. 36. *tradução nossa*):

- (10) Critério theta
- (i) Cada argumento carrega um e só um papel temático, e cada papel temático é atribuído a um e somente um argumento.²⁸

A seleção argumental dos núcleos lexicais é realizada de forma bastante restritiva, especialmente quanto às informações semânticas presentes nos argumentos. Enquanto a c-seleção pode variar diante das diversas diáteses verbais e também entre as línguas, a s-seleção parece ser universal. Assim, diante da cena produzida pelo evento *carregar*, fazemos previsões acerca dos participantes da cena: um deles é necessariamente o “carregador” e o outro, necessariamente, a “coisa carregada”, ainda que assumam funções sintáticas distintas na sentença. Desse modo, acredita-se que os papéis temáticos são parte da nossa representação mental de uma situação no mundo.

No que tange às relações espaciais, podemos citar a alternância locativa, em que a relação genérica de contingência entre “conteúdo” e “recipiente” se mantém apesar da inversão na posição sintática dos argumentos (cf. exemplos em (11), retirados de Maia (1998), p. 155).²⁹

- (11) a. O João carregou o trigo no caminhão.
b. O João carregou o caminhão com/de trigo.

De modo geral, diz-se que papel temático é atribuído dentro das projeções do núcleo do constituinte que seleciona o argumento. Desse modo, em (11a), o papel de tema do argumento interno provém do núcleo verbal; por seu turno, o papel de agente do argumento externo provém do complexo [V + Complemento], uma vez que *carregar o trigo* faz de *João* agente, mas *carregar o peso da derrota* faz de *João* uma espécie de experienciador, assim como nas expressões idiomáticas *carregar pedra* ou ainda *carregar a própria cruz*. Tampouco em *A bateria do celular carregou na tomada* o

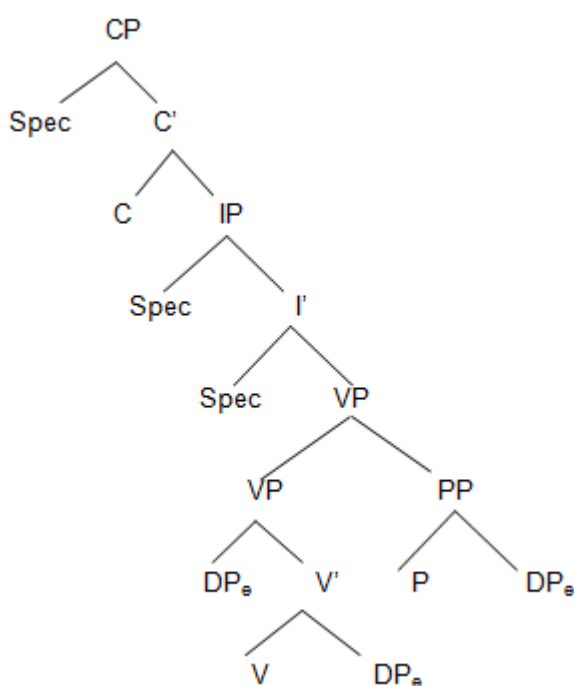
²⁸ Each argument bears one and only one theta-role, and each theta-role is assigned to one and only one argument.

²⁹ O fenômeno da alternância locativa abrange também relações entre um material e uma superfície, por exemplo, *João plantou as flores no jardim/ João plantou o jardim com flores* (MAIA, 1998). A escrita em (11) remete ao português europeu – mantivemos como no trabalho original de Maia (1998)..

sujeito pode ser considerado agente, mas antes um paciente. Quanto ao sintagma preposicional (PP), recebe papel temático locativo do complexo [V + Complemento].

Em termos formais, a atribuição de papel temático ocorre dentro da projeção máxima do núcleo do constituinte em que o argumento está incluído, por marcação direta, atribuída pelo próprio núcleo lexical, ou por marcação indireta, atribuída pelo nível intermediário, conforme representado a seguir, o que significa dizer que papel temático não sofre efeitos de tempo (IP, do inglês *Inflectional Phrase*) ou da negação (NegP, do inglês *Negation Phrase*). O símbolo θ representa os constituintes marcados tematicamente.

(12)



Convém observar, ainda, que as restrições semânticas dos argumentos podem comprometer a boa formação da sentença: a substituição de *João* por um constituinte desprovido da propriedade agentividade, bem como a substituição de *trigo* por um constituinte [+animado] e de *camião* por um elemento que não fosse recipiente, tornaria a sentença agramatical.

- (13) *O trigo carregou o João no camião.
 *O João carregou o papel com/de trigo.

Embora possa haver uma tendência de correspondência entre uma dada função sintática e um papel temático, tal correspondência não é categórica. Contudo, o mapeamento sintático dos papéis temáticos não é aleatório. Há uma relação de precedência entre os papéis temáticos para preencher a posição de sujeito, conhecida como Hierarquia Temática, a qual é expressa de maneiras distintas em diversos trabalhos relevantes (SOARES & MENUZZI, 2010, p.28):

- (14) a. Agente>Causativo/Experenciador>Tema>Benefactivo/Locativo (Baker, 1997)³⁰;
 b. Agente>Locativo/Fonte/Objetivo>Tema (Jackendoff, 1972)³¹;
 c. Agente>Efeito>Locativo>Tema>Paciente (Foley e Van Valin, 1984)³²;
 d. Agente>Beneficiário>Experenciador>Instrumento>Tema>Paciente>Locativo (Bresnan e Kenerva, 1989)³³.

Como se observa em (14), não há um modelo único de hierarquia temática, tampouco um consenso sobre uma hierarquia menos controversa. O grau de adaptação de uma hierarquia temática varia bastante de acordo com o fenômeno em estudo.

No plano espacial, a etiqueta ‘locativo’ tem sido empregada como uma denominação genérica para o local do evento, independentemente de estar relacionado a um verbo estativo ou dinâmico. Desse modo, Levin (1993) estabelece os papéis temáticos *locatum* e *location*, objeto locado e localização, respectivamente.³⁴ Por outro lado, a designação ‘locativo’ mostra-se demasiado ampla para reunir os distintos pontos da trajetória ou mesmo para opor o local relacionado a um verbo estativo ou a um verbo dinâmico. Do mesmo modo, as noções de *locatum* e *location* são insuficientes para uma descrição satisfatória do plano espacial. O conteúdo exato de cada papel temático não figura *a priori* como objeto de análise na teoria linguística, já que esses papéis têm um caráter mais descritivo que explicativo, porém, o ponto da trajetória determinado pelo verbo, ou seja, a perspectiva do movimento, parece ser relevante para a sintaxe, uma vez que um dos pontos da trajetória pode ser apagado sem prejuízo para a sentença, conforme discutido na seção 4.1.3.

³⁰ BAKER, M. C. Thematic Roles and Syntactic Structure. In L. Haegeman, ed., Elements of Grammar. Handbook of Generative Syntax, Dordrecht: Kluwer, 1997. p. 73-137

³¹ JACKENDOFF, R. Semantic Interpretation in Generative Grammar. Cambridge: MIT Press, 1972.

³² In: GIVÓN, T. Synthax: A Functional-Typological Introduction. V1. Amsterdam: John Benjamins, 1984.

³³ BRESNAN, J. & J. KARNEVA. Locative Inversion in Chichewa: A Case Study or Factorization in Grammar. Linguistic Inquiry 20, 1989, p. 1-50.

³⁴ Tradução de DUARTE, I. “Verbos causativos de alternância locativa.” *Veredas: revista de Estudos Linguísticos* (vol.2, nº1), 1998. p. 91-101.

4.1.1 Cançado (2003; 2005; 2009) e Corrêa e Cançado (2006)

A proposta de Cançado (2003; 2005) para papéis temáticos adota as noções de composicionalidade e acarretamento de Dowty (1989), em que o primeiro conceito refere-se ao caráter discreto das propriedades e o último remete à “relação entre duas sentenças, sendo que a verdade da segunda advém necessariamente da verdade da primeira.” (CANÇADO, 2009, p.44).³⁵ Papel temático é definido então como um grupo de propriedades semânticas acarretadas composicionalmente a um determinado argumento. Portanto, nessa perspectiva, papéis temáticos deixam de ser primitivos teóricos, isto é, estocados no léxico, e passam a ser atribuídos composicionalmente, ou seja, acarretados por toda a proposição.

A fim de conferir um estatuto teórico aos papéis temáticos, Cançado (*op. cit.*) restringe os acarretamentos pertinentes para a caracterização dos papéis temáticos com base numa pesquisa que visou analisar os papéis temáticos mais frequentes na literatura.³⁶ Segundo a autora, as propriedades acarretadas relevantes para a teoria gramatical são Controle, Desencadeador, Afetado e Estado, assim definidos: Controle nunca ocorre isolado e porta o traço [+animado]; Desencadeador é acarretado pela proposição e tem algum papel no desenrolar do processo; Afetado é o elemento que passar de um estado A para um estado B; Estado não se altera durante um intervalo. Para a associação entre os papéis temáticos e a sintaxe, a autora estabelece algumas regras de correspondência por meio da Hierarquia temática, cujos postulados são: a) o papel temático mais proeminente é associado à posição de argumento externo; o segundo mais proeminente é associado à posição de argumento interno; b) todos os outros argumentos são associados à posição de adjunto; c) alguns predicados permitem a violação da hierarquia e são marcados morfologicamente com uma preposição, como os casos de alternância.

Em relação à oposição entre argumentos e adjuntos, Cançado (2009) afirma que a estrutura argumental é uma noção semântica, distinta da estrutura sintática, mas estão associadas por regras de correspondência. A autora concebe argumento como uma noção estritamente semântica, que envolve a atribuição de papel temático, enquanto complemento e adjunto são concebidos como noções estritamente sintáticas, que

³⁵ “Ao contrário, Dowty utiliza os acarretamentos lexicais dos verbos de uma maneira ‘fuzzy’ de se classificar dois grandes proto-papéis temáticos.” (Corrêa, 2005, p. 13)

³⁶ Ver os trabalhos de Cançado (1995); Moreira (2000); Silva (2002).

envolvem a posição estrutural e a atribuição de Caso. Desse modo, um adjunto também pode ser argumento, como ocorre com os locativos dos verbos de trajetória: *despejar*, *colocar*, *derrubar* e *entornar*. Independentemente de esses locativos ocuparem a posição sintática de complemento ou adjunto, eles seriam argumentos verbais, uma vez que a definição de argumento, baseada em Dowty (1991), é “toda a informação de sentido, ou propriedade semântica, acarretada lexicalmente pelo predicador para que seu sentido seja saturado” (CANÇADO, 2009, p. 44)³⁷.

Cançado (*op.cit.*) compara os trabalhos de Raposo (1992)³⁸ e Miotto, Silva e Lopes (2000)³⁹ para ilustrar a sua crítica à abordagem gerativa sobre a estrutura argumental, a qual assume que as informações sobre o número de argumentos selecionados por um predicador, bem como os papéis temáticos a ele associados, estão estocados no léxico e, portanto, fazem parte do conhecimento do falante sobre a língua. Para Raposo (1992), o verbo *comprar* seleciona um argumento externo *agente*; um argumento interno *tema* e um argumento interno *fonte*; mas para Miotto, Silva e Lopes (2000), o mesmo verbo seleciona um argumento externo e um único argumento interno. Nesse ponto, a autora discorda de que haja um consenso entre os falantes sobre a estrutura argumental “em termos de associação das funções semânticas às funções sintáticas”. A autora também apresenta críticas à falta de sistematicidade em relação a esse tópico na Gramática Tradicional, cujas noções de complementação verbal e transitividade são reinterpretadas pela gramática gerativa ao associar argumento à posição de complemento (*op. cit.*, p. 42-43). A proposta de Cançado (2009), sustentada em Cançado (2003; 2005), adota a noção de saturação oriunda da lógica para a definição de argumentos, conferindo-lhe um estatuto estritamente semântico. Nessa ótica, o verbo *comprar* possui quatro argumentos, pois, para que o predicado seja saturado, são acarretados necessariamente um comprador, a coisa comprada, a origem da compra e o valor da compra. No caso de verbos transitivos que acarretam trajetória como *despejar*, *colocar*, *derrubar* e *entornar*, a autora assume que são verbos que acarretam três argumentos, ocupando o terceiro argumento a posição de adjunto, cuja preposição introdutora é funcional e com conteúdo semântico compatível com o argumento que a segue.

³⁷ Ressalta-se aqui a noção particular que Cançado (2009), inspirada em Dowty (1989), atribui às noções de argumentos e adjuntos, que são tomadas em função do conceito de acarretamento lexical, como as propriedades implicadas pelo item.

³⁸ RAPOSO, E. P. Teoria da gramática: a faculdade da linguagem. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

³⁹ MIOTTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. Manual de sintaxe. Florianópolis: Insular, 2000.

No entanto, há outros verbos em que o locativo não é acarretado para saturar seu sentido específico, como *cantar* e *sorrir*, mas, antes, faz parte das “inferências gerais que fazemos de todo evento” (CANÇADO, 2009, p.50). Considerando esse contraste, Corrêa e Cançado (2006) distinguem dois tipos de locativo: o locativo do evento, que se refere à sentença como um todo, deslocando-se mais livremente entre as periferias da sentença, e o locativo do predicador, que se refere à palavra predicadora em si, o que limita o seu deslocamento. Nos exemplos abaixo, retirados de Corrêa e Cançado (*op.cit.*, p.381), (15c) e (15d), em que há locativo do predicador, só teriam aceitação sem restrições com uma entonação bem mais marcada que (15a) e (15b), em que há locativo do evento, e ainda assim, gerariam ambiguidade, segundo as autoras.

- (15) a. João leu um livro na biblioteca.
 b. Na biblioteca, João leu um livro.
 c. O professor expulsou os alunos da sala
 d. ?? Da sala, o professor expulsou os alunos.

Outra consequência dessa divisão entre locativo do evento e locativo do predicador é que o apagamento do locativo do evento não interfere na estrutura da sentença, o que não é verdade para os locativos do predicador (cf. (16), exemplos de Corrêa e Cançado, *op.cit.*, p.380).

- (16) a. João cantou (em BH).
 b. ? Maria imergiu o saquinho de chá (na xícara).

4.1.2 Silva (2002)

A pesquisa de Silva (2002) sistematiza as relações temáticas (papeis temáticos) do plano da locação, respaldando-se na Teoria Generalizada dos Papeis Temáticos (TGPT), desenvolvida por Franchi (1975, 1977, 1986, e trabalhos subsequentes) e Cançado (1995, 1996, 1997, 2000 e trabalhos subsequentes), cujo principal postulado é a autonomia do módulo semântico, mas que interage com o módulo sintático, projetando-se sobre ele. O estudo de Silva (2002) é anterior aos trabalhos de Cançado (2003; 2005), citados na seção anterior, mas já considera os papeis temáticos como

conjuntos de propriedades discretas acarretadas pela preposição, à luz de Moreira (2000) e Cançado (2001). A partir da análise do *corpus*, constituído por 360 sentenças extraídas de um dicionário de verbos e de um dicionário da língua portuguesa, Silva (*op. cit.*) identifica seis papéis temáticos espaciais, descritos e exemplificados a seguir⁴⁰.

A primeira propriedade – deslocamento, entendido como mudança espacial – recebe o rótulo de Objeto Deslocado (cf. (17)). A autora justifica a escolha do termo Objeto Deslocado em lugar do termo Meta porque este é empregado na literatura para designar tanto a propriedade mudança espacial (deslocamento) quanto a propriedade localização espacial (locativo). Quando a propriedade *deslocamento* combina-se às propriedades de *ser desencadeador do processo* e de *ter controle no processo*, tem-se um Agente-Objeto Deslocado (cf.(18)).

(17) A maré distanciou o barco da praia.

(18) O garoto alcançou o topo da serra.

Locativo é o rótulo dado à propriedade de *ser o lugar de* e caracterizado por nunca ocorrer na posição de sujeito e por vir geralmente acompanhado de preposição, embora às vezes, prescindida dela (cf. (19) e (20)).

(19) O vento forte arrancou a placa do chão.

(20) A criança atravessou a rua.

Fonte e Meta correspondem, respectivamente, às propriedades de *ser o início* e de *ser o fim* de um trajeto em sentido amplo, incluindo construções não localistas. Esses papéis compõem uma trajetória, indicando ou a extensão do percurso ou os seus extremos (cf. (21) e (22)). Geralmente, ocorrem concomitantemente, pois, segundo o autor, são parte de um mesmo argumento que representa a trajetória e, por isso, não podem ser intercalados por qualquer outro. Não obstante, há representações da trajetória constituídas por apenas um dos extremos. A presença da preposição é imprescindível para a assimilação dessas propriedades (cf. (23)).

⁴⁰ Todos os exemplos desta seção são extraídos de Silva (2002).

(21) A enxurrada arrastou habitações do alto da favela até embaixo.

(22) O exército deslocou sua tropa do litoral para o sertão.

(23) O motorista conduziu o ônibus ao terminal.

Há ainda a propriedade de *ser a origem de*, rotulada simplesmente de Origem, que se distingue da Fonte pela ausência de um trajeto (cf. (24)). A preposição é determinante para a caracterização da origem, pois a sua omissão resulta na alteração do papel temático (cf. (25)). Quando combinada à propriedade lugar, há o papel de Locativo-Origem (cf. (26)).

(24) Os grandes rios surgem das pequenas nascentes.

(25) a. Os problemas da empresa derivam da falta de dinheiro.

b. Os problemas da empresa derivam a falta de dinheiro.

(26) Aqueles produtos advém da Europa.

Por último, Orientação compreende a propriedade de *ser a direção, o rumo ou a orientação de* (cf. (27)). Assim como a Fonte, a Meta e a Origem, a preposição é indispensável à caracterização da Orientação. Não se confunde com Direção ou Alvo, pois extrapola o paradigma da locação (cf. (28)).

(27) a. O chute do menino lançou a bola para o alto.

b. Os manifestantes seguiram para o centro.

(28) Paulo olhou para seu passado e voltou seu pensamento para o futuro.

