



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

**COMPLEMENTAÇÃO NOMINAL NA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA:
UMA PROPOSTA DE REVISÃO À ANÁLISE TRADICIONAL SOBRE OS SUBSTANTIVOS
DEVERBAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

LETÍCIA DE CASTRO DO AMARAL

BRASÍLIA
2021

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

Letícia de Castro do Amaral

**COMPLEMENTAÇÃO NOMINAL NA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA:
UMA PROPOSTA DE REVISÃO À ANÁLISE TRADICIONAL SOBRE OS SUBSTANTIVOS
DEVERBAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Área de concentração: Teoria e Análise Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Eloisa Nascimento Silva Pilati

Brasília

2021

Letícia de Castro do Amaral

**COMPLEMENTAÇÃO NOMINAL NA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA:
UMA PROPOSTA DE REVISÃO À ANÁLISE TRADICIONAL SOBRE OS SUBSTANTIVOS
DEVERBAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB) – Presidente

Prof. Dr. Julio William Curvelo Barbosa (Unespar)

Profa. Dra. Lurdes Teresa Lopes Jorge (UnB)

Prof. Dr. Moacir Natercio Ferreira Junior (SEEDF) – Suplente

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica

de Castro do Amaral, Letícia.

dA485c Complementação nominal na Aprendizagem Linguística Ativa: uma proposta de revisão à análise tradicional sobre os substantivos deverbais do português brasileiro / Letícia de Castro do Amaral; orientador Eloisa Nascimento Silva Pilati. -- Brasília, 2021.

163 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Complemento nominal. 2. Substantivos deverbais. 3. Aprendizagem Linguística Ativa. 4. Teoria Gerativa. 5. Ensino. I. Nascimento Silva Pilati, Eloisa, orient. II. Título.

*Aprendia que tudo estava em movimento (...).
“O vento não sopra, ele é a própria viração”,
e tudo aquilo fazia sentido. “Se o ar não se
movimenta, não tem vento, se a gente não se
movimenta, não tem vida”.*

Trecho de *Torto Arado*, obra de Itamar Vieira Junior.

Agradecimentos

Hoje, se concluo esta etapa da minha vida, é porque em mim foram semeadas a coragem, a dedicação e a confiança. Aqueles que me cultivaram e me floresceram têm por nome Fátima, José Mário, Jéssica, Hellen e Débora – minha amada e incomparável família. A gratidão por tê-los comigo parece pequena se colocada em palavras, então a manifesto com o amor e cuidado que tenho por cada um, meus maiores fãs e incentivadores. Agradeço, Mami e Papito, por todo o investimento financeiro, como a escola e o cursinho, pagos com esforços, que me fizeram chegar até aqui; mas, em especial, quero agradecê-los pelos pequenos grandes incentivos: graças às cartas emotivas e aos discursos verdadeiros que os senhores me estimulavam a escrever e apresentar em datas comemorativas, criei gosto por essa coisa linda que é o universo das palavras. Mal sabia eu que, naqueles momentos, por meio de germinantes sementes, nascia em mim uma menina-mulher-letrista. Agradeço, Keka, Hellinha e Delbs, por sempre segurarem a minha mão e me encorajarem a seguir em frente, mesmo quando estive a um triz de desistir deste sonho, que agora é tão real quanto a nossa doce irmandade. A vocês, minha família, dedico este trabalho.

E como falar sobre os meus sem me lembrar de Ti, querido Deus? Em todos os momentos o Senhor esteve comigo e o Teu amor me guiou. A Tua gloriosa bondade tem me ajudado a abrir portas e a iluminar caminhos. Agradeço também à minha mãe do céu, Nossa Senhora, que tantas vezes acalmou meu coração nos momentos de angústia e me acalentou com sua calma. Obrigada, Mãezinha, por me cobrir com Teu manto sagrado e aliviar a carga que o cotidiano nos impõe.

A Universidade de Brasília me propiciou viver anos maravilhosos e intensos, bem como me deu de presente pessoas incríveis e inesquecíveis. Em primeiro lugar, agradeço à professora Eloisa Pilati, minha orientadora, que me recebeu de braços abertos e me guiou até aqui. Elo, admiro sua ousadia e força. Obrigada pelas correções, pelos incentivos e por ter acreditado em mim. Agradeço também ao queridíssimo professor e amigo Marcus Lunguinho, que desde a graduação alimentou em mim o amor pela linguística e pela docência. Obrigada, *little Lungs*, pelos ensinamentos, oportunidades, amparo e risadas – principalmente pelas risadas! Você mora no meu coração. Ao professor Paulo Medeiros dedico meu sincero agradecimento. A sua confiança em mim e no meu trabalho fez com que eu me tornasse

mestranda, e a isso sou muito grata. Estendo esses agradecimentos aos demais professores da UnB, que me ensinaram a ser pesquisadora e docente e a amar o curso de Letras.