Além dos papéis temáticos espaciais acima descritos, há também papéis não espaciais envolvidos na análise de Silva (*op. cit.*), são eles: Agente, propriedade de *ser desencadeador do processo e ter controle sobre ele*, conseqüentemente é animado; Causa, propriedade de *ser desencadeador do processo*; Afetado, propriedade de *ser afetado pelo processo*; Objeto Estativo, propriedade de *estar em determinado estado*.

Após a descrição dos papéis temáticos aplicados à análise, Silva (*op. cit.*) prossegue com a descrição dos dados coletados no *corpus* mencionado. As 360 sentenças analisadas foram distribuídas em classes conforme a configuração da rede temática apresentada, tomando por parâmetro o papel temático atribuído ao argumento externo, por ser este o fator de proeminência para a hierarquia temática. Há ainda uma subdivisão dessas classes de acordo com a presença de certos papéis temáticos em sua rede temática: a subclasse A refere-se às sentenças que apresentam um Locativo ou Origem ou Locativo-Origem; a subclasse B refere-se àquelas que apresentam Fonte e Meta; e a subclasse C, àquelas que apresentam Orientação. É possível ter uma visão geral das classes, subclasses e respectivas redes temáticas no Quadro 7.

Para simplificar a leitura do Quadro 7, abreviamos os papéis temáticos da seguinte maneira: OD para Objeto Deslocado; OE para Objeto Estativo; AOD para Agente-Objeto Deslocado; L para Locativo; F para Fonte; M para Meta; C para Causa; A para Agente; Orient. para Orientação; LOrig. para Locativo-Origem. Na descrição da rede temática, seguimos as mesmas representações de Silva (*op.cit.*): o argumento externo (que norteia a divisão das classes) encontra-se na primeira posição da rede temática, pois a representação segue a ordenação dos argumentos na estrutura; os parênteses indicam os papéis facultativos, que não aparecem em todas as sentenças da classe; a barra indica os papéis temáticos que alternam entre si, conforme a sentença.

Quadro 7 – Classes de predicadores espaciais (SILVA, 2002)

| Classes | Subclasse A Locativo/Origem/ Locativo-Origem | Subclasse B (Fonte) e Meta | Subclasse C Orientação |
|----------|---|--|---|
| Classe 1 | {C, OD, L} Ex: A brisa espalhou as folas pelo jardim. | {C, OD, (F), M} Ex: A água carregou muitos detritos do morro até a feira. | {C, OD, Orient.} Ex: O chute do menino lançou a bola para o alto. |
| Classe 2 | {A, OD/ Afet., L} Ex: Os estudantes carregaram lanches na mochila. | {A, OD, (F), M} Ex: Eu carreguei o baú da sala para o quarto. | {A, OD, Orient.} Ex: O astrônomo apontou a luneta para a lua. |
| Classe 3 | {AOD, L} Ex: Ele deixou a cidade. | {AOD, (F), M} Ex: O menino correu de casa até a escola. | {AOD, Orient.} Ex: O piloto decolou para o leste. |
| Classe 4 | {OD, L} Ex: Os livros chegaram de São Paulo. | {OD, (F), M} Ex: Aqueles rios convergem para o Atlântico. | {OD, Orient.} Ex: A frente fria avançou para a região central do país. |
| Classe 5 | {OE, L/ Orig./ L-Orig.} Ex: Paulo vive no interior mineiro. | {OE, F, M} Ex: A BR 101 vai de nordeste a sul do país. | {OE, Orient.} Ex: Esta porta dá para o quintal. |

Seguindo a descrição dos papéis temáticos espaciais e das cinco classes supracitadas, a autora aplica diversos tipos de alternância sintática às sentenças-base de cada classe com o intuito de avaliar a influência das propriedades semânticas sobre a estrutura sintática.⁴¹ Antes da discussão dos resultados, porém, faz-se necessário a compreensão do mecanismo de interface entre a semântica e a sintaxe, a hierarquia temática.

O modelo de Hierarquia Temática adotado pela Teoria Generalizada dos Papéis Temáticos, que é um dos fundamentos da pesquisa de Silva (*op. cit.*), é constituído pelos papéis prototípicos – Controle, Desencadeador, Afetado, Estado, Posse, Objeto Estativo – e não pelos papéis temáticos em si – Agente, Causa, Instrumento, Locativo, Fonte, Meta, Origem, etc. Essa Hierarquia Temática apresenta uma disposição pluridimensional complexa dos papéis temáticos (diferentemente dos modelos lineares – cf. na seção 4.1. os exemplos de hierarquia temática), pautando-se na proeminência em relação ao argumento externo e seguindo a seguinte ordenação:

(...) o argumento que acarreta ‘controle’ sempre ocupa a posição de sujeito. Na ausência dessa propriedade, tanto ‘desencadeamento’ quanto ‘afetação’ podem ocupar tal posição. A ocorrência de uma ou de outra propriedade dependerá da perspectiva adotada para se falar do evento. Quanto às propriedades estativas – ‘estado psicológico’, ‘posse’ e ‘objeto estativo’ -, são as menos proeminentes. (Silva, *op.cit.*, p. 32)

Há ainda papéis mais baixos que Objeto Estativo, os quais não são referenciados na hierarquia temática por nunca ocuparem a posição de sujeito, são eles, complemento, denominação e valor, nesta ordem⁴². Segundo a análise de Silva (*op.cit.*), os papéis espaciais estativos encontram-se na mesma configuração que as propriedades estativas não localistas menos proeminentes (complemento, denominação e valor), porém, enquanto Locativo, Origem e Orientação não apresentam uma ordenação entre si, Fonte e Meta ordenam-se hierarquicamente, de modo que Fonte é mais proeminente que Meta. Por seu turno, os papéis espaciais portadores da propriedade *deslocamento*, Objeto Deslocado e Agente-Objeto Deslocado, equiparam-se às posições de Afetado e Controle

⁴¹ Para o detalhamento dessa análise, remetemos o leitor ao texto original.

⁴² Exemplos de papéis temáticos estativos complemento, denominação e valor, respectivamente: *Marcelo carece de talentos artísticos; O moleque chamava-se Humberto; O livro custa vinte reais.*(SILVA, *op.cit.*, p. 62-63).

na hierarquia, respectivamente, pois todo *deslocamento* é, de maneira geral, uma espécie de mudança de estado.

A autora conclui que a única propriedade espacial relevante para uma hierarquia temática, ou seja, que interfere de algum modo em algum tipo de alternância sintática, é o *deslocamento*, mas como este é uma variante da afetação, não chega a compor a hierarquia. As demais propriedades espaciais apresentam um comportamento sintático similar às propriedades estativas menos proeminentes na hierarquia, logo não há necessidade de explicitação dessas propriedades na hierarquia. Assim, os papéis temáticos espaciais não alteram o modelo de hierarquia da TGPT, tampouco constituem uma hierarquia própria, por conseguinte, tais propriedades teriam representação apenas no módulo semântico, sem projeções na sintaxe.

4.1.3 Corrêa (2005)

Tomando por base a proposta de um estatuto teórico para os papéis temáticos de Cançado (2003; 2005), resenhada na seção 4.1.1., Corrêa (2005) objetiva investigar a classe dos verbos de trajetória como um todo e determinar os ambientes linguísticos em que as preposições relacionadas a essa classe de verbo ocorrem, bem como as funções dessas preposições.

A primeira questão levantada pela autora diz respeito ao fato de que as preposições relacionadas aos verbos de trajetória não se enquadram na classificação de preposições, proposta por Cançado (2003), segundo a qual há três tipos distintos de preposição: predicadoras, funcionais e inerentes. As preposições predicadoras não são acarretadas pelo verbo, mas atribuem papel temático e Caso a seu argumento e são projetadas na posição de adjunção, como em *João quebrou o vaso com/ contra/ sobre um martelo*. Preposições funcionais não possuem função semântica e ocorrem para marcar uma alternância sintática, como em *A guerra preocupa Maria/ Maria (se) preocupa com a guerra*, ou para introduzir um argumento acarretado pelo verbo, mas que não é necessariamente realizado na sintaxe⁴³, como em *João vendeu uma casa para Maria por US\$ 100.000,00*. Assim como as predicadoras, as funcionais ocupam posição de adjunto. Já as preposições inerentes ocupam a posição de argumento interno e são definidas por integrarem o verbo, logo não podem ser intercambiadas, como em *João*

⁴³ Conhecido como argumento *default*, conforme Pustejovsky (1995).

concorda com/*de/*em/*para Maria⁴⁴. Cabe ressaltar que a própria Cançado (2003) aponta em seu trabalho que verbos que acarretam trajetória não se encaixam na hierarquia temática proposta, destacando a necessidade de estudos sobre a questão.

Conforme a análise de Corrêa (*op.cit.*), as preposições relacionadas a verbos de trajetória diferem das preposições predicadoras por não atribuírem papel temático ao argumento; diferem também das funcionais por não marcarem alternância sintática e por não ocuparem a posição de adjunto, mas sim de argumento interno, assemelhando-se desse modo com as preposições inerentes. Contudo, diferem também das inerentes pela possibilidade de mudança. Com isso, Corrêa (*op.cit.*) demonstra que as preposições relacionadas aos verbos de trajetória não são compatíveis com nenhum dos três tipos de preposição especificados por Cançado (*op.cit.*), como nos exemplos a seguir:

- (29) a. João veio de/para/a São Paulo.
 b. João foi a São Paulo.
 c. João chegou de/a São Paulo.

Outro ponto central do trabalho de Corrêa (*op.cit.*) relaciona-se com as regras de correspondência entre sintaxe e semântica, postuladas por Cançado (2003; 2005), mencionadas na seção 4.1.1. Em linhas gerais: a *Regra A* regula os verbos que acarretam mais de dois argumentos, em que o terceiro argumento preencherá a posição de adjunção; a *Regra B* regula os verbos que acarretam dois argumentos, em que um deles apresenta uma preposição inerente, o qual ocupará a posição de complemento e, por fim, a *Regra C* regula os casos de alternância da hierarquia, em que o argumento alterado será marcado por uma preposição funcional e projetado como adjunto na sintaxe.

Novamente, algumas estruturas formadas por verbo de trajetória desafiam a teoria de Cançado (2003; 2005), segundo Corrêa (*op.cit.*), pois nenhuma das três regras supracitadas se aplica a casos como (29). A única regra que poderia se aplicar a (29), a *Regra B*, encontra-se defasada devido ao caráter da preposição, que não é inerente.

A partir de um *corpus* formado por 202 verbos de trajetória, coletados em sentenças de dicionários de língua, de conversas com falantes e de dados de intuição, Corrêa (*op.cit.*) distribui os verbos de trajetória em seis classes, de acordo com a grade

⁴⁴ Os exemplos deste parágrafo e do subsequente são de Berg (2005) citado por Corrêa (*op.cit.*, p.2-3).

temática. Após o levantamento do *corpus*, a pesquisadora aplicou alguns testes para averiguar as propriedades sintáticas e semânticas dos predicados analisados. Os critérios de seleção das propriedades sintáticas foram apagamento e deslocamento, pois são os fatores de distinção entre locativo de predicador e locativo de evento, como vimos na seção 4.1.1. Quanto aos critérios que definem as propriedades semânticas desses predicados, recorreu-se à compatibilidade semântica e ao aspecto da sentença.

O primeiro critério semântico para a caracterização semântica dos verbos de trajetória testa a compatibilidade semântica entre o locativo e o verbo e entre o locativo e o sintagma nominal na posição de argumento. Desse modo, em (30), todas as sentenças são gramaticais, mas a aceitabilidade é comprometida quando o locativo não compartilha o mesmo campo semântico com o verbo ou com o argumento interno.

- (30) a. Maria imergiu o saquinho de chá na xícara.
 b. ?? Maria imergiu o saquinho de chá na piscina.
 c. ?? Maria imergiu o sapato na xícara.
 d. ?? Maria imergiu o saquinho de chá em BH.⁴⁵

Refinando a análise de (30), a autora explica que em (30b), o locativo não compartilha o mesmo campo semântico do argumento interno *saquinho de chá*, sendo a única leitura aceitável para a sentença é a do evento “como um acidente ou acontecimento parecido” (*op.cit.*, p. 40). Em (30c), ocorre a mesma incompatibilidade semântica entre locativo e argumento interno, sendo a única leitura possível a de que “Maria esteja brincando ou fora de seu juízo normal”. Já em (30d), o campo semântico do locativo não se relaciona nem com *saquinho de chá*, nem com o verbo *imergir*, deixando a sentença anômala semanticamente.

O segundo critério semântico refere-se às categorias aspectuais postuladas por Vendler (1967), conhecidas como *Aktionsart*⁴⁶. Os verbos de trajetória analisados por Corrêa (*op.cit.*) são de dois tipos: *accomplishments*, que refletem todos os pontos da trajetória, e *achievements*, que expressam apenas um determinado ponto da trajetória. A autora aplica os testes de Vendler (*op.cit.*) para distinguir as duas categorias. Diante da expressão *em x tempo*, *achievements* são barrados; mas diante da palavra *quase*, *accomplishments* ficam ambíguos (cf. (31) e (32)).

⁴⁵ Exemplos de Corrêa (2005).

⁴⁶ Ver seção 4.2.

- (31) a. João correu da sala até a escola em duas horas.
 b. *João entrou na sala até a escola em duas horas
 c. *João andava em duas horas.
- (32) a. João quase correu da casa até a escola.
 b. João quase entrou na sala.

A síntese da descrição das classes analisadas por Corrêa (*op.cit.*) encontra-se no Quadro 8. Antes, convém atentar-se para alguns pormenores do referido quadro. Na leitura do Quadro 8, consideram-se as mesmas especificações de Silva (2002) na descrição da rede temática, a qual está descrita com todos os termos acarretados lexicalmente pelo predicador verbal, mesmo quando não são explicitados na sintaxe.⁴⁷

Quanto às siglas, leia-se: D para a propriedade ‘desencadeador’; A representa ‘afetado’; E, ‘estado’; e C, ‘controle’. Para dar conta das especificidades implicadas pelo traço deslocamento, típico dos verbos de trajetória, a autora ainda combina as propriedades deslocado ‘Desloc’ e locativo ‘Loc’ – que também pode tomar a forma de trajetória, Traj, quando expressa os dois pontos da trajetória⁴⁸.

Cabe ressaltar que a propriedade deslocamento apresentou um comportamento uniforme para todas as classes, isto é, argumentos locativos do predicador mostraram-se menos propensos ao deslocamento para a periferia esquerda da sentença que os locativos de evento, como previsto. Por essa razão, não incluímos tal propriedade no quadro seguinte. Em relação à propriedade compatibilidade semântica, apesar de a autora afirmar que tal propriedade é preferida pelas classes 1 e 2, testamos contra-exemplos que indicam uma preferência generalizada por essa propriedade entre as classes, de modo que, no Quadro 8, retratamos apenas as propriedades que consideramos mais distintivas entre as classes dos verbos de trajetória.

⁴⁷ A representação segue a ordenação dos argumentos na estrutura; os parênteses indicam os papéis facultativos, que não aparecem em todas as sentenças da classe; a barra indica os papéis temáticos que alternam entre si, conforme a sentença (ver seção 4.1.2.).

⁴⁸ As propriedades citadas foram exploradas na seção 4.1.1.

Quadro 8 – Classificação geral dos verbos de trajetória (Corrêa, 2005)

| Verbos de trajetória | Aspecto | Apagamento do locativo |
|--|-----------------------------|---|
| Classe 1A: {D(C), A/Desl, Loc (A)} ex: Eu entornei o açúcar na lata. Classe 1B: {D(C)/desl, A/Desl, Loc (A)} ex: O agricultor espalhou todas as sementes no terreno. | Achievement | Parcialmente possível |
| Classe 2A : {D(C), A/Desl, Traj} ex: A mãe desceu o filho do carrinho para o chão. Classe 2B: {D(C) /desl, A/Desl, Traj} ex: Maria leva as crianças de casa até a escola. | Accomplishment | Preferencialmente da origem |
| Classe 3: {D(C)/Desl, Loc/A} ex: João chegou à faculdade. | Achievement Inacusativos | Leitura <i>default</i> do lugar do falante |
| Classe 4: {D(C)/Desl, Traj} ex: As crianças retornaram da escola para casa. | Accomplishment | Preferencialmente da origem |
| Classe 5: {A/Desl, Loc/A} ex: O copo caiu do armário. | Achievement Inacusativos | Leitura <i>default</i> do lugar do falante |
| Classe 6: {D(C)/Desl, Loc/A, Traj} ex: João atravessou o rio de uma margem até a outra. | Accomplishment | Possível de toda a trajetória (preferencialmente da origem) |

Refinando a análise, a autora observa que os locativos dos verbos das classes 3 e 5, reconhecidos como inacusativos, ocupam a posição de argumento interno, ao contrário das demais classes. O apagamento do locativo para as classes 3 e 5 gera uma leitura *default*, tomando como referência o lugar do falante (cf. (33)).

- (33) a. João chegou de/ a Paris. (Classe 3)
 b. O copo caiu do armário. (Classe 5)
 c. O menino apareceu no quarto. (Classe 5)

Nota-se que as classes 3 e 5 apresentam verbos tomados pela literatura como inacusativos e o apagamento do locativo é possível devido a implícitos discursivos ou pragmáticos e determina uma leitura dêitica, indicando que o sintagma preposicional desses verbos se comporta como um argumento interno do verbo, tópico que será retomado na próxima sessão. A classe 1 também apresenta alguma restrição para o apagamento do locativo, enquanto as demais classes permitem o apagamento de pelo

menos um ponto da trajetória, preferencialmente da Fonte, o que confirma a hipótese de Silva sobre o ordenamento entre meta e fonte.

A descrição acima nos permite esboçar algumas hipóteses preliminares sobre o comportamento dos verbos de trajetória: (i) se os do tipo *accomplishment* geralmente precisam explicitar algum ponto da trajetória, mas ela pode ser inteiramente apagada, então não é precisamente a trajetória que caracteriza o evento, mas talvez alguma outra propriedade delimitadora externa ao verbo; (ii) os do tipo *achievement* parecem selecionar um sintagma preposicional; (iii) os *achievements* inacusativos certamente selecionam um sintagma preposicional; (iv) o tipo de informação semântica relevante para a sintaxe na caracterização desses verbos parece ser de natureza aspectual e não temática, uma vez que *aktionsart* é o traço comum entre esses verbos.

4.1.4 Silva e Farias (2011)

Tomando como objeto de estudo os argumentos preposicionados encabeçados pelas preposições *a*, *para* e *em* em estruturas com verbos do tipo *ir* e *chegar* no PB, Silva e Farias (2011) investigam os verbos de movimento designados pela teoria linguística como inacusativos e o estatuto do PP nessas construções.

Os autores citam as subclasses dos verbos inacusativos do Português Europeu, elencadas por Duarte (2003)⁴⁹, dentre as quais, encontram-se alguns verbos de movimento, como *cair*, *chegar*, *partir*, *descer*, *entrar*, *sair*, entre outros. Em seguida, Silva e Farias (*op.cit.*) demonstram que os diagnósticos de inacusatividade utilizados por Eliseu (1984)⁵⁰ no PE não se aplicam no PB, são eles: a) possibilidade de ocorrência em construções de particípio absoluto e de particípio passado em posição predicativa e em posição atributiva e b) sujeito com interpretação agentiva.

Os autores apontam ainda que as construções de particípio passado em posição predicativa são quase inexistentes mesmo para o PE, com exceção do verbo *cair* (cf. (34c) e (34a e)). Já no PB, tanto as construções de particípio absoluto quanto as de particípio passado predicativas e atributivas são ruins (cf. (34a) e (34d)).⁵¹

⁴⁹ DUARTE, I. A família das construções inacusativas. In: MATEUS, M.H.M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003. p.507-548.

⁵⁰ ELISEU, A. *Verbos ergativos do português. descrição e análise*. 1984. Monografia para Provas de Aptidão Pedagógica e Científica. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, 1984.

⁵¹ Souto (2004) faz uma análise diferente desses dados, a ser descrita na seção 4.2.2.

- (34) a. Chegado o João. (OK PE/*PB)
 b. O João está chegado. (*PE/*PB)
 c. O cortinado está caído. (OK PE/ OK PB)
 d. O João chegado parece cansado. (OK PE/*PB)

Quanto ao segundo diagnóstico, a interpretação agentiva do sujeito dá-se não pela nominalização com o sufixo *-or*, como sugerido por Eliseu (1984), mas pela inserção de advérbios orientados para o sujeito:

(35) a. O João/*A carta foi voluntariamente/propositadamente/intencionalmente a/para/em Lisboa.

(36) a. O João/*A carta chegou voluntariamente/propositadamente/intencionalmente a/para/em Lisboa.

Diante dos contraexemplos fornecidos à argumentação de Eliseu (1984), Silva e Farias (*op.cit.*) constatam que os verbos inacusativos de movimento exibem um comportamento léxico-sintático distinto dos prototípicos inacusativos.

Corroborando Duarte e Brito (2003), os autores sustentam que os verbos inacusativos de movimento selecionam também um PP como complemento, a partir das seguintes evidências:

- a) O PP locativo vem, obrigatoriamente, logo adjacente ao verbo.

- (37) a. *Foi ir o que o João fez ao/para/no cinema.
 b. *Foi a/em casa que o João fez chegar.

- b) O PP locativo não pode ser tratado como núcleo de uma *small clause*.

- (38) a. *Expl. Foi o João fez ao/para/no cinema.
 b. *O João chegou para casa.

c) O PP complemento desses verbos não é opcional na sintaxe, mas pode ser saturado em função de um contexto discursivo ou de uma anáfora pragmática.

- (39) a. * O João comeu (o bolo) bem.
 a'. Foi comer bem o que o João fez.
 a'". Foi comer o que o João fez bem.
 b. O João chegou a/em casa.
 b'. *Foi chegar o que o João fez.
 c. O João foi a/para/no cinema.
 c'. Foi ir o que o João fez.

Com base na argumentação acima, Silva e Farias (*op.cit.*) assumem que os verbos inacusativos de movimento são de 2 lugares, o que implica dizer que a noção de inacusatividade tolera predicadores biargumentais, ao menos para esses casos. Sendo assim, o PP relacionado a esse tipo de verbo é um argumento do verbo e não da preposição. Esta por sua vez, atribui Caso inerente ao DP que subcategoriza.

4.2 TEORIAS ASPECTUAIS

Tenny e Pustesjovsky (2000) fazem um breve percurso histórico acerca da evolução do conceito de aspecto na teoria linguística. Segundo os autores, noções como tempo, espaço, mudança e causação não são objetos de estudo apenas das ciências físicas, mas devem figurar também nas ciências da linguagem, explicitadamente e formalmente representados na semântica e na sintaxe. Assim, as abordagens da Semântica Lexical, da Semântica Lógica e da Sintaxe sobre esses conceitos não impedem a convergência da análise dos eventos como objetos gramaticais. A Semântica Lexical foca no significado individual das palavras, enquanto a Semântica Lógica estuda as propriedades composicionais da interpretação proposicional (atitudes e julgamentos), de modo que a perspectiva do evento é distinta entre essas duas abordagens: a Semântica Lexical tem um olhar para o verbo em direção à sentença; enquanto a Semântica Lógica olha para a sentença em direção ao verbo. Por sua vez, a Sintaxe considera que a semântica dos eventos interage com a estrutura sintática.

A ideia de que os verbos contém uma estrutura aspectual e temporal remonta a Aristóteles, que escreveu sobre uma tipologia dos eventos baseada na sua estrutura temporal interna. Porém, foi Vendler (1967) que inaugurou uma tradição baseada na classificação do aspecto verbal, em que os verbos podem denotar estado, atividade, *achievement* ou *accomplishment*. Estados não têm uma estrutura interna ou sofrem mudança durante um dado intervalo de tempo; atividades são eventos durativos e com uma mudança interna, mas não possuem um ponto final determinado; *accomplishments* são eventos durativos e com um ponto final obrigatório; *achievements*, ao contrário, são eventos sem duração, com ponto final estantâneo. Tais noções são correntemente referidas como *Aktionsarten* para distinguir o aspecto verbal do aspecto morfológico, que denota as noções de perfectivo e imperfectivo em muitas línguas. Todavia, os autores admitem que ambos os domínios do aspecto, lexical (*Aktionsarten*) e gramatical (morfológico), interagem, mas ainda não se sabe ao certo como interagem e se realmente são componentes distintos de um mesmo sistema aspectual⁵².

A classificação de Vendler foi sucessivamente reorganizada por vários autores, mantendo-se a distinção básica entre estativos e não-estativos ou eventos, na terminologia de Bach (1981). Atualmente, o termo “evento” é usado para designar todo tipo aspectual, estativos ou não.

Outro trabalho de grande influência para a semântica dos eventos é o de Davidson (1967) que dispõe um programa para capturar os acarretamentos apropriados entre proposições. Os acarretamentos são generalizações conjuntivas, que tomam os eventos como entidades individuais. Recentemente, uma nova proposta trata os eventos não como uma “unidade atômica”, como se referem os autores, mas como tendo uma estrutura interna complexa. Essas estruturas de eventos ricas são compostas por uma estrutura interna, relacionada à telicidade e à mudança de estado; enquanto as estruturas externas relacionam-se com a causação e a agentividade. Embora haja uma longa tradição que considera a causação como uma relação entre dois eventos, a natureza exata da causação ainda é uma questão em aberto, repercutindo na forma como os eventos são representados. Apesar de distintos, os modelos de representação do significado do verbo, propostos por Carter (1976), Jackendoff (1987), Levin e Rapoport (1988), McCawley (1968) e Dowty (1979) consideram a decomposição dos predicados em elementos mais básicos.

⁵² Para todos os autores citados nesta seção, remetemos ao trabalho de Tenny e Putesjovsky (2000).

Alguns autores como Pustejovsky (1991), Grimshaw (1990) e Tenny (1992) assumem que há um nível específico de representação da estrutura de evento, distinto da representação das propriedades lexicais⁵³. A representação semântica do significado do verbo é um ponto central da interface entre sintaxe e semântica e motiva especialmente as pesquisas acerca das alternâncias sintáticas, mas encontra problemas na determinação de quais são os primitivos sobre os quais o mapeamento se processa. Neste trabalho, abordaremos, particularmente, os primitivos de Tenny (1992) para explicar a relação entre semântica e sintaxe com relação aos verbos de movimento, conforme explicitado na próxima seção.

Mais recentemente, as propostas de Borer (1994) e Travis (1994) introduzem o papel de traços e projeções funcionais na estrutura sintática, como por exemplo, as projeções aspectuais, que iremos abordar no trabalho de Sampaio e França (2008), na seção 4.2.3.

4.2.1 Tenny (1992)

Segundo, Tenny (1992), os papéis temáticos não são propriedades primitivas interpretadas diretamente na sintaxe, mas antes especificações derivadas dos papéis aspectuais, com lugar apenas na semântica, ou seja, a estrutura aspectual mediará a passagem das informações temáticas para a estrutura argumental. Essa premissa é estabelecida pela seguinte hipótese:

(40) **HIPÓTESE DA INTERFACE ASPECTUAL (AIH):**

O mapeamento entre a estrutura temática e a estrutura dos argumentos sintáticos é governada por propriedades aspectuais. Uma estrutura argumental universal é associada com argumentos internos (diretos), externos e oblíquos na estrutura sintática, limita os tipos de participantes do evento que podem ocupar tais posições. Somente a parte estrutural da estrutura temática é visível à sintaxe.⁵⁴

⁵³Segundo esses autores, haveria uma Estrutura léxico-conceitual, anterior à estrutura argumental, e “as diferentes formas que o verbo pode apresentar na sintaxe têm a ver com operações no léxico: redução e saturação, o que vai gerar consequências na sintaxe, haja vista que essas operações representam uma redução efetiva quanto à valência do verbo.” (SILVA & FARIAS, p.11)

⁵⁴ O trabalho de Tenny mencionado nesta dissertação é o de 1992, ao qual tivemos acesso. Entretanto, a postulação da AIH remonta à tese de doutorado da autora, que data de 1987.

Nessa proposta, o aspecto verbal estaria representando por um nó sintático na árvore, em que os DPs projetados acima da projeção máxima do verbo seriam argumentos externos; os DPs internos ao VP são os chamados argumentos internos, que podem ser diretos ou indiretos, quando introduzidos por preposição.

A AIH define que as propriedades semânticas realmente relevantes para a estrutura são de natureza aspectual, os chamados papéis aspectuais; medição (do inglês, *measure*) e delimitação (do inglês, *delimitation*). A medição define a escala de duração do evento e requer movimento ou mudança de estado, sendo afetado; já a delimitação marca o ponto final do evento. No exemplo *Paulo comeu a maçã*, o evento de comer dura enquanto *a maçã* passa de um estado a outro, de inteira para consumida, a grosso modo. Sendo assim, o argumento interno direto representa a medição, o que implica que o evento tem um ponto final, pois medição implica delimitação, mas não o inverso.

Quando o argumento interno direto não denota movimento ou mudança de estado não mede o evento. São casos em que esse tipo de verbo que não têm uma delimitação intrínseca. Os verbos que permitem a medição são os verbos de tema incremental, os verbos de mudança de estado e os verbos de rota ou trajetória.

Os papéis aspectuais são atribuídos pelo verbo aos argumentos internos. O argumento interno direto seria o único capaz de medir o evento; o argumento interno indireto só participa da estrutura aspectual quando indica a delimitação do evento. Cada evento descrito por um verbo pode ter apenas uma medição e uma delimitação. Já o argumento externo não mede o evento e nem interfere no aspecto do evento. Essa relação entre a posição na estrutura e o papel aspectual que os argumentos revelam é regulada por um tipo de restrição: a restrição de não-medição regula o argumento externo; a restrição de medição regula o argumento interno direto e a restrição de término regula o argumento interno indireto. Em relação a esta última, ainda preceitua que se um evento tem um término também tem uma trajetória (*path*), implícita ou explícita. Em *Paulo subiu a escada até o nono andar*, o argumento interno indireto *nono andar* é o delimitador e a trajetória encontra-se implícita; enquanto em *Paulo subiu a escada, de degrau a degrau, até o nono andar*, a trajetória está explícita.

4.2.2 Souto (2004)

Souto (2004) investiga as propriedades sintáticas e semânticas do verbo *ir* de movimento, partindo da hipótese de que, em construções canônicas, esse verbo subcategoriza dois argumentos, sendo um deles de natureza locativa. O estudo inicia-se com o levantamento dos principais usos do verbo *ir*, cujos dados foram extraídos do *corpus* NURC, PEUL e Censo e complementados por dados intuitivos. Nesse levantamento, foram analisados apenas os dados em que o verbo *ir* preserva o sentido de movimento, desprezando os casos em que é usado como verbo auxiliar, como palavra discursiva ou em frases feitas e em expressões idiomáticas, exemplificados respectivamente de (41) a (44):⁵⁵

(41) (...) aí a rapaziada me deu uma força, e eu vou entrar nessa corrida.

(42) Mas a Sílvia foi, virou bancária.

(43) A gente vai a Deus, não ao santo, né? (=recorrer)

(44) Fui!

Em seguida, a autora realizou uma comparação entre o verbo *ir* e outros verbos de movimento do PB, quais sejam, *vir*, *chegar* e *partir*, cuja caracterização com base na gramática tradicional é problemática. Realizando uma análise linguística, a autora sustenta que o verbo *ir* apresenta um comportamento distinto dos demais verbos de movimento, pois, no julgamento da autora, somente o PP relativo ao verbo *ir* é indispensável para a gramaticalidade da sentença, como se observa no contraste entre (45) e os exemplos (46, 47 e 48):

(45) Vou *(à feira) uma vez por semana.

(46) Veio (da Paraíba/a Brasília) visitar os parentes.

(47) Cheguei (da feira/a feira) há 2 horas.

⁵⁵ Todos os exemplos desta seção encontram-se no trabalho de Souto (2004)

(48) Partiu (para São/ Paulo de São Paulo) ontem.

Segundo a autora, outro diferencial do verbo *ir* é que a mudança de preposição não altera a perspectiva do movimento expressa pelo verbo, mesmo diante da preposição *de*, que indica origem, ainda assim, o destino precisa ser especificado por meio das preposições *a* ou *para*; enquanto os demais verbos podem alternar entre origem e destino.

Em se tratando de verbos de movimento, é relevante discutir a perspectiva/direção em que se dá o movimento. O verbo *ir* determina intrinsecamente um ponto de partida, sendo o ponto de chegada determinado pela presença de um complemento locativo, embora, como foi dito, o locativo seja dispensável em algumas estruturas constituídas por esse verbo. (SOUTO, *op.cit.*, p. 77)

Antes de testar as propriedades sintáticas e semânticas do verbo *ir*, foi feito um exame da estrutura argumental desse verbo no que diz respeito à transitividade. Embora a teoria linguística classifique esse verbo usualmente como inacusativo e a tradição gramatical como intransitivo, a pesquisa de Souto (2004) indica que o verbo *ir*, a um só tempo, alinha-se tanto com verbos transitivos quanto com inacusativos, mas não com intransitivos.

Ao contrário dos verbos intransitivos, a omissão do argumento locativo não é arbitrária para o verbo *ir* de movimento, mas sim, licenciada pela presença de certos operadores gramaticais que licenciam o apagamento ou favorecida em razão de um contexto discursivo prévio. Quando recuperado no contexto discursivo, o locativo comporta-se como uma espécie de objeto nulo⁵⁶:

Acredita-se na viabilidade de comparar o argumento omitido a casos de objeto nulo, em que ocorre uma topicalização do objeto, sendo que esse tópico é representado por uma categoria vazia, cujo valor é fixado por um constituinte presente no discurso anterior. Segundo Mateus et al (2003), ao deslocar-se para uma posição periférica à esquerda de IP, a categoria vazia adquire o estatuto de operador sintático e o vestígio deixado na posição de objeto pertence ao tipo variável sintática. (SOUTO, *op.cit.*, p. 80)

⁵⁶ Para maiores detalhes sobre a caracterização do Objeto Nulo, ver CYRINO; DUARTE e KATO (2000).

A realização do locativo é obrigatória para o verbo *ir* de movimento em construções canônicas, interferindo na gramaticalidade da sentença, ao contrário dos adjuntos (cf.(49a)). Porém, em outras configurações, seu apagamento é favorecido por outros elementos gramaticais que interferem na realização sintática dos argumentos, tais como a presença das palavras *se*, *embora* e *já*, que suprem a presença do locativo e satisfazem de alguma forma as propriedades semânticas do verbo (cf. exemplos de (49b) à (49e)). Para Souto (*op.cit.*), em construções com o verbo *ir* de movimento, mais importante que a natureza semântica de seus argumentos é a preservação da ideia de percurso, explicitada pelo locativo ou outro elemento gramatical que sirva como “gatilho” para o movimento.

- (49) a. *João foi.
 b. João se foi.
 c. Cadê o Pedro? Já foi.
 d. João já foi.
 e. João foi-se embora.
 f. João foi embora.

Pode-se considerar o verbo *ir* de movimento transitivo, se analisado como predicador de dois lugares que seleciona argumento interno e externo, cujo papel temático do argumento externo “ainda que não seja um típico agente, possui traços de agentividade sempre que estiver combinado com o traço [+humano]” (SOUTO, *op.cit.*, p.79).⁵⁷ Por outro lado, também é possível considerá-lo inacusativo, contanto que haja uma adaptação na definição de inacusatividade em que essa categoria admita uma estrutura biargumental, isto é, com dois argumentos internos, já que este verbo é incapaz de atribuir Caso acusativo, como evidencia o exemplo (50) em que o argumento interno permanece *in situ*.⁵⁸

- (50) Vai o João, a Maria e a Ana.

⁵⁷ Conforme a proposta de Dowty (1989) que considera dois proto-papeis: proto-agente e proto-paciente.