À professora Lurdes Jorge agradeço três vezes: pela rica contribuição que a sua dissertação de mestrado ofereceu a este trabalho, pelos seus valiosos apontamentos na minha qualificação e pela sua participação nesta banca de defesa. É uma honra tê-la como inspiração, Lurdinha. Agradeço também ao professor Julio Barbosa, com quem construí laços de afeto, por aceitar participar desta banca de defesa. Obrigada por toda parceria, querido! Agradeço ao professor Moacir Junior, que prontamente aceitou o convite para participar desta banca e com quem compartilhei ensinamentos acerca da aprendizagem ativa.

Quero também manifestar minha imensa gratidão aos amigos e colegas acadêmicos. Graças a cada um de vocês, meus dias como “UnBersitária” se tornaram mais calorosos e memoráveis. Débora, te agradeço por todas as vezes em que você me fez chorar de rir, explorou comigo as disciplinas e fez de mim sua parceira. Graças a você, a leveza e a alegria iluminaram meus dias e noites. Que a nossa amizade sempre encontre espaço na vida uma da outra. Nathany, te agradeço por todas as trocas acadêmicas, caronas, fofocas, risadas... Enfim, por tudo. Esta amizade, que ganhou vida pelos corredores da universidade, agora tem asas do tamanho do mundo. Desejo continuar compartilhando a vida contigo, amada amiga. Laryssa, te agradeço pela verdadeira parceria que cultivamos. Sua força e resiliência me ensinaram a sempre seguir em frente de cabeça erguida. Marina, te agradeço pelos momentos felizes que compartilhamos nesta trajetória acadêmica. Você, sempre tão sincera e leal, me motiva a vencer os obstáculos com maturidade. Obrigada por ter segurado a minha mão. Ana Luíza, te agradeço pela contribuição literária e por acreditar em mim. Você ainda vai longe, minha pupila preciosa! Por fim, agradeço às amigas Andréa, Ana Carolina e Dimitria por compartilharem comigo as doçuras e os dramas acadêmicos. Vocês moram no meu coração.

Dedico também um espaço especial em agradecimento à minha doce namorada, Silvana. Tudo que você fez por mim para que eu chegasse até aqui é muito grandioso e lindo, assim como a sua existência em minha vida. Com sua parceria incansável, você compreendeu minhas ausências, me acolheu nos momentos de angústia, me impulsionou para que eu concluísse etapas... A você, meu amor, sou grata de todo o meu coração. Você engrandece e floreira meus dias. Por fim, agradeço a mim, Letícia, por ter conseguido escrever esta dissertação. Sou verdadeiramente grata por ter persistido e vencido! No mais, é isso. O amor e a gratidão são assim mesmo: fazem com que sintamos esse desejo infindável de expressá-los.

Resumo

AMARAL, Letícia de Castro do (2021). *Complementação nominal na Aprendizagem Linguística Ativa: uma proposta de revisão à análise tradicional sobre os substantivos deverbais do português brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

Esta dissertação investiga o fenômeno da complementação nominal, mais especificamente a complementação de substantivos deverbais do português brasileiro (e.g., *A construção da casa pelas engenheiras, A fuga dos animais, O amor da mãe pelos filhos*). O interesse por esse fenômeno se deu principalmente pelo fato de gramáticas e livros didáticos de língua portuguesa apresentarem incoerências e divergências a respeito do conceito atribuído à função sintática complemento nominal (CN). A partir dessa constatação, surgiram perguntas como: quais são as características dos CN? Quais critérios são relevantes para a adequada classificação de um termo como CN na sentença? Quais são as relações semânticas e sintáticas entre CN e substantivos deverbais? Com base em literatura linguística (CHOMSKY, 1957, 1970, 1981, 1998, 2006, 2009, 2011; PERLMUTTER, 1978; HOPPER E THOMPSON, 1984; ZUBIZARRETA, 1985; BURZIO, 1986; LOBATO, 1986, 2015; RADFORD, 1988; GRIMSHAW, 1990; RAPOSO, 1992; SEDRINS, 2009; CANÇADO, 2009; RAPOSO *et al.*, 2013; CRUZ, 2013) – em especial, a proposta de Jorge (1986) –, propomos uma revisão à análise tradicional sobre a complementação de substantivos deverbais, em que assumimos serem CN todos os argumentos do nome predicador – podendo eles estarem correspondendo ao sujeito, aos complementos verbais e a alguns adjuntos adverbiais. Além disso, este trabalho aborda a união entre conhecimentos linguísticos e metodologia de ensino baseada na aprendizagem ativa, a fim de apresentar oficinas e atividades que tratam da complementação de substantivos deverbais, em conformidade com a metodologia e o modelo de abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017). As perguntas que norteiam essa parte do trabalho são as seguintes: de que maneira a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa pode colaborar para que os estudantes compreendam ativa e conscientemente a complementação nominal? Quais recursos são necessários para que os alunos compreendam as características e os critérios que permeiam o CN de nomes deverbais? Quais atividades podem ser desenvolvidas com os alunos para que eles reflitam e escrevam sobre seus conhecimentos linguísticos acerca do CN? Quatro oficinas e seis atividades são apresentadas, a fim de que professores da Educação Básica possam experimentá-las com seus alunos. Neste trabalho, foi adotada a metodologia de revisão bibliográfica, baseada na literatura já publicada acerca do CN e na literatura acerca da aprendizagem ativa. As questões que norteiam este estudo são investigações de natureza teórica e metodológica: as de natureza teórica investigam o conceito do CN em gramáticas e livros didáticos do PB e o fenômeno da complementação em estudos linguísticos; já as de natureza metodológica investigam a Aprendizagem Linguística Ativa. Por fim, apontamos que a tradição gramatical precisa rever conceitos e agregar novas análises a seus conteúdos, pois é imprescindível e urgente que os estudantes tenham acesso aos conceitos adequados e corretos a respeito dos fenômenos de sua língua.

Palavras-chave: Complemento nominal. Substantivos deverbais. Aprendizagem Linguística Ativa. Teoria Gerativa. Ensino.

Abstract

AMARAL, Letícia de Castro do (2021). *Complementação nominal na Aprendizagem Linguística Ativa: uma proposta de revisão à análise tradicional sobre os substantivos deverbais do português brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

This thesis investigates the phenomenon of nominal complementation, more specifically the complementation of Brazilian Portuguese (BP) deverbals nouns, e.g., *A construção da casa pelas engenheiras* ('The construction of the house by the engineers'), *A fuga dos animais* ('The escape of the animals'), *O amor da mãe pelos filhos* (The love of the mother for her children). The interest in this phenomenon was mainly due to the fact that Portuguese grammars and textbooks present inconsistencies and divergences regarding the concept attributed to the syntactic function "nominal complement" (NC). From this evidence, there were these issues: what are the characteristics of the NC? What criteria are relevant for the proper classification of a term as NC in the sentence? What are the semantic and syntactic relations between NC and deverbals nouns? Based on linguistic literature (CHOMSKY, 1957, 1970, 1981, 1998, 2006, 2009, 2011; PERLMUTTER, 1978; HOPPER E THOMPSON, 1984; ZUBIZARRETA, 1985; BURZIO, 1986; LOBATO, 1986, 2015; RADFORD, 1988; GRIMSHAW, 1990; RAPOSO, 1992; SEDRINS, 2009; CANÇADO, 2009; RAPOSO *et al.*, 2013; CRUZ, 2013) – especially, Jorge's proposal (1986) –, we propose a review of the traditional analysis on the complementation of deverbals nouns, in which we assume that all arguments of the nominal predicator are NC – they may be corresponding to the subject, to the verbal complements and to some adverbial adjuncts. In addition, this work addresses the union between linguistic knowledge and teaching methodology based on active learning, in order to present workshops and activities that treat the complementation of deverbals nouns, in line with the methodology and approach model of Active Linguistic Learning (PILATI, 2017). The issues about this part of the work are: how can the Active Linguistic Learning methodology collaborate so that students actively and consciously comprehend the nominal complementation? What resources are needed for students to understand the characteristics and criteria that permeate the NC of deverbals nouns? What activities can be developed with the students so that they reflect and write about their linguistic knowledge about the NC? Four workshops and six activities are presented, so that Basic Education teachers can experience them with their students. In this work, the methodology of bibliographic review was adopted, based on the literature already published about the NC and the literature on active learning. The issues that guide this study are investigations of a theoretical and methodological nature: those of a theoretical nature investigate the concept of the NC in BP grammars and textbooks and the phenomenon of complementation in linguistic studies; those of a methodological nature investigate the Active Linguistic Learning. Lastly, we point out that the grammatical tradition needs to review concepts and add new analyzes to its contents, because it is essential and urgent that students have access to adequate and correct concepts regarding the phenomena of their language.

Key-words: Nominal complement. Deverbals nouns. Active Linguistic Learning. Generative theory. Teaching.

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1 – Pressupostos da Teoria Gerativa	18
1.1 Faculdade da Linguagem e inatismo	19
1.2 Propriedades sobre o léxico de uma língua	21
1.3 Teoria Temática	24
1.4 Teoria X-barras	28
1.5 Considerações parciais	32
Capítulo 2 – O complemento nominal em gramáticas e livros didáticos	34
2.1 Gramáticas de língua portuguesa	35
2.1.1 <i>Gramática normativa da língua portuguesa</i> (ROCHA LIMA, 2014)	35
2.1.1.1 Conceito	35
2.1.1.2 Apontamentos	39
2.1.2 <i>Nova gramática do português contemporâneo</i> (CUNHA, CINTRA, 2013)	43
2.1.2.1 Conceito	43
2.1.2.2 Apontamentos	44
2.1.3 <i>Moderna gramática portuguesa</i> (BECHARA, 2014)	47
2.1.3.1 Conceito	47
2.1.3.2 Apontamentos	51
2.2 Livros didáticos de língua portuguesa	56
2.2.1 <i>Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, Enem, colégios técnicos e militares...</i> (ALMEIDA, 2003)	57
2.2.1.1 Conceito	57
2.2.1.2 Apontamentos	58
2.2.2 <i>Gramática reflexiva: texto, semântica e interação</i> (CEREJA, COCHAR, 2013)	61
2.2.2.1 Conceito	61
2.2.2.2 Apontamentos	64
2.2.3 <i>Português: trilhas e tramas, volume 2</i> (SETTE <i>et al.</i> , 2016b)	67
2.2.3.1 Conceito	67
2.2.3.2 Apontamentos	68
2.3 Considerações parciais	70