⁵⁸ “(...) construções como essa, apesar de marginais, são utilizadas com frequência na linguagem coloquial.” (SOUTO, *op.cit.*, p. 82)

A fim de testar a hipótese inicial segundo a qual o verbo *ir* subcategoriza dois argumentos, sendo um deles locativo, e também as outras propriedades sintáticas e semânticas do verbo *ir* acima discutidas, foram aplicados dois testes de julgamento de intuição a falantes nativos do PB. Em linhas gerais, verificou-se nos testes que:

- i. o falante percebe o locativo como argumento do verbo *ir*, que seja, pelo menos, recuperado no contexto;
- ii. não se pode descartar totalmente a possibilidade de existência de traços transitivos para o verbo *ir*, á que o sujeito desse verbo exibe certo grau de agentividade típica de construções transitivas, diante de advérbios orientados para o sujeito (voluntariamente, intencionalmente) e de orações subordinadas finais (SOUTO, p.78-79);
- iii. os testes de inacusatividade (construções com particípio absoluto e com particípio passado predicativo e atributivo) se aplicam com alguma restrição ao verbo *ir* de movimento. Segundo a autora, pode haver apenas um estranhamento dessa estrutura, por não ser habitual no PB (cf. (51) e (52)), mas não chega ao mesmo nível de agramaticalidade das construções com verbos inergativos (cf. (53) e (54)):
 - (51) a. ?? Os convidados estão (recém) idos.
b. ? As cartas estão (recém) idas.
 - (52) a. ? Os convidados (recém) idos são de Maria.
b. ? As cartas (recém) idas são de Maria.
 - (53) a. *A criança está (recém) chorada.
 - (54) a. *A criança (recém) chorada é filha de Maria.
- iv. a negação não supre a função desempenhada pelo locativo, pois de acordo com a pesquisa realizada por Souto, 69% dos colaboradores considerou que não havia informações suficientes para julgar a sentença testada: “João não foi”;
- v. o pronome *se* contribui para uma interpretação temporal da sentença, uma vez que boa parte dos colaboradores da pesquisa julgaram as sentenças “João foi-se” e

“João foi-se embora” com uma interpretação figurada, no sentido de *morrer*, considerando assim que o *se* transmite uma noção de tempo prolongado ou definitivo, efeito que não é captado com a sentença “João foi embora”;

- vi. as palavras *embora* e *já* funcionam como desencadeador do processo dinâmico exigido por esse verbo, licenciando a ausência do locativo, uma vez que 77% dos colaboradores interpretou a sentença “João foi embora” como “João saiu” e 92% atribuiu essa mesma interpretação à “João já foi”
- vii. há alguma propriedade temporal presente nos operadores *já* e *se*, que dispensa a realização do locativo, como se pôde inferir dos testes supracitados.

4.2.3 Sampaio & França (2008)

Nesse estudo, Sampaio e França (2008) atualizam a Hipótese da Interface Aspectual (TENNY, 1992), abordada na seção 4.2.1 desta dissertação, empregando os papéis aspectuais de medição (*measurer*), delimitação (*delimitation*) e trajetória (*path*), a fim de explicar como essa teoria se aplica aos verbos de movimento do PB. Utilizam também na análise o papel aspectual *originator*, que corresponde ao argumento que inicia o processo, introduzido por Borer (1994)⁵⁹ e Arad (1996)⁶⁰.

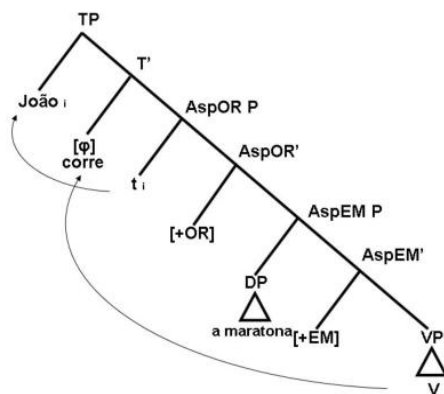
Os autores aplicam os modelos de representação sintática de Borer (1994) e Arad (1996), que afirmam que os argumentos não recebem propriedade alguma dentro do VP (como na teoria Θ), pois são gerados e interpretados nos especificadores de seus nódulos aspectuais, AspEM (*Event Measurer*) e AspOR (*Originator*). A primeira projeção gerada acima de VP é AspEM, cujo núcleo é ocupado pelo traço de medição de evento [EM]. Quando ele for [+EM], seu especificador será interpretado como *measurer* do evento e a sentença será télica; quando o traço for [-EM], seu especificador será ocupado por um PP com função de delimitador externo do evento. Já o argumento gerado em especificador do nódulo AspOR, a segunda projeção aspectual, será interpretado como ponto inicial no tempo sem ter um ponto final definido e terá o núcleo preenchido pelo traço [OR].

⁵⁹ BORER, Hagit. *The Projection of arguments*. In: E. Benedicto and J. Runner (eds.), University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics, V. 17, 1994.

⁶⁰ ARAD, Maya. *A minimalist view of the syntax-lexical interface*. In: UCL Working Papers in Linguistics, n.º. 8, 1996.

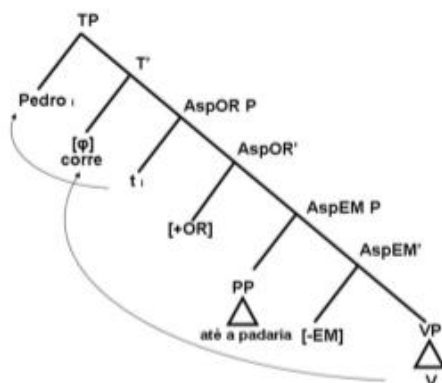
A estrutura arbórea a seguir, representa uma sentença com verbo de trajetória seguido de um DP, como em *A bola atravessou a avenida* ou *João desceu a ladeira*. Nesses casos, o argumento interno desempenha o papel aspectual de medição temporal do evento, pois este dura enquanto o objeto sofre alteração de estado.

(55)

(SAMPAIO & FRANÇA, *op.cit.*, p. 9)

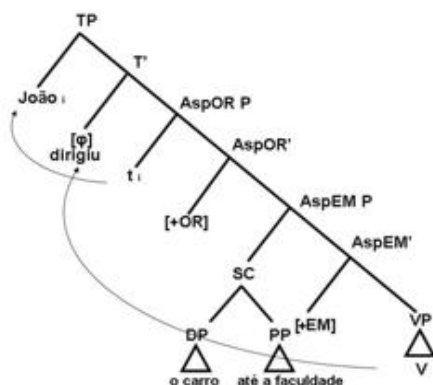
Segundo Sampaio e França (*op.cit.*), alguns verbos de movimento são casos especiais em que o objeto direto não é suficiente para delimitar o evento, portanto, não é *measurer*, como em *Pedro corre até a padaria*. A função de delimitador do evento é do PP, que também não é *measurer* porque não sofre alteração de estado e não contém um limite em si, mas representa um ponto télico, indicando que o evento termina assim que esse ponto for atingido. Nesse caso, o PP é denominado “delimitador externo” e, em conjunto com o *path*, inerente ao verbo, funciona como *measurer*. Desse modo, os autores propõem que “somente objetos diretos podem funcionar como *measurer* do evento, embora possa haver objetos diretos não *measures* do evento” (p. 4). A arquitetura do evento *Pedro corre até a padaria* pode ser assim representada:

(55)

(SAMPAIO & FRANÇA, *op.cit.*, p. 10)

Em outros casos que apresentam além de um DP argumento interno, um PP que explicita a trajetória, como *João dirigiu o carro até a faculdade*, os autores sugerem que entre o DP e o PP (delimitador externo) haja uma *small clause* (*o carro até a faculdade*), funcionando como *measurer* do evento, uma vez que o evento só atinge seu término quando o carro chega até a faculdade. Logo, o traço aspectual de medição do evento será forte nessas condições [+EM] e o traço de *originator* é forte por conta do iniciador *João* ou do ponto onde ele se encontra. Abaixo temos essa representação arbórea:

(56)

(SAMPAIO & FRANÇA, *op.cit.*, p. 11)

Em relação à marcação de Caso, AspEM atribui Acusativo aos seus argumentos internos, sejam eles *measurer* ou *não-measurer*, e Locativo ao PP delimitador externo; por sua vez, o DP *originator* recebe o Nominativo dos traços ϕ após o movimento para núcleo de T, já a projeção AspOR não interfere na marcação de Caso.

Remontando a AIH de Tenny (1992), Sampaio e França (*op.cit.*) concluem que “algumas características como a telicidade de alguns verbos dependem diretamente de sua configuração sintática” (p. 12).

4.2.4 Naves e Lunguinho (no prelo)

Naves e Lunguinho (no prelo) discutem o papel do aspecto na alternância causativa, que consiste na propriedade de dados verbos de expressar seus argumentos em uma configuração transitiva e numa configuração intransitiva, sendo que na segunda, a mudança de estado não está vinculada diretamente a um causador, como no exemplo dos autores:

- (57) a. O menino quebrou as vidraças.
b. As vidraças quebraram.

Os autores verificam um paradigma curioso em relação aos verbos que não aceitam a alternância causativa, exemplificado em (54). Tais verbos passam a aceitar a alternância causativa mediante a presença de verbos auxiliares e de alguns advérbios:

- (58) a. Minha mãe lavou a roupa.
b. *A roupa lavou.
c. A roupa (es)tá lavando.
d. A roupa começou a lavar.
e. A roupa continua lavando.
f. A roupa terminou de lavar.
g. A roupa já lavou

A hipótese central para a explicação desse fenômeno é a de que existe uma interação entre a forma aspectual [+/- perfectivo] dos verbos auxiliares e de advérbios e a informação aspectual do predicado [+/-télico] denotado pelo verbo, o que torna a alternância possível (*op.cit.*). Interessa-nos especialmente o papel do advérbio *já*, que foi apontado por Souto (2004) como um dos contextos que licenciam o apagamento do PP locativo do verbo *ir* de movimento.

Segundo Naves e Lunguinho (no prelo), não somente *já*, mas também os advérbios *agora*, *agorinha mesmo* e *ontem* apresentam as mesmas propriedades que favorecem as alternâncias sintáticas. Assim, os exemplos de (59) a (62), demonstram que verbos que normalmente não aceitam alternância causativa, passam a aceitá-la mediante a presença desse tipo de advérbio:

(59) *A cueca de dinossauros do Calvin lavou./A cueca de dinossauros do Calvin já lavou.

(60) *O computador consertou./O computador consertou agora.

(61) *Esse prédio construiu./Esse prédio já construiu.

(62) *O banheiro faxinou./O banheiro faxinou agorinha mesmo.

O papel desses advérbios está relacionado à culminação do evento, isto é, marcam a fronteira temporal do evento. Assumindo a hipótese dos autores, intuímos que essa propriedade aspectual também licencia o apagamento do locativo, explicando os dados de Souto (2004) com o advérbio *já*. Em relação à estrutura, os autores também projetam a categoria funcional AspP. Assim, o advérbio *já* provavelmente estaria adjungido ao núcleo T ou Asp, operando sobre eles (*op.cit.*):

O papel de AspP é checar a telicidade do evento (...) – a estrutura de evento é codificada morfológica e semanticamente e o traço de telicidade deve ser checado numa relação entre núcleo funcional e o argumento interno dos predicados (...)

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Diante do exposto, em relação aos papéis temáticos, parecem ter valor mais descritivo que explicativo para a análise do fenômeno em questão, pois esses rótulos não foram suficientes para explicar o apagamento do locativo.

Há em comum entre os estudos das perspectivas, temáticas e aspectual, a argumentação a favor do PP locativo como argumento subcategorizado pelo verbo, mesmo em casos de verbos inacusativos, que podem ser biargumentais. Nesse sentido, para explicar que condições dispensam o locativo, algumas possibilidades têm sido

levantadas: ora fatores de natureza semântica, como a preservação da ideia de percurso, gramaticalizada em certas palavras, como defende Souto (2004); ora fatores de natureza pragmática, como sugerem Corrêa (2005) e Silva e Farias (2011).

Antes de analisarmos os resultados dos testes descritos no Capítulo 5, algumas hipóteses são levantadas. Em relação a fatores discursivos e pragmáticos, parece razoável a afirmação de que, em construções canônicas, a omissão do locativo não é aleatória, e que, este só pode ser omitido se recuperado no contexto, comportando-se como um objeto nulo. Em relação aos fatores semânticos, parece que algum tipo de propriedade se encontra gramaticalizada, operando sobre a estrutura argumental, propiciando o apagamento.

Uma primeira questão que se coloca é se a palavra *já* também exerce o mesmo efeito de “desencadear o processo dinâmico exigido pelo verbo Ir” (SOUTO, 2004, p.98) nos demais verbos de trajetória, que são dinâmicos, por definição. Outras questões decorrentes da primeira são: Que elementos gramaticais podem satisfazer as propriedades sintáticas e semânticas desses verbos, licenciando o apagamento do locativo? Que tipo de informação semântica tais elementos agregam aos verbos de trajetória, que permitem a ausência do locativo?

Segundo a hipótese de Tenny (1992), o tipo de informação semântica que o PP delimitador externo agrega ao verbo é aspectual, marcando a telicidade do evento. O trabalho de Naves e Lunguinho (no prelo) também fornece elementos para apontar que as informações aspectuais presentes no advérbio *já* licenciam o apagamento do PP locativo de verbos de trajetória.

Sendo assim, buscamos por meio dos testes descritos no próximo Capítulo, estender para os verbos de trajetória em geral a hipótese de Souto (2004) de que tempo e lugar, gramaticalizados de alguma forma licenciam o apagamento do locativo nas construções do verbo *ir* de movimento. Acreditamos que, para além da preservação da ideia de percurso, propriedades aspectuais do verbo estão em jogo, uma vez que *já*, por exemplo, conota uma noção temporal e não locativa.

CAPÍTULO 5

VERIFICANDO INTUIÇÕES E HIPÓTESES

Na primeira seção deste capítulo, faremos a descrição da metodologia empregada para a coleta de dados, seguida da descrição dos testes de julgamento de aceitabilidade elaborados e dos resultados obtidos em cada um deles, respectivamente nas seções 5.2 e 5.3. Na última seção, descrevemos os dados da produção escrita eliciada.

Realizamos a análise quantitativa, tendo em vista o comportamento heterogêneo dos verbos que integram a classe dos verbos de trajetória, a fim de verificar as principais tendências em relação à realização sintática do locativo em construções canônicas⁶¹ e em construções com advérbios aspectuais, bem como em um contexto mais amplo (no caso, uma narrativa), com vistas a verificar a influência de fatores contextuais para a realização do locativo. A análise qualitativa buscou relacionar as tendências observadas nos dados aos estudos sobre verbos de trajetória no PB, contemplados no capítulo 4.

5.1 METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo central desta pesquisa, qual seja, verificar a influência do ensino explícito de gramática sobre a competência linguística do falante no que diz respeito à estrutura argumental dos verbos de trajetória, selecionamos os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do DF como amostra para a pesquisa, já que é nessa série que, geralmente, as funções sintáticas, inclusive objetos e adjuntos adverbiais, são apresentadas ao alunado. Os estudantes, aqui chamados de colaboradores, possuem faixa etária entre 12 e 15 anos, são falantes nativos do PB, e a grande maioria é moradora da cidade do Gama e veteranos na escola. A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências

⁶¹ Neste trabalho, denominamos construções canônicas, as formadas apenas por verbo + complemento, sem a presença de advérbios ou da negação.

Humanas da UnB (CEP/IH), conforme consta no parecer anexado ao final da dissertação, e cumpriu todos os trâmites e exigências éticas de pesquisas envolvendo menores.

Três experimentos foram desenvolvidos junto aos colaboradores, sendo dois testes de julgamento de aceitabilidade de sentenças, denominados de *Teste 1: Apagamento do locativo*, e *Teste 2: Inserção de operadores gramaticais*, respondidos por 86 estudantes cada, e um de eliciação de produção escrita a partir de imagens, realizada por 73 estudantes.

5.2 TESTE 1: APAGAMENTO DO LOCATIVO

O primeiro teste foi elaborado com o objetivo de verificar se há uma intuição compartilhada pelos estudantes acerca da necessidade do preenchimento de um argumento locativo de verbos de trajetória em sentenças com estrutura canônica, sem a interação com outros fatores contextuais. Nesse caso, evitamos a inserção da negação, de advérbios, determinantes ou de outras sentenças que pudessem interferir nas propriedades aspectuais do predicado; deixando apenas a estrutura “sujeito + verbo + complemento”, sendo o locativo na posição de complemento deliberadamente apagado.

Esse teste consistiu em submeter ao julgamento de aceitabilidade dos colaboradores 15 sentenças com verbos de trajetória sem o argumento locativo (sentenças alvo) e outras 15 sentenças com verbos que não implicam trajetória (sentenças distratoras), conforme consta no modelo anexado ao final da dissertação. Dentre as sentenças distratoras, 9 são formadas por verbos transitivos que têm seu objeto direto apagado propositadamente e 6 são formadas por verbos intransitivos, de forma que há sentenças distratoras notadamente gramaticais e outras agramaticais, que serviram como fator de descarte para selecionar os testes válidos.