Capítulo 3 – Proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação nominal _____ 73

3.1	Bases para a proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação nominal _____	73
3.1.1	Complemento nominal e adjunto adnominal: características gerais conforme o enfoque tradicional _____	74
3.1.2	Correspondência entre funções sintáticas e papéis temáticos _____	76
3.1.3	Substantivo concreto vs. substantivo abstrato _____	80
3.1.4	Verbos intransitivos de ação e nominalizações derivadas deles _____	84
3.1.5	Hierarquia funcional dos termos da oração _____	89
3.1.6	Termo necessário vs. termo acessório: a questão da realização sintática _____	92
3.1.7	Pronomes possessivos e construções genitivas _____	95
3.1.8	Algo mais sobre as nominalizações _____	100
3.1.9	Hierarquia e organização de papéis temáticos dos argumentos _____	102
3.2	Proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação de substantivos deverbais _____	106

Capítulo 4 – A Aprendizagem Linguística Ativa no ensino sobre a complementação nominal de substantivos deverbais _____ 110

4.1	Pressupostos teóricos da Aprendizagem Linguística Ativa _____	112
4.1.1	Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa _____	116
4.1.1.1	O que é língua? _____	116
4.1.1.2	Quais são as propriedades básicas das línguas humanas? _____	117
4.1.2	Princípios da metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa _____	122
4.2	Atividades práticas _____	129
4.2.1	Oficina 1 – Ativando os conhecimentos linguísticos _____	131
4.2.2	Oficina 2 – Identificando predicadores e argumentos e fazendo derivações _____	135
4.2.3	Oficina 3 – Investigando estruturas ambíguas _____	140
4.2.4	Oficina 4 – Utilizando o material concreto (CN) _____	145
4.3	Considerações parciais _____	152

Conclusão _____ 155

Referências bibliográficas _____ 161

Introdução

Este trabalho tem como objeto de estudo a complementação nominal do português brasileiro (PB), isto é, o complemento nominal (CN) e seu funcionamento e estrutura. De modo geral, a tradição gramatical tem definido os CN como termos: i) que complementam adjetivos, advérbios e substantivos abstratos; ii) integrantes, indispensáveis; iii) que correspondem aos complementos oracionais e/ou ao paciente da ação.

Nosso interesse reside, em especial, na investigação de substantivos derivados de verbos e de termos preposicionados ligados a eles, como mostram os exemplos em (1). Nesses exemplos, os substantivos deverbais estão em itálico, e os termos preposicionais, sublinhados.

- (1) Substantivos deverbais seguidos de termos preposicionados.
 - a. A *construção* da casa pelas engenheiras foi um sucesso.
 - b. A *promessa* de parar de beber foi cumprida.
 - c. Os *exames* da Maia deram negativo para a covid-19.
 - d. Toda a tripulação ficou aliviada com o *pouso* do avião.
 - e. O *comunicado* de advertência aos funcionários pela chefia assustou a todos.
 - f. A *fuga* das cadelinhas entristeceu as crianças.

É unânime entre autores de gramáticas e de livros didáticos (ROCHA LIMA, 2014; CUNHA, CINTRA, 2013; BECHARA, 2014; ALMEIDA, 2003; CEREJA, COCHAR, 2013; SETTE *et al.*, 2016b) a afirmação de que o CN pode se ligar a substantivos, adjetivos e advérbios; entretanto, nas análises a respeito dos substantivos, é possível encontrar divergências e incoerências. Há autores que classificam os termos preposicionados em (1) como *adjuntos*, outros, como *complementos*. Vamos aos problemas.

Autores como Rocha Lima (2014), Cereja e Cochar (2013) e Sette *et al.*, por exemplo, afirmam que apenas os termos referentes aos *complementos verbais* ou ao *paciente da ação* podem fazer correspondência com o CN, como mostram os dados em (2). Por outro lado, Bechara (2014) assume que podem fazer correspondência com o CN os termos referentes tanto ao *sujeito* quanto aos *complementos verbais*, como mostram os dados em (3). Em itálico estão os substantivos deverbais, e sublinhados estão os termos classificados como CN.