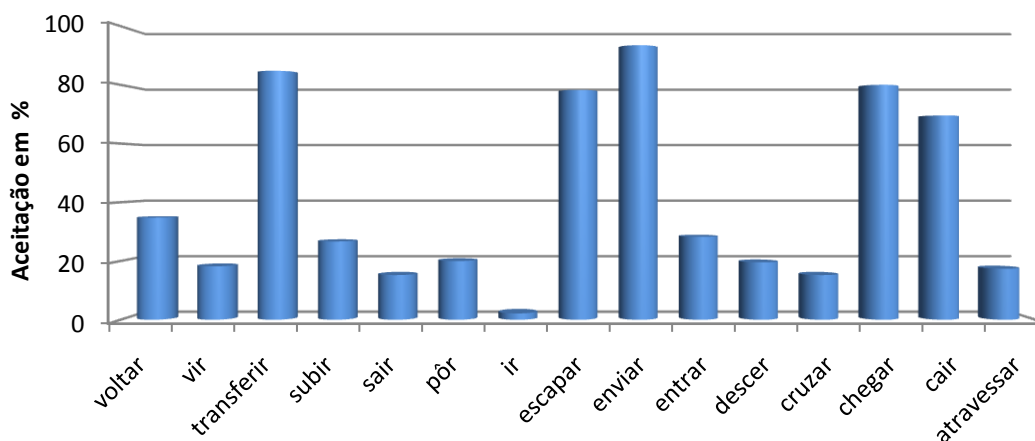
Numa escala em que BOA indica aceitação total da estrutura, RUIM indica aceitação duvidosa e, por sua vez, ESTRANHA indica rejeição, os questionários que apresentaram, dentre as sentenças distratoras, mais de 2 julgamentos RUIM ou ESTRANHA para sentenças perfeitamente gramaticais como “A criança nasceu” ou 2 ou mais julgamentos BOA para sentenças claramente agramaticais como “Maria

dividiu” foram descartados, bem como aqueles em que houve 3 ou mais julgamentos equivocados no total. Ainda foram descartados os questionários com marcação contraditória como ESTRANHA e BOA ao mesmo tempo ou RUIM e BOA ao mesmo tempo. Nesses casos, inferimos que não houve uma compreensão satisfatória do colaborador em relação ao questionário. As duplas marcações de RUIM e ESTRANHA simultaneamente foram consideradas, pois não implicam contradição, mas, antes, reforçam a rejeição do falante diante da estrutura apresentada. Não foi fornecido nenhum tipo de contexto prévio que favorecesse a inferência dos objetos apagados por parte dos colaboradores.

Esperávamos com o teste que, a aceitação das sentenças com locativo apagado com verbos de trajetória, de modo geral, em estruturas canônicas fosse bastante baixo, o que indicaria uma forte evidência de que esse constituinte faria parte da grade argumental desse tipo de verbo. Em especial, verbos inacusativos como rejeitariam estruturas em que o locativo não aparece. Os resultados estão dispostos no gráfico a seguir.

Gráfico 1

Aceitação de apagamento do locativo em estrutura canônica



De modo geral, todas as construções canônicas com verbo de trajetória tiveram algum percentual de aceitação de apagamento do locativo. O verbo *ir* foi aquele que apresentou a menor aceitação (aproximadamente 2%) diante da ausência de locativo, o que corrobora a argumentação de Souto (2004) de que somente o PP relativo ao verbo *ir* é indispensável para a gramaticalidade da sentença, sendo este um fator que diferencia esse verbo dos demais verbos de trajetória. Os outros verbos que mais rejeitaram o

apagamento, com aceitação inferior a 20% foram *vir, sair, descer, cruzar e atravessar* e outros com aceitação um pouco maior, entre 20% a 40% foram *pôr, subir, entrar e voltar*.

Os verbos que tendem a aceitar o apagamento, com mais de 40% de aceitação, são *transferir, escapar, enviar, chegar e cair*, sendo que *enviar* teve aceitação superior a 90% e *transferir* e *chegar* tiveram aceitação superior a 80%.

Comparando o grupo dos verbos que tendem a aceitar o apagamento do locativo (percentual maior que 40%) com o grupo que não aceita (percentual menor que 40%), encontramos uma tendência das classes postuladas por Corrêa (2005) de que a classe 3 {D(C)/Desl, Loc/A} e a classe 5 {A/Desl, Loc/A} aceitam mais livremente o apagamento, enquanto as classes 4 e 6 tendem a rejeitar o apagamento. Uma tendência mais saliente é observada no sentido de que entre os cinco verbos que aceitam o apagamento, quatro são *achievements*, por outro lado, entre os dez verbos que rejeitam o apagamento, doze são *accomplishments*.

5.3 TESTE 2: INSERÇÃO DE OPERADORES GRAMATICAIIS

O segundo teste teve como objetivo verificar se o apagamento do locativo é arbitrário ou é licenciado pela presença de outros operadores gramaticais que podem satisfazer propriedades aspectuais do predicado, em contraste com o teste 1 (apagamento do locativo sem adição de nenhum outro elemento). Inspirados pelo teste elaborado por Souto (2004), buscamos também verificar se o elemento gramatical *já* opera sobre outros verbos de trajetória e não somente sobre o *ir*; além de testar se outros elementos gramaticais de natureza aspectual semelhante ao *já* também atuam sobre esses verbos, dispensando a presença do locativo.

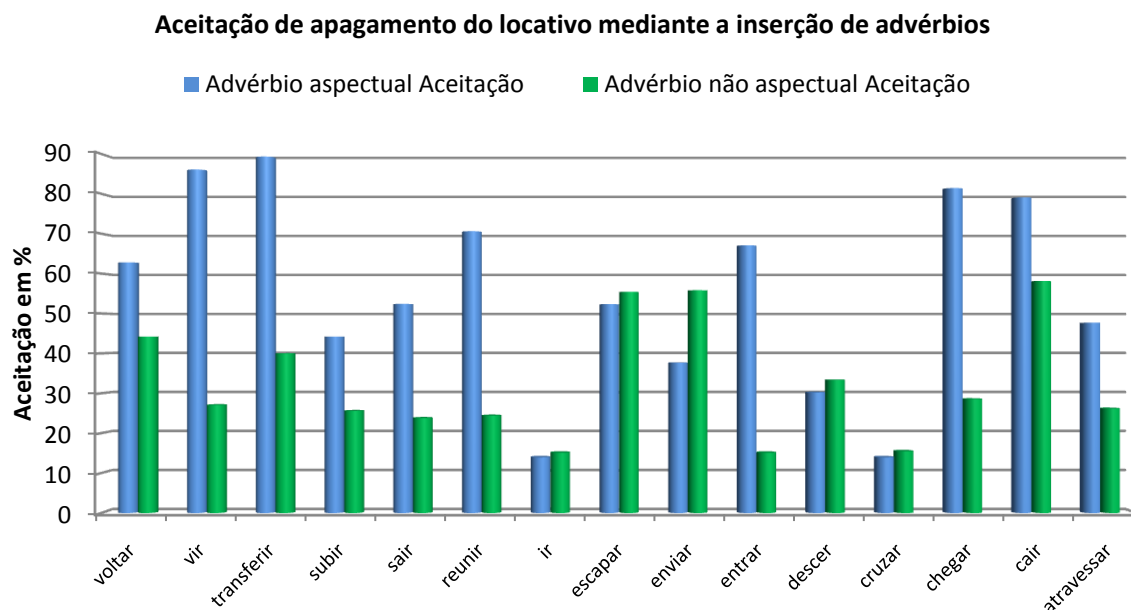
Esse teste consistiu no apagamento do locativo argumento do verbo de trajetória e da inserção de outros elementos gramaticais ora de natureza aspectual - como *já, ainda não e quase* - ora de outra natureza - como de modo (*mal e bem*) ou de afirmação/dúvida (*provavelmente, realmente, certamente, com certeza e sem dúvida*).

Ao total, 30 sentenças com verbos de trajetória foram randomizadas e submetidas ao julgamento dos colaboradores, conforme os mesmos critérios expostos no teste anterior (BOA, RUIM e ESTRANHA). As sentenças foram formadas por 15 verbos de trajetória, empregados duas vezes: uma ocorrência combinada a um advérbio

de valor aspectual e outra com advérbio desprovido de valor aspectual. Foram descartados os testes com marcação contraditória como ESTRANHA e BOA ao mesmo tempo ou RUIM e BOA ao mesmo tempo.

Esperava-se com esse teste uma tendência dos verbos de trajetória a aceitar o apagamento do locativo quando combinadas com advérbios aspectuais, como *já* e outros com uma conotação próxima, como *quase* e *ainda não*, que favorecem a leitura télica do evento. Por outro lado, advérbios não aspectuais não deveriam influenciar a aceitação da sentença, tendo um efeito próximo à estrutura canônica sem a inserção de qualquer elemento gramatical, como no teste 1. O gráfico 2 apresenta a síntese da aceitação do apagamento do locativo mediante a inserção de elementos gramaticais aspectuais e não-aspectuais, considerando para o cálculo da porcentagem apenas o julgamento BOA para aceitação.

Gráfico 2



Dos 15 verbos testados, 4 apresentaram um comportamento similar diante de advérbios aspectuais e não aspectuais, havendo ligeira vantagem desses últimos em relação aos aspectuais – esses verbos foram - *ir*, *cruzar*, *descer* e *escapar*. Houve ainda 1 único verbo, - *enviar* - que apresentou vantagem considerável de aceitação da sentença dos advérbios não aspectuais em relação aos aspectuais, contrariando parcialmente a hipótese inicial de que os advérbios aspectuais se sobressairiam no

licenciamento do apagamento do locativo. Os outros 10 verbos apresentaram um índice maior de aceitação de apagamento do locativo diante de advérbios aspectuais do que diante de advérbios não aspectuais, como esperado.

5.4 ELICIAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA

A eliciação de produção escrita foi elaborada com o intuito de verificar como se dá o preenchimento do locativo selecionado por verbos de trajetória na performance dos colaboradores. A eliciação deu-se da seguinte forma: selecionamos 9 imagens que remetiam a um deslocamento a fim de suscitar o emprego de verbos de trajetória no texto e solicitamos aos estudantes que redigissem uma breve narrativa, de modo a encadear a descrição das imagens fornecidas num enredo coerente.

As situações de escrita exigem em geral um maior monitoramento acerca dos aspectos formais específicos dessa modalidade da língua, porém, a estrutura argumental não é um deles, pois as informações do léxico são tão naturais e intuitivas para o falante que ele não sente necessidade de checar se as exigências argumentais de um verbo estão satisfeitas, por exemplo. Na escrita, o aluno preocupa-se com fatores mais normativos, como acentuação, pontuação ou até mesmo a norma padrão de concordância, aspectos que ainda não fazem parte de sua gramática nuclear, mas as informações sobre complementos verbais estão marcadas de tal maneira que ninguém reflete conscientemente sobre a transitividade ou intransitividade verbal, grosso modo. O falante simplesmente emprega essas estruturas e o apagamento dos complementos não chega a ser considerado um “erro” (a menos que comprometa a interpretação, fato que é mais comumente identificado pelos professores que pelo estudante).

Partindo desse pressuposto, a eliciação da produção escrita apresenta um panorama mais aproximado do conhecimento do falante em uso concreto da língua, uma vez que o fenômeno em estudo é “ofuscado” pelo próprio encadeamento das ideias e da sequência da narrativa, ao contrário dos testes de julgamento de aceitabilidade, em que o fenômeno encontra-se em evidência.

Coletamos cerca de 400 ocorrências de verbos de trajetória em 73 redações e analisamos as sentenças em que cada verbo foi empregado, observando a ocorrência de locativo e de elementos gramaticais, tais como o advérbio *já*, a palavra *embora*, o

reflexivo *se*, elencados por Souto (2004)⁶². Não foram contabilizadas as ocorrências de verbos de trajetória que indicam atividade – (1) a (3) – que foram empregados em sentido figurado – (4) a (6) – ou que ocorreram em expressões idiomáticas – (7) e (8).⁶³

(1) Fernando é um cara que adora viajar e praticar esportes. (Colaborador 9)

(2) Um dia, estava dirigindo. (Colaborador 33)

(3) Andou uns 2 Km. (Colaborador 72)

(4) Cheguei em 1º lugar. (Colaborador 28)

(5) Até que chegou um dia diferente. (Colaborador 46)

(6) Voltando a sua rotina normal e sem graça. (Colaborador 16)

(7) Peguei um ônibus. (Colaborador 22)

(8) Nós casamos e pegamos um voo para São Paulo. (Colaborador 55)

Partindo da hipótese de que “em construções com verbos do tipo *ir* e *chegar*, o PP complemento não é opcional, embora possa ser saturado em função de um contexto discursivo ou uma anáfora pragmática” (SILVA E FARIAS, 2011), procuramos verificar, nas produções textuais dos colaboradores, as incidências de locativos apagados relacionados a verbos de trajetória, mas recuperáveis no contexto discursivo, em sentenças anteriores ou posteriores, e locativos cujo apagamento não implicava a possibilidade de recuperação no contexto.

Identificamos cinco contextos distintos de incidência de verbos de trajetória nas produções escritas:

⁶² Embora o pronome *se* seja de natureza distinta dos demais exemplos, exibe o mesmo efeito de aspecto conclusivo. Optamos, portanto, por incorporá-lo à análise devido aos resultados obtido por Souto (*Op.cit.*), em que houve uma colaboração desse elemento para uma interpretação prolongada ou definitiva.

⁶³ O *corpus* dessa análise e as imagens que serviram de incentivo para a narrativa, encontram-se anexados ao final da dissertação.

- I. Seguido de um locativo explícito: configura a maioria das incidências. Geralmente são representados por PPs, podendo ser representados também por DPs (*Subiu a escada*) e advérbios (*Chegando lá*). Os dados em (9) a (11) exemplificam os casos clássicos em que o PP ocorre na posição típica do complemento, adjacente ao verbo.

(9) Quando estava instalando, **caí** da escada. (Colaborador 1)

(10) Resolvi **tirar** as malas do carro. (Colaborador 1)

(11) **Chegou** ao aeroporto. (Colaborador 2)

- II. Seguido da trajetória completa, representada por locativos explicitando ponto inicial e ponto final: são os casos mais raros no *corpus* analisado, sendo três das quatro incidências com o verbo *sair*. Em (12), a origem é deslocada para antes do verbo, enquanto (13) mantém origem e destino pospostos ao verbo. Em ambos os casos o apagamento da origem não tornaria as sentenças agramaticais.

(12) Eu fiz minha mudança de avião, de Brasília **fui** para a Inglaterra. (Colaborador 1)

(13) Leonardo **saiu** de casa para o trabalho. (Colaborador 45)

- III. Na presença de um locativo recuperável em um contexto prévio (anafórico) ou emergente (catafórico), o qual denominamos genericamente de locativo anafórico: é o segundo tipo mais recorrente no *corpus* analisado. Em (14) e (15), o locativo apagado possui um referente objeto da oração anterior. Em (16) e (17) o locativo encontra seu referente na oração subsequente. Portanto, o locativo apagado nesses casos apresenta um comportamento semelhante ao objeto nulo de verbos transitivos.

(14) ... mas ele precisava chegar à Colômbia, então pegou uma bicicleta para **chegar** [à Colômbia]. (Colaborador 2)

(15) Quando subi as escadas, **caí** [das escadas]. (Colaborador 25)

(16) Eu teria que **viajar** [para os Estados Unidos] para participar de uma maratona nos Estados Unidos. (Colaborador 66)

(17) Depois de tudo pronto para **irmos** [para Nova Zelândia], nós **fomos** [para Nova Zelândia]. Chegando na Nova Zelândia... (Colaborador 57)

- IV. Diante de um elemento gramatical como *já, embora, se*: teve rara frequência, ocorrendo exclusivamente com o verbo *ir*, o que confirma a hipótese de Souto (2004) de que *embora* conduz a uma interpretação literal no sentido de *sair*, suprimindo a necessidade de um locativo. Porém, não se pode afirmar que o pronome *se* conduza a uma interpretação figurada, no sentido de *morrer*, como apontado em Souto (2004), já que o tempo verbal e o advérbio *lá* interferem nessa interpretação, indicando nesse caso, um deslocamento de um ponto a outro:

(18) Lá ele fez as malas e **foi** embora. (Colaborador 52)

(19) Estou de mudança, **vou** embora. (Colaborador 55)

(20) Lá se **vai** o homem. (Colaborador 16)

- V. Sem referente recuperável no contexto: representa um índice relativamente baixo de ocorrências frente às construções supracitadas. Para esses casos, levou-se em consideração a hipótese de Corrêa (2005) de que o apagamento do locativo gera uma leitura *default* do lugar de referência do falante. Nesse caso, a transposição desse raciocínio para a escrita prejudica a compreensão do texto, já que em (21), assim como nas demais ocorrências do verbo *cair*, a explicitação do locativo é desnecessária, pois se trata de um argumento lógico, que conduz a uma leitura única de destino, ou seja, *no chão*. Já o verbo *partir* em (22) apresenta uma conotação mais definitiva, como em *ir embora*, o que pode favorecer a ausência de um referente. Em (23) também há uma leitura lógica diante do cenário descrito, que identificamos como a casa do personagem. Quanto a (24),

representa os casos em que não foi possível inferir o locativo do contexto, causando prejuízo para a compreensão global do texto.

(21) Um avião da Gol **caiu** Ø. (Colaborador 1)

(22) Vendo ela **partir** Ø, sem saber se iria encontrá-la mais uma vez. (Colaborador 35)

(23) Ele acordava todo dia de manhã para pegar o ônibus e **chegava** Ø cansado com uma maleta na mão no fim do dia. (Colaborador 32)

(24) Depois pegou o carro para **voltar** Ø. (Colaborador 65)

A seguir, o quadro geral de verbos de trajetória e dos contextos de ocorrência presentes nas produções textuais dos colaboradores:

Quadro 9 – Contextos de ocorrência de verbos de trajetória nas produções textuais

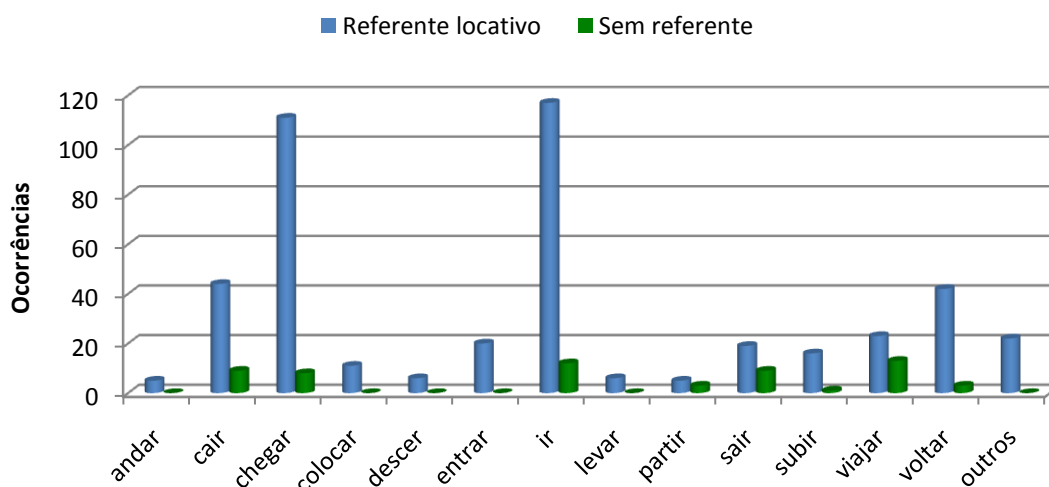
| Verbo | Locativo explícito | Trajeto- ria a completa | Locativo anafórico | Elemento gramatical | Sem referente expreso |
|--------------|---------------------------|--|---------------------------|----------------------------|------------------------------|
| andar | 5 | | | | |
| cair | 36 | | 8 | | 9 |
| chegar | 103 | | 9 | | 7 |
| colocar | 11 | | | | |
| descer | 5 | | 1 | | |
| entrar | 17 | | 3 | | |
| ir | 101 | 1 | 18 | 6 | 3 |
| levar | 6 | | | | |
| partir | 1 | | 4 | | 3 |
| sair | 10 | 3 | 6 | | 9 |
| subir | 14 | 0 | 2 | | 1 |
| viajar | 16 | | 7 | | 13 |
| voltar | 37 | | 5 | | 3 |
| outros | 20 | | 2 | | |

No gráfico a seguir, para obter uma sistematização equivalente entre os dados de produção escrita e os dados obtidos nos testes 1 e 2, consideramos as incidências de locativo explícito, trajetória completa e locativo anafórico como casos em que há um

locativo, ainda que implícito. Casos em que houve a inserção de elementos gramaticais também foram incorporados à coluna intitulada *referente locativo*, uma vez que tais palavras, provavelmente, licenciam o apagamento do locativo, como demonstrou Souto (2004). A coluna *sem referente* é composta apenas pela coluna homônima da tabela acima, equivalendo ao apagamento do locativo.