- (2) CN correspondente apenas aos *complementos verbais* ou ao *paciente da ação*.
 - a. A *plantação de cana* enriqueceu, outrora, a economia do país.
 - b. Luiz está sofrendo com a *perda de cabelo*.
 - c. A escola finalmente realizou a *entrega dos cadernos aos alunos*.
- (3) CN correspondente ao *sujeito* e aos *complementos verbais*.
 - a. A *prisão do criminoso pela polícia* foi muito noticiada.
 - b. Eis um fato que mudou a história do mundo: a *descoberta da imprensa*.
 - c. A *entrega da carta de José ao Mário pelo carteiro* ocorreu de forma rápida.

Outra divergência encontrada na tradição gramatical é a seguinte: Rocha Lima (2014) defende que termos ligados a substantivos concretos não podem receber função sintática de CN, apenas de adjunto adnominal (AA), como mostram os dados em (4); por sua vez, Bechara (2014) assume que há substantivos concretos que possuem argumentos inerentes, que solicitam CN, nomeados pelo autor como “substantivos relacionais” e “substantivos icônicos”, como mostram os dados em (5). Em itálico estão os substantivos.¹

- (4) Substantivos concretos que não aceitam CN, apenas AA, segundo Rocha Lima (2014).
 - a. *Copo* de vinho.
 - b. *Rosa* com espinhos.
- (5) Substantivos concretos que aceitam CN, segundo Bechara (2014).
 - a. Os *braços* da dançarina.
 - b. O *pai* de Eduardo.
 - c. O *livro* de Graciliano Ramos.

Diante do fato de que as características e os critérios adotados pela tradição gramatical não são capazes de definir com clareza a complementação nominal no PB, interessou-nos explicitar os princípios gerais que subjazem ao tratamento dessa função sintática no que diz respeito, especialmente, aos nomes deverbais. Desta forma, o presente

¹ Em (4), os termos preposicionados são classificados como AA por Rocha Lima (2014); já em (5), os termos preposicionados são classificados como CN por Bechara (2014).

estudo tem por objetivo inicial propor uma revisão à análise tradicional sobre a complementação nominal de substantivos deverbais.

As perguntas que surgiram e para as quais buscamos respostas em gramáticas, livros didáticos e na literatura sobre a complementação foram as seguintes: i) quais são as características dos CN?; ii) quais critérios são relevantes para a adequada classificação de um termo como CN na sentença?; iii) quais são as relações semânticas e sintáticas dos CN com os substantivos deverbais?

Além da investigação sobre os CN, este trabalho trata da união entre conhecimentos linguísticos e metodologia de ensino baseada na aprendizagem ativa. Diferentes linguistas, como Lobato (2014), Pilati *et al.* (2011) e Pilati (2017, 2018), têm defendido a integração de estudos linguísticos com a educação em língua materna. Esta dissertação dedicou-se também a fazer reflexões sobre essa relação, tendo como foco o ensino da complementação nominal.

A maneira como o ensino de gramática vem sendo abordado em escolas e instituições de ensino não tem contribuído, de maneira efetiva, com a compreensão dos estudantes acerca dos fenômenos gramaticais das línguas. Especificamente em relação ao CN, a efetiva compreensão dos alunos acaba ficando prejudicada, uma vez que inexistente consenso entre autores de gramáticas e livros didáticos acerca das características e dos critérios atribuídos a essa função sintática.

Tendo como pano de fundo esses e outros problemas relativos ao ensino de gramática na Educação Básica, Pilati (2017) propõe a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, que, baseada em Bransford *et al.* (2007), tem como princípios:

- i) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno.
- ii) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados.
- iii) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. (PILATI, 2017, p. 101)

Pilati (2017, p. 107) defende que, “por meio do emprego de conceitos adequados acerca dos fenômenos linguísticos e com o uso de uma metodologia que valorize a reflexão, os alunos poderão entender o que está em jogo na formação de uma oração e no uso dos recursos gramaticais para a organização e expressão do pensamento”. Acreditamos que a união entre conhecimentos linguísticos e a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa

possa tornar as aulas de gramática mais eficazes, capazes de contribuir com uma maior compreensão dos fenômenos linguísticos, além de favorecer o aprendizado consciente, crítico e mais efetivo das estruturas da língua portuguesa. Para tanto, foram propostas oficinas e atividades, baseadas na Aprendizagem Linguística Ativa, que tratam da complementação de substantivos deverbais. O presente estudo tem como um de seus objetivos principais apresentar oficinas e atividades que estimulem os alunos a compreenderem ativa e conscientemente o fenômeno da complementação de substantivos deverbais do PB.

As perguntas que norteiam esta parte do trabalho são as seguintes: i) de que maneira a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa pode colaborar para que os estudantes compreendam ativa e conscientemente a complementação nominal?; ii) quais recursos são necessários para que os alunos compreendam as características e os critérios que permeiam o CN de nomes deverbais?; iii) quais atividades podem ser desenvolvidas com os alunos para que eles reflitam e escrevam sobre seus conhecimentos linguísticos acerca do CN?