Gráfico 3

Produção Escrita



De modo geral, a hipótese central para os dados de produção textual confirmou-se: o locativo de verbos de trajetória não é opcional, mas é omitido em contextos de retomada, comportando-se como um complemento desse tipo de verbo. A explicitação de todos os pontos da trajetória indica uma hierarquia entre origem e destino, havendo preferência de explicitação do destino. Nesses casos, a saturação de toda a trajetória é um recurso do falante, mas não é a estratégia mais habitual. A perspectiva do evento seleciona apenas um dos pontos da trajetória para sua lexicalização, pressupondo o outro ponto diante de uma referência dêitica ou anafórica. Os casos de apagamento deliberado do locativo sem nenhum referente ou indício textual configuram não só sentenças anômalas, como textos truncados e sem coerência interna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos relacionar a teoria linguística sobre sintagmas preposicionais associados a verbos de trajetória com o ensino de língua, partindo dos pressupostos gerativistas. Foi necessário inicialmente delimitar com que tipo de verbo estivemos trabalhando. Assim, vimos que, apesar de os verbos de trajetória compartilharem a propriedade deslocamento com os verbos de modo de movimento, essas duas classes apresentam comportamentos sintáticos e semânticos distintos diante da forma gerundiva no PB, o que nos permitiu delimitar o conjunto de verbos a que nos referimos como verbos de trajetória.

O tratamento dos verbos de trajetória nos materiais didáticos está consoante à nomenclatura oficial, mas não estimula a reflexão e não discute os dados da língua, sendo muitas vezes contraditório. Já o tratamento do tema nos compêndios gramaticais diverge bastante entre os autores, porém já consta uma percepção, ainda que difusa acerca da relação dos sintagmas preposicionais relacionados a verbos de trajetória. Todavia, essas discussões não atingem os materiais didáticos, que oferecem um tratamento bem mais limitado sobre o fenômeno em questão. Assim, a referência do tema para os estudantes se torna bastante limitada, cabendo ao professor estimular a análise crítica dos conceitos e exercícios a fim de aproximar os dados presentes nos materiais de apoio à realidade linguística.

A questão central de pesquisa deste estudo diz respeito à relação entre Conhecimento Implícito e Conhecimento Explícito: *Qual distinto é o conhecimento gramatical explícito a que o falante é exposto na escola do seu conhecimento implícito acerca dos sintagmas preposicionados associados a verbos de trajetória?*

De acordo com os testes realizados, tudo indica que o falante compreende o locativo como um elemento selecionado pelos verbos de trajetória, mesmo diante de informações contrárias presentes em algumas gramáticas normativas e nos materiais didáticos, que preceituam que os locativos são adjuntos, o que significa, nesse contexto, que são elementos dispensáveis para a composição das estruturas formadas por verbos de trajetória. Em síntese, os dados nos permitem afirmar que há de fato uma grande incoerência entre Conhecimento Implícito e Conhecimento Explícito acerca deste

fenômeno, isto é, o Conhecimento Implícito é, não só distinto, como contrário ao Conhecimento Explícito transmitido nos materiais didáticos.

A respeito das perguntas *Como atualizar o ensino de gramática, de modo a incorporar as discussões linguísticas sobre essas estruturas?* e *Como promover uma educação linguística que contemple a competência linguística e, ao mesmo tempo, dialogue com a tradição gramatical e desenvolva nos estudantes uma análise crítica acerca dos verbos de trajetória e sua relação sintática e semântica com os locativos preposicionados?* Há que se repensar as estratégias de ensino de forma a considerar a competência linguística para promover um conhecimento explícito consciente e mais próximo à realidade dos fatos linguísticos. Admitimos, porém, que essas questões não são de fácil resolução e reservamos a elaboração e a aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica para estudos futuros.

Ao longo desta pesquisa, buscamos recapitular a problemática da transitividade dos verbos de trajetória, uma vez que a presença de um objeto parece interferir na realização/apagamento do locativo. Contudo, são necessários mais estudos, distinguindo o comportamento dos verbos de trajetória inacusativos dos demais. Outro ponto também discutido foi a problemática argumentos *vs.* adjuntos em relação aos PPs locativos selecionados nessas construções. Em decorrência disso, verificamos que a presença de certos elementos gramaticais influi no sistema temporal/aspectual dessas construções, favorecendo o apagamento do locativo.

No âmbito da teoria linguística, os locativos de verbos de trajetória têm sido bastante investigados e algumas abordagens se destacam na tentativa de explicar a relação entre o PP e o verbo de trajetória, uma relação que é facilmente captada pela intuição dos falantes, mas de difícil teorização. Geralmente, essas teorias vinculam as propriedades semânticas (de caráter temático ou aspectual) dos argumentos verbais à realização sintática do locativo.

Em relação ao PB, destacam-se os trabalhos de Silva (2002), que distingue os papéis temáticos de domínio espacial em estáticos e dinâmicos, em que Fonte e Meta são os papéis relevantes para a trajetória, sendo a Fonte mais proeminente que a Meta. Em Corrêa (2005), há também a constatação da hierarquia entre Fonte e Meta, e também a observamos nas produções escritas. Souto (2004) observa um comportamento diferenciado por parte do verbo *ir* e afirma que omissão do locativo é possível mediante um contexto discursivo ou dêitico em que se assemelha a um objeto nulo, como também averiguamos nas produções escritas dos estudantes. O outro contexto de favorecimento

de apagamento do locativo apontado por Souto (2004) é sob a influência de operadores gramaticais. Observamos que esse comportamento é replicado para a maioria dos verbos de trajetória. Assim como esses advérbios têm a capacidade de licenciar alternâncias sintáticas (cf. NAVES E LUNGUINHO (no prelo)), eles propiciam o apagamento do locativo de verbos de trajetória.

A tendência mais visivelmente observada refere-se ao aspecto lexical do predicado, indicando que verbos do tipo *achievement* oferecem menos restrição ao apagamento do locativo, mas é precipitado concluir algo em favor de propriedades semânticas determinantes para a realização sintática dos PPs locativos em se tratando de uma classe tão heterogênea quanto a dos verbos de trajetória.

Deste modo, diante do atual estado da arte sobre o fenômeno em questão, consideramos que os papéis aspectuais medição e delimitação do evento contribuem para uma análise explicativa do fenômeno e, na ausência desses, itens dotados de propriedades espaciais/temporais parecem satisfazer o aspecto da sentença. Por outro lado, não se pode descartar os papéis temáticos para a descrição da perspectiva do evento, uma vez que Fonte e Meta também influem na presença/apagamento do locativo.

Por ora, o presente estudo constata que fatores contextuais podem ser apontados com maior precisão como motivação para a não realização do locativo de verbos de trajetória. Sendo assim, os testes propostos nos permitiram captar tendências e verificar que a intuição do falante – o seu conhecimento internalizado – sobre essas estruturas emerge no seu desempenho escrito.

Outras questões suplementares que carecem de investigação e devem ser retomadas em estudos futuros são: a) o papel dos traços do sujeito [+animado] e [+humando] nessas construções; b) a caracterização do locativo como objeto nulo, se exhibe as mesmas propriedades de objeto nulo elencadas pela literatura; c) o papel do pronome *se* nessas construções, uma vez que sua natureza diverge dos advérbios testados, mas exhibe o mesmo efeito desses elementos, uma vez que satisfaz as propriedades aspectuais da sentença, dispensando o locativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, N.M de. *Gramática Metódica da língua portuguesa*. 46 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- AMARAL, L.L. Os verbos de modo de movimento do Português brasileiro. In *Revele*, Belo Horizonte, nº 3, Agosto. 2011. Disponível em <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/download/>> Acesso em 03 de Agosto de 2013.
- AZEREDO, J.C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BURZIO, L. *Italian Syntax. A government-binding approach*. Dordrecht: Reidel Publish Company, 1986.
- CANÇADO, M. Um estatuto teórico para os papéis temáticos. In: MULLER, Ana Lúcia, NEGRÃO, Esmeralda; FOLTRAN, Maria José (orgs.). *Semântica formal*. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p.95-124.
- _____. Posições argumentais e Propriedades Semânticas. *DELTA*, vol.21.n 1, 2005. p.23-56.
- _____. Argumentos: Complementos e Adjuntos. *Alfa*, São Paulo, n 53, 2009. p. 35-59.
- CEGALLA, D.P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 2008.
- CEREJA, W.R. & COCHAR, T. A. C. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 2009.
- CHOMSKY, N. Remarks on nominalization. In: JACOBS, R.; ROSENBAUM, P. (eds.) *English Transformational Grammar*. Washington: Georgetown university Press, 1970.
- _____. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- _____. *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986.
- _____. *Barriers*. Cambridge: Mit Press, 1986.
- _____. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CORRÊA, R. *Verbos de trajetória: uma análise sintático-semântica*. UFMG: Belo Horizonte, 2005. Dissertação de Mestrado
- CORRÊA, R.; CANÇADO, M. Verbos de trajetória no PB: uma descrição sintático-semântica. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.14, n.2, p.371- 404, 2006.
- CYRINO, S.M.L.; DUARTE, M.E.L.; KATO, M. Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. In Kato, M.; Negrão, E. (eds) *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*: Frankfurt am Main, Vervuert, 2000.
- COSTA, J. *et al. Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC, ME, 2011.
- CUNHA, C.F. & CINTRA, L.F. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências específicas, língua portuguesa*. Lisboa: DGIDC, ME, 2001.
- DOWTY, D. On the semantic content of the notion 'thematic role', in CHIERCHIA, G., PARTEE, B. & TURNER, R. (eds), *Property theory, type theory and natural language semantics*, D. Reidel, Dordrecht. 1989.
- _____. Thematic Proto-roles and argument selection. *Language*, vol. 67, nº3, 1991.p. 547-619.
- DUARTE, I. *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: PNEP, ME, 2008.
- DUARTE, I. & BRITO, A M. (2003). Predicação e Classes de Predicadores. Em: M.H.M Mateus et al (eds), "Gramática da língua portuguesa". Capítulo 7. Lisboa: Caminho, 2003.

- FINGER, I.; PREUSS, E. O. Atenção ao *input* e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v.44, n.3., p. 78-95, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article>>. Acesso em 28 jan. 2014.
- GURPILHARES, M.S.S. *A (in)transitividade dos verbos de movimento*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.
- HENRIQUES, C.C. A nomenclatura gramatical brasileira fez 50 anos: e daí?. In: L.A. BARROS & ISQUERDO, A.N. (Orgs.). *O léxico em foco: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora cultura acadêmica, 2010.
- INFANTE, U. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 1996.
- KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et al. (Orgs.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005.
- LEAL, A. & OLIVEIRA, F. Subtipos de verbos de movimento e classes aspectuais. Textos selecionados. APL, XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: 2008. p. 287-298.
- LEVIN, B. *English verb classes and alternation: a preliminary investigation*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- LOBATO, L. “O que o professor de ensino básico deve saber sobre gramática? Trabalho apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC, Fortaleza, 2003.
- LUFT, C.P. *Moderna gramática brasileira*. 13.ed. São Paulo: Globo, 1996.
- MAIA, L. “Reflexões sobre a alternância locativa no português.” *Actas do 1º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva*. Porto, 1998. p. 155-164.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Brasil). *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro: CADES, 1959.
- MIOTO, C.; M^a. C. FIGUEIREDO E SILVA; R. LOPES. *Novo Manual de Sintaxe*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- MOREIRA, C. *Princípios de Ligação Sintaxe/Semântica: Construções Estativas*, UFMG, 2000. Dissertação de Mestrado.
- NAVES, R.R.; LUNGUINHO, M.V. Aspecto e alternância causativa. In: *Temas em teoria da gramática: textos selecionados*. Ed. Theasaurus. (no prelo).
- NETO, J.B. e M.J. FOLTRAN, Construções com Gerúndio, *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, A.P.L., 2000, p. 725-735.
- PASCHOALLIN, M.A.; SPADOTTO, N.T. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. <http://portal.mec.gov.br/seb> [links: Publicações da SEB / Ensino Fundamental, 1999.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PILATI, E. et al. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 395-425, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/33>>. Acesso em 28 jan. 2014.
- PUSTEJOVSKY, J. *The generative lexicon*. Cambridge: The MIT, 1995.
- RAMMÉ, V. O que define a classe natural dos verbos de maneira de movimento? *Anais do SILEL: Volume 2, Número 2.*, 2011. Uberlândia: EDUFU, p. 1-17.
- ROCHA LIMA. *Gramática Normativa da língua portuguesa*. 49ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- SACCONI, L.A. *Novíssima gramática ilustrada Sacconi*. 24.ed. São Paulo: Nova geração, 2010.
- SAMPAIO, T.O. de M.; FRANÇA, A.I. Interface aspectual em verbos de movimento do Português Brasileiro. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVeL*. Vol.6, n. 10, março de 2008. p. 1-13.

SILVA, C.R.T. & FARIAS, J. G de. O fenômeno da inacusatividade do português: por uma análise léxico-sintática dos verbos do tipo *ir* e *chegar*. In *Veredas on line*. 2011. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-110.pdf>>. Acesso em 15 de Agosto de 2013.

SILVA, E. *Predicadores Espaciais: Estrutura Argumental e Hierarquia Temática*. UFMG: 2002. Dissertação de Mestrado

SOUTO, K.C.E. *Aspectos sintáticos e semânticos do verbo ir de movimento no Português do Brasil*. Brasília: UnB, 2004. Dissertação de Mestrado.

TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 1 e 2. Cambridge MA: MIT Press, 2000.

TENNY, C. & PUSTEJOVSKY, J. A history of events in Linguistic Theory. In: TENNY, C. & PUSTEJOVSKY, J. (eds.). *Events as Grammatical Objects: the converging perspectives of Lexical Semantic and Syntax*. Stanford, CSLI Publications, 2000.

TENNY, C. The aspectual interface hypothesis. In: SAG, I & SZABOLCSI, A. *Lexical matters*. Stanford, Calif: Center for the Study of Language e Information, 1992.

VENDLER, Z. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1967

VICENTE, H. G.; PILATI, E. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, n.2, p. 4-14, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793>>. Acesso em 28 jan. 2014.

ANEXOS

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de predicação com verbos de trajetória do Português do Brasil na educação básica.

Pesquisador: LETÍCIA DA CUNHA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16788513.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 440.182

Data da Relatoria: 25/10/2013

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem por objetivo confrontar a realização de verbos de movimento antes e após o ensino sistemático de transitividade em falantes nativos de língua portuguesa, através de uma proposta de modelo teórico-metodológico para o ensino de transitividade verbal na educação básica, inserido numa perspectiva gerativista, baseada em competências intelectuais como a análise, a classificação, a analogia, a formulação de hipóteses e o

raciocínio inferencial sobre os dados linguísticos. Deste modo, a análise do material didático e da produção de testes escritos em estudantes conduzirá a comparação entre as concepções teóricas da gramática tradicional e da gramática gerativa sobre complementos e adjuntos a fim de checar a hipótese de que o ensino formal de língua vai de encontro à intuição do falante. Por fim, busca-se verificar em que medida o processo de letramento interfere na competência e no desempenho linguísticos para o fenômeno em estudo.

Metodologia: A pesquisa será conduzida partindo da comparação entre as concepções teóricas da gramática tradicional e da gramática gerativa acerca de verbos de movimento e adjuntos e complementos. A coleta de dados será realizada em um colégio da rede particular do DF, cuja proposta psicopedagógica seja tradicional, com alunos do oitavo ano, período em que o conteúdo gramatical de predicação verbal está previsto no currículo. A análise do livro didático

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - ICC - ALA NORTE - MEZANINO - SALA B1 - 908 (MINHOCÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (51)3307-2700 **E-mail:** ind@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



Contribuição do Pesquisador: 440.182

adotado nessa escola também servirá de subsídio para averiguar os conceitos transmitidos e as sentenças exemplificadas e propostas em exercícios. Realizaremos um primeiro experimento após a assimilação dos conceitos tradicionais, que consistirá na aplicação de um exercício elaborado a fim de testar a aceitação dos conceitos gramaticais em estudo em situações monitoradas. Um segundo experimento consistirá numa proposta de produção textual fundamentada em imagens a fim de verificar como se dá a ocorrência de verbos de movimento e seus argumentos em situações mais espontâneas. Por fim, a análise dos dados buscará checar a hipótese de que o ensino formal sobre os verbos refuta a intuição do falante principalmente no que tange à distinção entre complementos e adjuntos, em predicados formados por verbos de movimento, checando se o aprendizado formal da língua materna modifica o conhecimento inato do falante ou se o processo de letramento configura uma situação de bilinguismo, como uma segunda língua.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o ensino de predicação envolvendo verbos de trajetória do português do Brasil e sua influência no desempenho escrito do estudante do Ensino Fundamental 2.

a) Comparar os dados linguísticos das séries finais do Ensino Fundamental sobre a predicação dos verbos de trajetória sob influência do processo de ensino formal e normativo com o conhecimento implícito do falante.

b) Propor, na educação básica, a reflexão sobre os fatos da língua a partir do confronto e análise dos dados linguísticos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa é de risco mínimo.

A pesquisa permitirá compreender o funcionamento desses verbos na língua, bem como a assimilação desses conteúdos pelos estudantes, cooperando para a promoção da educação linguística de maneira reflexiva, coerente e eficaz.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área. A pesquisadora está muito ciente dos passos e cuidados éticos com os participantes, especialmente os menores de idade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos necessários foram encaminhados ao CEP/1H: aceite institucional, currículos, termos (TCLE e de assentimento para menores de idade), carta de revisão ética etc.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 908 (MINHOÇA)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.510-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (51)3307-2760 E-mail: fnd@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



Continuação do Parecer 440.182

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. O projeto pode ser considerado aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BRASÍLIA, 30 de Outubro de 2013

Assinado por:
Soraya Fleischer
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 905 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (51)3307-2760 **E-mail:** ind@unb.br

TESTE 1

| Julgue as sentenças abaixo: | Boa | Ruim | Estranha |
|-----------------------------------|-----|------|----------|
| 1. O jornalista mentiu. | | | |
| 2. Maria dividiu. | | | |
| 3. O suspeito saiu. | | | |
| 4. O paciente disse. | | | |
| 5. O pai reuniu a família. | | | |
| 6. O bombeiro caiu. | | | |
| 7. A moça dormiu. | | | |
| 8. A mãe desceu o filho. | | | |
| 9. O vigia acendeu. | | | |
| 10. O hóspede chegou. | | | |
| 11. Ana cuidou. | | | |
| 12. O rapaz espirrou. | | | |
| 13. O turista viu. | | | |
| 14. O homem entrou. | | | |
| 15. O piloto atravessou. | | | |
| 16. A novata foi. | | | |
| 17. O empregado pegou. | | | |
| 18. A princesa veio. | | | |
| 19. A criança nasceu. | | | |
| 20. Ana enviou a encomenda. | | | |
| 21. O prefeito sorriu. | | | |
| 22. Ela voltou. | | | |
| 23. A empresa transferiu os voos. | | | |
| 24. O condenado escapou. | | | |
| 25. A esposa precisou. | | | |
| 26. O palhaço vestiu. | | | |
| 27. A criança subiu. | | | |
| 28. O atleta cruzou. | | | |
| 29. A viúva marcou. | | | |
| 30. A plateia bocejou. | | | |

TESTE 2

| Julgue as sentenças abaixo: | Boa | Ruim | Estranha |
|---|-----|------|----------|
| 1. A professora ainda não veio. | | | |
| 2. A escola transferiu mal o aluno. | | | |
| 3. A mãe já reuniu os filhos. | | | |
| 4. A telefonista saiu bem. | | | |
| 5. A faxineira provavelmente desceu o quadro. | | | |
| 6. João já voltou. | | | |
| 7. A faxineira quase desceu o quadro. | | | |
| 8. A telefonista ainda não saiu. | | | |
| 9. A senhora certamente foi. | | | |
| 10. A professora veio bem. | | | |
| 11. O idoso quase caiu. | | | |
| 12. O cozinheiro ainda não cruzou. | | | |
| 13. O motorista já chegou. | | | |
| 14. O informante quase escapou. | | | |
| 15. O noivo realmente enviou o presente. | | | |
| 16. A menina ainda não subiu. | | | |
| 17. A senhora quase foi. | | | |
| 18. Ela ainda não atravessou. | | | |
| 19. A médica já entrou. | | | |
| 20. A mãe reuniu mal os filhos. | | | |
| 21. Ela atravessou bem. | | | |
| 22. O cozinheiro cruzou bem. | | | |
| 23. A médica entrou mal. | | | |
| 24. João voltou mal. | | | |
| 25. O informante com certeza escapou. | | | |
| 26. A escola já transferiu o aluno. | | | |
| 27. O motorista chegou mal. | | | |
| 28. O idoso sem dúvida caiu. | | | |
| 29. O noivo quase enviou o presente. | | | |
| 30. A menina subiu bem. | | | |

Produção de Texto

A partir das imagens abaixo, elabore um pequeno conto, variando os verbos ir, chegar, entrar, sair, voltar, vir, subir, descer, partir, viajar, entre outros. Articule todos os eventos em um único texto coerente. Seja criativo!



DADOS DA PRODUÇÃO ESCRITA

COLABORADOR 1

1. Eu fiz minha mudança de avião, de Brasília fui para a Inglaterra.
2. Quando eu estava instalando, caí da escada.
3. Resolvi **tirar** as malas do carro.
4. E então, resolvi **ir** para a parada de ônibus.
5. E então, **fui** para minha cidade natal de *bike*.
6. E eu **chegando** em SP.
7. Resolvi **ir** correndo para Brasília.
8. Resolvi **ir** de pé para o Gama.

COLABORADOR 2

9. Certo dia, um homem **saía** de casa.
10. Ele teria que **viajar** para a Colômbia.
11. Então **partiu** [*para a Colômbia*].
12. **Chegou** ao aeroporto e quando **foi entrar** no avião, ele já **havia partido** Ø, mas ele precisava **chegar** à Colômbia, então pegou uma bicicleta para **chegar** [à Colômbia].
13. Começou a correr e **chegou** à Colômbia.

COLABORADOR 3

14. Quando a gente pensa que as coisas não podem piorar, eu **caí** de uma escada...
15. **Chegando** no trabalho, ...
16. Na hora de **ir** embora, para me alegrar um pouquinho, não tive que **ir** [para casa] de trem.
17. **Fui** de carona [para casa].
18. E finalmente, **chego** em casa, mas **chego** [para casa] triste.

COLABORADOR 4

19. Um avião da Gol **caiu** Ø.
20. Ele estava colocando uma lâmpada e **caiu** da escada.
21. Quando ele **chegou** em casa...
22. Quando ele **viou** Ø de carro, ele tentou **ultrapassar** um ônibus e bateu o carro.

COLABORADOR 5

23. As pessoas da nossa sociedade que levantam cedo para **ir** ao trabalho.
24. Minhas costas estão totalmente doloridas, depois de **cair** da escada.

COLABORADOR 6

25. Ele foi trocar uma lâmpada que não funcionava mais, ao **subir** na escada, **acabou caindo** da escada, mas não aconteceu nada de mais.
26. Ao se recuperar, **voltou** para sua casa de metrô.
27. Então, Marcelino parou de **ir** lá no viaduto.
28. Seu pai Robert **viou** para São Paulo.

COLABORADOR 7

29. Ele acordava todo dia de manhã para pegar o ônibus e **chegava** Ø cansado com uma maleta na mão no fim do dia.
30. Uma coisa que sempre o chateava era ir na casa de algum cliente.
31. Uma vez, quando ele estava trocando uma lâmpada, levou um choque e **caiu da escada**.
32. Certo dia, Guilherme estava **voltando para casa**.
33. Guilherme faltou ao trabalho dias antes e **foi** com o carro rapidamente até o aeroporto, embarcou no avião e voou até Brasília.
34. Guilherme **foi para o local da disputa**.
35. **Chegou perto dos grandes atletas**.

COLABORADOR 8

36. Um homem **estava entrando no trem** que ele pegava todos os dias.
37. Em toda vida, ele só **tinha viajado** Ø duas vezes e uma delas foi ir para um enterro.
38. Quando ele **entrou em sua sala**...
39. O jovem que estava trocando a lâmpada se desequilibrou e **caiu** Ø.

COLABORADOR 9

40. O medo da primeira vez **entrando em um avião**, o medo de **cair de lá**.
41. Lembro vagamente do dia em que John, meu marido, **caiu da escada**.
42. Ele acabou **indo ao hospital**.
43. Enfim, **chego no aeroporto**, faço o check-in e me despeço de John, que **veio** direto do trabalho para me desejar uma boa viagem.
44. Talvez eu não **volte** [para meu país].
45. Estou **saindo do meu país** para ficar dolorosos seis meses longe de Copacabana.
46. **Entro dentro do avião**...
47. O avião **iria partir** [para Copacabana].
48. O avião começou a **subir** Ø e cada vez mais, meus batimentos aceleravam.

COLABORADOR 10

49. A maior aventura que já fez na vida foi **viajar para uma ilha** sozinho.
50. Há cinco anos atrás, **tinha caído da escada** e fraturado o joelho.
51. Adorava **chegar em casa** e ficar com sua mulher.

COLABORADOR 11

52. Eu **cheguei em casa** muito cansado, queria tomar um banho e **ir** direto para cama.
53. Mas quando **fui subir a escada**, meu corpo “travou”, eu não consegui me mexer e infelizmente, **acabei caindo** [da escada], desmaiei na hora.
54. **Acabei indo para a UTI**, mas depois de 2 meses no hospital, recebi alta, e para minha surpresa **saí andando** [do hospital].

COLABORADOR 12

55. **Chegou** Ø de avião, **foi** para casa e foi tentar pintar a casa onde tava morando.

COLABORADOR 13

56. Um dia, **entrei** pela porta da minha casa e acendi a luz.

57. **Desci** as escadas, **fui** até a portaria do prédio e pedi uma escada para trocar a lâmpada.

58. Então **subi** para o meu apartamento.

59. O porteiro me entregou a escada e eu **subi** nela.

60. **Caí** de costas no chão.

61. Liguei para meu melhor amigo me **levar** para o hospital de carro.

COLABORADOR 14

62. Peguei o avião com destino ao meu novo lar, o México. **Chegando** lá, aluguei um carro para levar minhas coisas. **Cheguei** no meu apartamento...

63. Vi que a lâmpada estava queimada, resolvi arrumar e **subi** na escada e me desequilibrei e **caí** [da escada].

64. **Fui** ao campeonato.

65. **Fui** pra casa, **cheguei** lá, peguei minhas coisa, peguei o carro...

COLABORADOR 15

66. Há alguns dias, **caí** da escada.

67. Pedi para o motorista me **levar** para a floresta.

68. **Desci** [do carro] e fechei meus olhos por conta do forte sol.

69. **Fui** para onde os corredores estavam esperando e me encaixei entre eles.

70. Logo depois, **caíram** no chão por conta do cansaço e do forte calor.

71. **Atravessando** a faixa e mostrando a todos a minha vitória.

72. Exausto, **voltei** para casa a pé, joguei minha maleta no chão e **fui** pro meu quarto.

73. Me apoiei com cotovelos e me **levantei** da cama.

74. Peguei minha bicicleta, **coloquei** dentro do porta-malas.

75. Comecei a **dirigir** para a floresta que eu queria **ir** [para a floresta].

76. Por que ele **foi** para a floresta?

77. _ Menino! Acorde, nós já **chegamos** Ø. **Desça** do carro!

COLABORADOR 16

78. O atleta **chegaria** do seu simples trabalho cansado.

79. **Viajaria** para os lugares mais distantes.

80. É hora de **voltar** ao seu simples trabalho.

81. Ele pega o ônibus que **segue** para o trabalho.

82. Lá se vai o homem.

COLABORADOR 17

83. Ele **chega** Ø de avião, **caí** da escada em casa, ganha uma olimpíada.

84. **Volta** para casa e **vai** ao aeroporto, **vai** de carro [ao aeroporto].

COLABORADOR 18

- 85. O homem foi pintar a casa e **caiu** da escada.
- 86. Pegou sua bicicleta e **foi** para casa.
- 87. Pegou um ônibus para **ir** ao aeroporto, ele **viajaria** para a Austrália.
- 88. **Chegando** lá, ele passeia pela cidade.
- 89. **Voltou** para casa e **viajou** de carro para um lugar próximo.

COLABORADOR 19

- 90. Depois de ter esse diálogo, **desembarcamos** no nosso destino.
- 91. **Coloquei** minhas malas no teto e **fui** para o hotel.
- 92. **Chegando** lá, percebi que era um quarto desgastado.
- 93. Na hora que fui colocar o quadro na parede, a escada balançou e eu **caí** [em cima da cama]. Por sorte, **caí** em cima da cama.

COLABORADOR 20

- 94. **Estou indo viajar** de carro para o Rio de Janeiro.
- 95. Quando **chegar** lá, vou participar de uma corrida.
- 96. Agora vou planejar como **voltaria** para casa.
- 97. Ele **foi subir** na escada para trocar a lâmpada, **caiu** [da escada] e quebrou a perna.
- 98. Quando **cheguei** em casa, tive de **levar** ele de carro até o aeroporto.
- 99. Quando **cheguei** no aeroporto, **coloquei** ele no avião que **estava indo** para a Austrália.

COLABORADOR 21

Não houve ocorrências das estruturas-alvo.

COLABORADOR 22

- 100. Caleb **viajou** para Ravena para ver sua namorada Hanna.
- 101. Ele **voltou** [de Ravena] e decidiu comprar um apartamento.
- 102. Quando **foi subir** a escada para pintar a parede, ele se desequilibrou, escorregou e **caiu** [da escada].
- 103. Maya finalmente **chegou** em casa com um alívio no coração e depois já **saiu** [de casa] para resolver suas coisas.
- 104. Teve que pegar um trem, um taxi, bicicleta e um ônibus até finalmente **chegar** onde queria.

COLABORADOR 23

- 105. Quando **cheguei** na minha parada, ...
- 106. Antes mesmo de **chegar** em minha nova casa, **fui andar** pela floresta.
- 107. Enfim, **cheguei** em casa, mas logo quando **entrei** [em casa], lembrei que tinha uma corrida.
- 108. Troquei de roupa e **fui** pra corrida.

COLABORADOR 24

- 109. **Cheguei** de viagem, **cheguei** em casa e fui trocar a lâmpada que havia queimado e **caí** da escada.
- 110. **Saí** de casa e **fui** correr uma maratona.

111. **Fui** para a minha casa.
 112. **Voltei** do trabalho.
 113. Peguei um ônibus para **voltar** para a minha casa.
 114. **Chegando** lá, arrumei minhas coisas de acampar. **Coloquei** no meu carro e **fui** até uma floresta...

COLABORADOR 25

115. Na verdade **chegando** Ø para **poder ir** à minha casa e reformar minha casa, pois estava velha.
 116. Quando **subi** as escadas, **caí** [das escadas].
 117. **Cheguei** em casa dias depois.
 118. **Fui** à estação para poder pegar um trem para **viajar** a Londres.
 119. **Chegando** lá, aluguei um carro.
 120. Por fim, peguei meu trem para **voltar** para minha casa.

COLABORADOR 26

121. Quando o avião **passou** perto da casa e o cara se ajustou e **caiu** da escada.
 122. Quando ele **caiu** [da escada] em pé.
 123. Depois de alguns meses, ele **voltou** para casa e **saiu** [de casa] para dar uma volta.
 124. Ele queria dar uma carona, mas ele não aceitou e **foi** Ø de ônibus.

COLABORADOR 27

125. Ao **chegar** em casa, ele arrumou as malas e **foi** para seu carro.
 126. Quando ele **chegou** ao local, ele dormiu e depois **foi** até o metrô de bicicleta.
 127. Do metrô, ele **chegou** até uma concessionária.

COLABORADOR 28

128. Peguei o ônibus para **ir** à maratona, mas eu **caí** Ø e quebrei a perna. Então **fui** para a maratona paraolímpica.

COLABORADOR 29

129. **Foi** para a parada de ônibus.
 130. Ele **sobe** a escada para trocar a lâmpada e **cai** da escada e fratura a perna.

COLABORADOR 30

131. Peguei minha mala e **saí** Ø.
 132. Tive que **ir** a pé até o ponto de ônibus.
 133. Assim que **cheguei** à parada, o ônibus que eu iria pegar, **estava saindo** [da parada].
 134. **Cheguei** ao meu ponto destinado.
 135. **Saimos** Ø e um carro preto começou a nos **seguir** Ø.
 136. **Descemos** do carro com as malas e **levamos** para o meu novo apartamento.
 137. Quando **entramos** [no meu apartamento], o meu outro companheiro de quarto levou um susto e **caiu** da escada.

COLABORADOR 31

138. Emerson **foi** para casa.
139. Ele comprou um carro e **foi até** o aeroporto e **viajou** Ø.
140. **Chegando** em casa, ele foi trocar uma lâmpada.
141. O homem que o matou **fugiu** pelas montanhas.

COLABORADOR 32

142. Carlos sempre **chega** em casa no horário do almoço.
143. Geralmente, **vai** para o trabalho de ônibus, porém, nesta sexta, decidiu **ir** [para o trabalho] de carro.
144. Como tinha decidido **ir** [para o trabalho] de carro, resolveu dar uma dormida.
145. **Indo** para o trabalho, pôde perceber que estava sendo **seguido** Ø por um carro.
146. Pode **chegar** rapidamente no trabalho.
147. Ao **chegar** em casa, convocou sua família para uma reunião e decidiu **viajar** Ø.
148. Só falta decidir **viajar** Ø, só falta decidir se **iriam** Ø de avião ou de carro.

COLABORADOR 33

149. Um dia ele pegou um carro importado de luxo para **ir** ao trabalho.
150. **Chegando** em seu antigo trabalho, recolheu seus pertences.
151. **Voltando** para casa, teve que pegar um ônibus.
152. **Caminhou** algumas quadras até em casa.
153. **Entrando** em casa, percebeu que muitas coisas tinham sido recolhidas.