Neste trabalho, foi adotada a metodologia de revisão bibliográfica, baseada na literatura já publicada acerca do CN e na literatura acerca da aprendizagem ativa. As questões que norteiam este estudo são investigações de natureza teórica e metodológica: as de natureza teórica investigam o conceito do CN em gramáticas e livros didáticos do PB e o fenômeno da complementação em estudos linguísticos; já as de natureza metodológica investigam a Aprendizagem Linguística Ativa.

Para compor a literatura deste trabalho, foram escolhidas as seguintes gramáticas de língua portuguesa: *Gramática normativa da língua portuguesa* (ROCHA LIMA, 2014), *Nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA, CINTRA, 2013) e *Moderna gramática portuguesa* (BECHARA, 2014). Também foram escolhidos três livros didáticos de língua portuguesa: *Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, Enem, colégios técnicos e militares...* (ALMEIDA, 2003), *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação* (CEREJA, COCHAR, 2013) e *Português: trilhas e tramas, volume 2* (SETTE *et al.*, 2016b). Os estudos linguísticos são compostos pelos seguintes trabalhos: Chomsky (1957, 1965, 1970, 1981, 1995, 1998, 2006, 2009, 2011), Perlmutter (1978), Hopper e Thompson (1984), Zubizarreta (1985), Burzio (1986), Jorge (1986), Lobato (1986, 2015), Radford (1988), Grimshaw (1990), Raposo (1992), Sedrins (2009), Caçado (2009), Pilati *et al.* (2011), Raposo *et al.* (2013), Cruz (2013) e Pilati (2017, 2018). Os estudos sobre a aprendizagem

ativa são compostos pelos seguintes trabalhos: Bransford *et al.* (2007), Pilati e Vicente (2011), Pilati *et al.* (2011) e Pilati (2017, 2018).

Dito isso, esta dissertação de mestrado: resgata o debate a respeito da complementação de substantivos deverbais, como os apresentados em (1); propõe uma revisão à análise tradicional; e apresenta oficinas e atividades acerca do CN que se baseiam na Aprendizagem Linguística Ativa. Diante do panorama realizado e das questões apontadas, este trabalho possui os seguintes objetivos:

(6) OBJETIVOS DESTE TRABALHO

- i. Apresentar pressupostos da teoria gerativa que tratam do fenômeno da complementação nas línguas naturais.
- ii. Apresentar a definição da função sintática *complemento nominal* presente em gramáticas e livros didáticos do português brasileiro.
- iii. Fazer apontamentos acerca da definição da função sintática *complemento nominal* presente em gramáticas e livros didáticos do português brasileiro.
- iv. Propor uma revisão à análise tradicional sobre a complementação de nomes deverbais do português brasileiro.
- v. Apresentar oficinas e atividades que unam a Aprendizagem Linguística Ativa e o ensino sobre a complementação nominal de nomes deverbais.

Para cumprir esses objetivos, esta dissertação está dividida em 4 capítulos. O **Capítulo 1** é destinado a cumprir o objetivo em (6i). Trata-se de um capítulo mais expositivo, voltado à apresentação dos pressupostos da teoria gerativa, proposta por Noam Chomsky, que tratam do fenômeno da complementação nas línguas naturais. Nesse capítulo, abordamos conceitos primordiais para a teoria e para o presente trabalho – como Faculdade da Linguagem, Gramática Universal, inatismo, propriedades dos léxicos das línguas, Teoria Temática e Teoria X-barra. Feitas essas explicações, partimos para a caracterização do CN em gramáticas e livros didáticos.

O **Capítulo 2** é voltado a cumprir os objetivos (6ii) e (6iii), que estão direcionados a investigar o tratamento que o enfoque tradicional dá à função sintática CN. Para tanto, foram

analisadas seis obras – três gramáticas e três livros didáticos. Utilizando os conceitos e os exemplos dados pelos autores das obras, foi possível encontrar incoerências nas análises e divergências entre os próprios autores acerca de características e critérios atribuídos aos CN. Nesse capítulo, fazemos apontamentos a respeito de cada uma das obras escolhidas, baseando-nos em algumas características e critérios que consideramos relevantes para a análise: i) abordagem da transitividade nominal; ii) correspondência do complemento nominal ao objeto oracional; iii) abordagem de nominalizações (deverbal e adjetival); e iv) abordagem da opcionalidade da realização sintática do CN.