COLABORADOR 34

154. Um dia foi pegar o metrô para **ir** à casa de um amigo íntimo. **Chegando** lá, o seu amigo, chamado Adriano, pediu que trocasse a lâmpada.
155. Micael **acabou caindo** Ø e fez um barulhão.
156. O seu amigo Adriano **saiu correndo** da cozinha até o quarto.
157. O Micael acabou desmaiando quando **caiu** Ø.
158. Adriano pegou Micael e **levou** para o seu carro para **irem** para o hospital
159. **Chegando** lá, não tinha médico e eles teriam que **ir** para outra cidade.
160. Adriano comprou as passagens e **foi** na casa de Micael e em sua casa para **buscar** roupas, sapatos e outras coisas [em sua casa].
161. Adriano **colocou** as malas em cima do carro.
162. **Chegando** no aeroporto da cidade.
163. **Chegando** no hospital, o médico atendeu o Micael.

COLABORADOR 35

164. Em uma manhã fria e nublada, Marcelo **chegou** em casa e encontrou tudo vazio.
165. Então, decidiu pegar seu carro e suas roupas e **ir** para uma outra cidade.
166. **Chegando** nessa nova cidade, cujo nome era Araguaína, se apaixonou pela jovem Bárbara.
167. Vendo ela **partir** Ø, sem saber se iria encontrá-la mais uma vez.
168. **Voltava** para casa a pé, debaixo de sol ou de chuva.

COLABORADOR 36

169. Antônio **foi para casa** e ao **entrar** [em casa] se assusta com o electricista que **cai da escada**.
170. Preocupado com o electricista, **viaja** Ø com a família para visitá-lo.
171. Na **volta para casa**, percebe que está sendo seguido e resolve parar, mas logo eles **chegam** bem em casa.

COLABORADOR 37

172. **Sai** Ø de carro para **viajar** Ø com a família de minha mãe.
173. Estávamos na estrada e atrás **vinha** uma caminhonete verde.
174. **Sai do aeroporto**.
175. **Ceguei no aeroporto** e meu vôo tinha **partido** [do aeroporto].
176. **Ceguei em casa** decepcionada.
177. Peguei a escada e **subi** [na escada] sem nenhum equilíbrio e **caí** exatamente do último degrau.

COLABORADOR 38

178. Logo depois, **foi andar** pela cidade...
179. Ele decidiu **ir viajar** Ø, **voltou para casa**, arrumo suas malas e **colocou no carro**.
180. Quando **chegou no aeroporto**, **foi** direto para o avião...
181. Ele **voltou para sua casa**.
182. **Subiu na escada**.
183. Quando terminou de trocar, já estava descendo e **caiu da escada**.

COLABORADOR 39

184. ... e infelizmente, o avião despencou do céu e **caiu em cima de uma mata**...
185. É uma sensação muito pior do que **cair da maior escada do mundo**.
186. Por causa desse acidente, quem sobreviveu **voltou pra casa**.
187. Ao **chegar em casa**, toda a família estava preocupada.
188. Começara, a fazer as malas e **viajaram** [para Maceió] no outro dia. Resolveram **viajar para Maceió**, **chegando** [em Maceió], **foram pro mar**.
189. Após dias, eles **voltaram pra casa** mais felizes.

COLABORADOR 40

190. **Foi para um triato**.
191. **Foi para a floresta** com o carro. Depois, se **dirigiu ao aeroporto**.
192. Ele se **mudou para Luziânia**.
193. Ao **entrar na casa nova**, ele foi pintar o teto e **caiu da escada** e morreu.

COLABORADOR 41

194. Porém, um certo dia, quando estava **voltando de seu apartamento** e quando **abriu a porta de casa**, percebeu que estava rangendo muito.
195. Mal sabia ele que a escada estava molhada, mas lá foi, ele **subindo** [na escada].

COLABORADOR 42

196. ... mas deveria **ir até a sede da empresa** que gostaria de patrociná-lo...
197. ... **saiu de seu quarto**...
198. Acabou **saindo** Ø por distração e surpresa perante a notícia que lhe foi dada.
199. Eduardo estava **indo para o serviço de ônibus** naquele dia...
200. Arrumou as coisas e **foi a pé até o aeroporto**.
201. **Chegando ao aeroporto**, ele **seguiu** Ø viagem em um avião.
202. Quando Eduardo **chegou em casa**...
203. O Marcelo recebeu uma proposta e **viajou de avião para São Paulo**.
204. Eduardo ficou espantado, mas decidiu que **iria ao local** também.
205. Eles **viajaram para São Paulo** no automóvel.
206. Enquanto isso, Marcelo já havia **chegado na cidade**, mas teve de pegar um táxi para **chegar ao local exato** que **deveria ir** [ao local exato].

COLABORADOR 43

207. Como ele não podia trabalhar, nem praticar exercícios, ele resolveu **viajar** Ø.
208. Quando ele **chegou** Ø, estava aproveitando o tempo pra descansar, ver filmes, etc.
209. Um dia, quando ele estava **voltando** Ø, viu que tinha uma mulher o seguindo.

COLABORADOR 44

210. João **viajou para vários países diferentes**.
211. **Chegando em casa**, percebeu que algo estava muito estranho.
212. João **foi pra um lugar sem movimento** treinar um pouco.
213. **Chegando em casa**, fez a sua mala e **viajou** [para o Rio de Janeiro] de ônibus, pois sabia que sua férias já estavam por um fim, quando **chegou em Rio de Janeiro**.
214. **Foi à polícia** e registrou a ocorrência.

COLABORADOR 45

215. O sonho de **correr em uma maratona**.
216. Leonardo **saiu de casa para o trabalho**.
217. **Entrou no ônibus** que diariamente pegava.
218. Quando **chegou na empresa**.
219. Quando Leonardo contou à namorada que **iria viajar** Ø à procura da felicidade, a jovem enfureceu-se.
220. Leonardo, nervoso, **saiu daquele lugar**.
221. O garoto decidiu **viajar** Ø. Primeiro, tentou **ir** Ø com o carro do pai.
222. Talvez tivesse sido a quantidade de coisas que havia **colocado em cima do carro**.
223. Quando correndo, **fora ao aeroporto**.
224. O avião estava prestes a **cair** Ø.
225. Quando **descia as escadas do avião**, **caiu** [das escadas do avião].
226. Leonardo **voou pelos ares**.
227. Pegou uma bicicleta do chão e **partiu** Ø.
228. Leonardo **chegou** Ø bem na hora.

COLABORADOR 46

229. **la** de ônibus até o trabalho.
230. **Chegava** tarde do trabalho, via TV, dormia e fazia tudo de novo, todo dia.
231. Até que chegou um dia diferente, **tinha voltado** do trabalho e a lâmpada tinha queimado.
232. Quando eu estava trocando a lâmpada, o pé da escada quebrou e **fui** ao chão.

COLABORADOR 47

233. Eu **vou** Ø com você.
234. Quando **chegamos** ao hotel.
235. Porém, **caí** da escada.
236. **Cheguei** em casa e **saí** [de casa] de novo, estavam me seguindo.
237. **Fui** [para casa] de ônibus e depois **fui voltar** para casa.

COLABORADOR 48

238. Enquanto uns **vão** para o trabalho de pé, outros **vão** [para o trabalho] de metrô ou de ônibus.
239. Os famosos precisam a todo momento de um avião pra poderem se **locomover** de uma cidade ou de um país rapidamente.
240. Aqueles que possuem empresa própria não precisam trabalhar muito e por isso, **viajam** Ø bastante.

COLABORADOR 49

241. Ele **havia viajado** Ø.
242. Ele **voltou** para casa.
243. Viu que a parede estava desbotada, decidiu pintar, escorregou e **caiu** Ø de pé.
244. **Voltou** para casa de bicicleta.

COLABORADOR 50

245. Ele se lembra que **havia deixado** sua bicicleta no concerto.
246. Ele **foi** depressa para casa, **entrou** [em casa] rapidamente fez suas malas e as **colocou** no carro e **foi** direto para o aeroporto e assim **entrou** no avião e **foi** Ø.
247. Ao **chegar** em sua nova casa.
248. Josef **foi** para o hospital de metrô, **chegando** no hospital .
249. **Foi** embora a pé mesmo e ficou em casa.
250. Ao **chegar** [em casa], sua família estava reunida a sua espera, eles tiveram um ótimo jantar.

COLABORADOR 51

251. Foi **viajar** Ø quando ele **entrou** no lugar ele viu que precisava de uma reforma.
252. Ele **saiu** Ø para comprar as ferramentas e percebeu que estava sendo perseguido.
253. Tentando arrumar a sua casa de verão, **caiu** da escada.
254. Ele desistiu da sua folga e **voltou** pra casa de avião.

COLABORADOR 52

255. O avião **caiu** lá no centro da cidade.
 256. O sobrevivente **foi** para casa dele.
 257. Lá ele fez as malas e **foi** embora.
 258. Pegou a bicicleta e **foi** em direção ao ponto de ônibus.
 259. **Foi** direto para Paris.

COLABORADOR 53

260. João estava trocando uma lâmpada quando escorregou e **caiu** Ø.
 261. Quando **levantou**, contou a seus amigos o que havia acontecido.
 262. Mateus **foi fazer caminhada** em uma floresta e se perdeu por lá, ficou muitas horas tentando **sair** [da floresta] e quando **saiu** [da floresta], ficou esperando uma ajuda.
 263. Enquanto Felipe **entrava** em seu novo apartamento.
 264. Luísa **foi fazer uma viagem** em família para Salvador.
 265. Rodrigo **estava indo** para casa de ônibus.
 266. Quando percebeu que estava no ônibus errado e teve que **descer** [do ônibus] e esperar outro.

COLABORADOR 54

267. Ele pegou um avião e foi comprar nos EUA uma escada para **subir** [na escada].
 268. Lucas **estava voltando** para o Brasil.
 269. **Ao chegar** da trilha e **entrou** dentro da casa, arrumou suas coisas e **voltou** para o Brasil.
 270. Quando **chegou** em casa, ficou com preguiça.
 271. **Ao chegar** em casa, Lucas estava bêbado.
 272. Quando ele desembalhou a escada e a colocou no jeito de **subir** [na escada].
 273. Pegou a lâmpada e quando ele **subiu** [na escada], a escada quebrou.
 274. No dia seguinte, ele **voltou** para os EUA.

COLABORADOR 55

275. Estou de mudança, **vou** embora.
 276. Então, **entrei** no meu carro.
 277. Depois dessas aventuras eu peguei um ônibus e **fui** direto para casa.
 278. Quando **cheguei** em casa, ...
 279. **Fui** na vendinha comprar outra.
 280. Quando **estava voltando** [da vendinha], ...
 281. Quando finalmente **cheguei** em casa, ...
 282. Nós casamos e **pegamos um vôo** para São Paulo.

COLABORADOR 56

283. Viagem para o Brasil de avião, estava com medo, medo de morrer, e vontade de **chegar** [no Brasil].

284. Estava com tanta vontade de **chegar** [no Brasil] que quando **cheguei** [no Brasil], parecia que tinha ganhado uma corrida.

285. **Abri a porta do hotel.**

COLABORADOR 57

286. Depois de tudo pronto para **irmos** [para Nova Zelândia], nós **fomos** [para Nova Zelândia].

287. **Chegando na Nova Zelândia.**

288. Quando **voltamos do passeio**, ...

289. **Saimos da pista** para pegar nosso carro alugado para **voltarmos para o hotel.**

290. Tivemos que **ir de metrô para o hotel.**

291. **Voltamos para casa.**

COLABORADOR 58

Não houve ocorrências das estruturas-alvo.

COLABORADOR 59

292. Ele **saiu de casa** às 08:00 da manhã no carro até o aeroporto.

293. Eduardo **chegou** às 10h [no aeroporto].

294. Ele **saiu do aeroporto e foi até a Polar Tintas.**

295. Quando **chegou lá**,...

296. Eduardo **acabou caindo da escada.**

COLABORADOR 60

297. João **chega em casa**, lembrando os velhos tempos.

298. Josué foi convidado a participar de um torneio no exterior, mas para **chegar** [no torneio no exterior] teria que passar por diversos caminhos.

299. Quando ele **chegou** [no torneio], participou do torneio e ganhou.

300. Ao **voltar para casa**, ...

301. Havia tido uma lesão muito grave no joelho após **cair de uma escada.**

302. Quando ele **tinha saído da cadeira de rodas**, ...

303. Josué decidiu fazer uma trilha nas montanhas, para isso teria que **dirigir** [até a trilha] algumas horas.

COLABORADOR 61

304. Eloise **iria para o Rio Grande do Sul** visitar uns parentes.

305. Sabrina **iria para Miami.**

306. Ela **chegou em Miami** animada para fazer compras, **ir na Disney.**

COLABORADOR 62

307. Um homem chamado Cláudio resolve **ir para o seu trabalho** de ônibus.

308. Ele **vai e volta para sua casa**, uma parte ele **vai** [para sua casa] a pé e uma outra parte ele **vai** [para sua casa] de ônibus.

309. Ele resolve **viajar para o Alasca**. Ele **vai** [para o Alasca] de avião.

310. **Chegando no Alasca**, ...

311. Ele resolve **voltar** de carro [para a casa dele].

312. **Chegando na casa dele**, ...

313. Ele **foi** a um supermercado.
 314. **Vai** para o seu trabalho.
 315. Ele **sobe** pela escada, se desequilibra e **cai** da escada.
 316. Ele **foi** para o hospital.

COLABORADOR 63

317. Ele foi selecionado para **viajar** [para o exterior] para participar de uma corrida no exterior.
 318. João **viajou** de avião para a França.
 319. Ele **entrou** no carro que havia alugado.

COLABORADOR 64

320. **Voltando** do trabalho, viu uma menina.
 321. E **foi** para um lugar um pouco distante.
 322. Tentando arrumar a sua casa de verão, **caiu** da escada.
 323. **Foi-se** pedalando.
 324. Ao **descer** a escada, **caiu** [da escada].

COLABORADOR 65

325. Quando ele **chegou** Ø, foi caminhar.
 326. Depois pegou o carro para **voltar** Ø.
 327. Pegou a bicicleta e **caiu** Ø.
 328. **Levaram** ele para o hospital.
 329. Ele **voltou** Ø de ônibus.

COLABORADOR 66

330. Estava esperando o ônibus para **ir** logo para casa.
 331. Eu teria que **viajar** [para os Estados Unidos] para participar de uma maratona nos Estados Unidos.
 332. **Chegou** na parada e **foi andando** para casa.
 333. **Cheguei** em casa e arrumei as malas.
 334. **Entrei** no carro.
 335. **Fui** para o aeroporto.
 336. **Chegando** lá ...
 337. **Caindo** de uma escada, ...
 338. Mais ou menos, 7 horas dentro do avião, **chegamos** [nos Estados Unidos].
 339. **Deixei** o carro no hotel.
 340. Fui dar um rolê de bicicleta até **chegar** na corrida.
 341. **Chegando** na corrida, estava muito ansioso.
 342. **Voltei** para o Brasil.

COLABORADOR 67

343. Anderson sempre teve o sonho de **ir** para as olimpíadas.
 344. Ele teve a grande chance de **ir** na de Londres.
 345. Anderson **viajou** [para Londres] por algumas horas até **chegar** em Londres.
 346. **Chegando** em seu apartamento, ...
 347. Ele **caiu** da escada.

348. Ele resolveu **viajar** [para a França] para tentar se recuperar no centro de fisioterapia.
349. Ela **viagrou** [para a França] de carro, de ônibus, de bicicleta para **chegar na França**.

COLABORADOR 68

350. Ele pegou sua bicicleta que estava no porta-malas e **saiu** correndo Ø.
351. Para fugir da cidade, **foi para o aeroporto de São Paulo**.
352. Pegou o avião que **ia até a Amazônia**.
353. **Chegando lá, foi andando no mato até chegar em uma casa de família**.
354. Essa família ficou muito brava e mandou ele **ir** embora de lá.
355. Pegou um avião para **voltar em São Paulo**.
356. **Chegando lá, ...**
357. E **foi embora para sua nova casa**.

COLABORADOR 69

358. Com 12 anos **foi para o Brasil, foi para Brasília**.

COLABORADOR 70

359. Ana e Geovan **foram** de avião [para as olimpíadas].
360. Quando **chegou lá**, alugou uma casa.
361. Quando **chegou lá**, foi colocar os móveis.
362. **Foi para o trabalho**.
363. Quando **estava voltando do trabalho**, encontrou uma mulher pedindo esmola.
364. **Foi para casa**.
365. No outro dia, **foi para o trabalho** de bicicleta.
366. **Foi para casa**.
367. **Chegou em casa** e almoçou.

COLABORADOR 71

368. João pegou seu carro e **foi para um aeroporto**.
369. **Colocou** todas suas bagagens **em seu carro** e **partiu** [em direção a Recife].
370. Ao **chegar no aeroporto**, pegou o seu vôo e **partiu em direção a Recife**.
371. Quando **chegou no destino**, ...
372. Após algumas horas, **saiu** Ø para conhecer a maravilhosa cidade.
373. Alugou uma bicicleta para **ir mais longe**.
374. **Chegou a um ponto** que não dava para **ir** Ø de bicicleta.
375. João não iria conseguir **voltar** a pé [para o hotel].
376. Pegou um ônibus e **voltou para o hotel**.
377. João se desequilibrou e **caiu da escada**.
378. Decidiu **ir ao médico**.
379. Ao **chegar no hospital**, ...
380. Ao **sair do hospital**, ...

COLABORADOR 72

381. Decidiu **ir** embora, pois já havia treinado muito.
382. Para **ir para casa** sempre pegava um trem.

383. **Chegando** à estação, tomou o trem.
384. Após meia hora, **chegou em casa**.
385. Andou uns 2 Km e **foi** direto para casa.
386. **Chegando em casa**, percebeu que as lâmpadas não estavam acendendo.
387. **Foi até o porão** e pegou duas lâmpadas.
388. Decidiu **colocar** uma no banheiro.
389. Arrumou suas coisas e **colocou no carro**.
390. No dia seguinte, **foi para o aeroporto**.
391. **Chegando lá**, ...
392. A moça avisou o embarque, e ela **foi** Ø.

COLABORADOR 73

393. O avião de Roberto **havia chegado** às 14h em Nova Jersey.
394. Quando **chegou em seu apartamento**, ...
395. Ele resolveu **ir** de carro mesmo [Nova York].
396. Quando **havia chegado na metade do caminho**.
397. Finalmente ele conseguiu **chegar em Nova York**.