No **Capítulo 3**, pretendemos cumprir o objetivo em (6iv). Para propor uma revisão à análise tradicional sobre a complementação de nomes deverbais, utilizamos estudos linguísticos que tratam da complementação nominal, especialmente de nominalizações, como Jorge (1986) e Grimshaw (1990). Para dar base à proposta, apresentamos análises a respeito: da correspondência entre funções sintáticas e papéis temáticos; de substantivos concretos e substantivos abstratos; de verbos intransitivos de ação e nominalizações derivadas deles; da hierarquia funcional dos termos da oração; da realização sintática dos argumentos do nome; de pronomes possessivos e construções genitivas; de características das nominalizações; e da hierarquia e organização de papéis temáticos dos argumentos. Posteriormente, fundamentados nessas análises, propomos uma revisão à análise tradicional sobre a complementação de nomes deverbais do PB.

A proposta feita neste trabalho é, basicamente, a seguinte: todos os argumentos de um predicador nominal devem ser considerados seus complementos – sejam eles correspondentes ao sujeito ou aos complementos verbais.

O **Capítulo 4** é destinado a cumprir o objetivo em (6v). Nele, abordamos a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, proposta por Pilati (2017), que associa conhecimentos linguísticos e metodologia de ensino. Baseando-nos na abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa e na proposta de revisão apresentada no Capítulo 3, criamos e apresentamos oficinas e atividades que tratam da complementação de substantivos deverbais, a fim de que os alunos entendam a estrutura da língua portuguesa, saibam atribuir papéis temáticos aos argumentos de um predicador, desvendem estruturas ambíguas, etc.

Capítulo 1

Pressupostos da Teoria Gerativa

O ensino de língua portuguesa deve ser vinculado à fundamentação teórica, que possibilite a reflexão crítica sobre os dados da realidade e sobre as análises presentes na tradição gramatical. Para que essa reflexão crítica seja possível, a fundamentação teórica é essencial, pois são as reflexões científicas, teórica e metodologicamente embasadas, que proverão suporte para uma visão da realidade que se distancie do senso comum.

Tendo em vista, portanto, a importância do pensamento teórico para a análise crítica dos dados empíricos, esta dissertação se fundamenta nos pressupostos da Teoria Gerativa, formulada originalmente pelo linguista Noam Chomsky (1957). No século XX, essa teoria se apresentou como uma nova corrente linguística e buscou desenvolver uma concepção inovadora de sintaxe.

Neste capítulo, tratamos de aspectos referentes à maneira como a Teoria Gerativa, principalmente a partir da década de 70, passou a analisar as línguas naturais e as suas estruturas. Apresentamos os pressupostos gerativistas que acreditamos contribuir com esta pesquisa por explicitarem mecanismos linguísticos relevantes para a análise do fenômeno da complementação nominal, com o objetivo de caracterizar essa noção conforme a abordagem teórica (CHOMSKY, 1957, 1965, 1970, 1981, 1995, 1998, 2006, 2009, 2011; JORGE, 1986; LOBATO, 1986, 2015; RADFORD, 1988; RAPOSO, 1992; CANÇADO, 2009, PILATI, 2017).

O objetivo deste capítulo é apresentar os pressupostos gerativistas que contribuem para o estudo sobre a complementação, especialmente a nominal. Sabemos que os critérios adotados pela gramática tradicional são insuficientes para explicar o fenômeno da complementação nominal; além disso, o ensino de língua portuguesa deve ser vinculado à fundamentação teórica, que possibilita a reflexão crítica sobre a gramática tradicional e explicita os caminhos pelos quais o sistema linguístico pode ser investigado.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: a primeira seção trata da Faculdade da Linguagem e do inatismo, propostos por Chomsky (1957); a segunda seção aborda as propriedades gerais que os léxicos das línguas possuem, como seleção categorial e

seleção semântica, por exemplo; a terceira seção apresenta os pressupostos básicos da Teoria Temática, responsável pela atribuição de papel- θ aos argumentos de um predicador, e uma breve distinção entre as noções de complementação e adjunção; a quarta seção aborda os pressupostos da Teoria X-barra, a fim de explicitar o pensamento e a estrutura que a gramática gerativa propôs originalmente; e a quinta seção finaliza este capítulo e traz as considerações parciais acerca da abordagem da Teoria Gerativa.

1.1 Faculdade da Linguagem e inatismo

Em 1957, Noam Chomsky postulou uma teoria que relacionava experiências linguísticas e articulações mentais. O autor defende a hipótese de que há na mente/cérebro dos seres humanos um componente, um módulo, dedicado à língua e ao seu uso, a *Faculdade da Linguagem*. Análoga aos sistemas imunológico e digestivo, por exemplo, a Faculdade da Linguagem é entendida como um órgão biológico, inerente à formação da espécie humana – por isso mesmo, *inata*. Ela é responsável pelos processos de aquisição de língua materna e leva o indivíduo a usar a língua a que foi exposto.

O estado inicial da Faculdade da Linguagem é a *Gramática Universal*, mais conhecida como GU. Conforme Chomsky, a GU é um conjunto de propriedades e condições que constitui o “estado inicial” dos indivíduos que adquirem uma língua, isto é, a GU é a base sobre a qual a língua se desenvolve. Desta forma, Chomsky (1957) postula que os indivíduos possuem uma matriz biológica que fornece uma estrutura dentro da qual se dá o processamento da linguagem. A GU pode ser entendida como um programa genético que permite que as línguas humanas sejam possíveis.

Chomsky (1957) assume que, se o indivíduo é capacitado com um estado cognitivo rico para a aquisição de um sistema linguístico, sua organização linguístico-mental inata está aberta para receber diversas informações de uma língua por meio da exposição aos dados linguísticos. O contato de um indivíduo a tais dados ativa o mecanismo de Aquisição de Linguagem. Desta forma, Chomsky (1957) defende que a GU organiza o sistema linguístico na mente por meio de estímulos do ambiente no qual o indivíduo está inserido. Uma criança, por exemplo, pode receber estímulos em excesso ou deficientemente, pode escutar sentenças na modalidade padrão ou coloquial de sua língua, que ainda sim a sua GU utilizará tais estímulos para organizar o sistema linguístico na mente.

Entendendo que um indivíduo pode saber muito mais sobre a organização de sua língua do que tenha plena consciência, Chomsky (1957) argumenta que a criatividade linguística é a responsável pela capacidade que um indivíduo tem de produzir sentenças novas e diferentes daquelas que já tenha escutado.

Chomsky (2011) afirma que a Faculdade da Linguagem possui “um sistema recursivo de geração de uma variedade infinita de enunciados dotados de significado”. Tal sistema equivale a um “processo gerador que produz uma infinita variedade de expressões hierarquicamente estruturadas” – daí surgiu o nome *Gramática Gerativa*, pois o autor, ao utilizar o termo *recursivo*, se refere à propriedade que as línguas humanas têm de formar um número ilimitado de sentenças a partir de um número finito de elementos.

O cérebro incorpora “órgãos especializados”, computacionalmente especializados para solucionar tipos específicos de problemas, com grande facilidade. O crescimento e desenvolvimento desses órgãos especializados – o que é às vezes chamado de aprendizagem – é o resultado de processos internamente dirigidos e efeitos ambientais que desencadeiam e modelam o desenvolvimento. O órgão da linguagem é um desses componentes do cérebro humano. Na terminologia convencional, adaptada do uso mais primitivo, o órgão da linguagem é a *Faculdade da Linguagem* (FL); a teoria do estado inicial da FL, uma expressão dos genes, é a *Gramática Universal* (GU); as teorias de estados atingidos são as *gramáticas particulares*; os estados propriamente ditos são as *línguas internas*, “línguas” resumidamente. (CHOMSKY, 2006, p. 77)

Desta forma, “(...) uma língua é o resultado da união de fatores genéticos, uma predisposição característica da espécie, e de fatores do meio ambiente, ou seja, os dados a que a criança é exposta durante a infância” (PILATI, 2017, p. 52). A junção da GU (estado inicial da FL) com os dados linguísticos do ambiente forma uma língua, isto é, uma gramática particular.

Para Chomsky (1981), o conhecimento de uma dada língua se desenvolve da seguinte forma:

O conhecimento da gramática e, portanto, o da linguagem se desenvolve na criança através da interação de princípios geneticamente determinados e de um determinado curso de experiências. Referimo-nos a este processo, de modo informal, como “aprendizagem linguística”. (...) Sob certos aspectos fundamentais, na verdade não aprendemos uma língua; o que ocorre é que a gramática se desenvolve (cresce) na mente. (CHOMSKY, 1981, p. 103)

Importante frisar que, como falantes nativos, os indivíduos dispõem de uma vasta quantidade de dados que estão disponíveis. Por esta razão, é possível se enganar pensando que não há nada mais para explicar sobre as línguas.

Nada poderia estar mais longe da verdade. E uma tentativa de caracterizar com precisão o sistema de regras que dominamos, que nos permite entender novas sentenças e produzir uma sentença nova, na ocasião apropriada, logo dissipará qualquer dogmatismo na matéria. A busca de teorias explicativas deve começar com uma tentativa de determinar esses sistemas de regras e de revelar os princípios que os governam. (CHOMSKY, 2009, p. 63)

Nas próximas seções, o debate a respeito dos estudos sobre as línguas humanas propostos pela Teoria Gerativa será aprofundado.

1.2 Propriedades sobre o léxico de uma língua

As línguas são formadas por um conjunto de palavras chamado de léxico, que é o repositório das unidades lexicais que compõem uma língua particular. Sob o ponto de vista da Teoria Gerativa, há um extenso debate sobre a questão do léxico e de suas propriedades nas línguas naturais (BASÍLIO, 1980; MEDEIROS, 2008; LOURENÇO DA SILVA, 2010). Nesta dissertação, apresentaremos uma visão de léxico específica, formulada por Chomsky (1981), que consideramos ser suficiente para tratar das questões relativas à sintaxe da complementação nominal neste trabalho.²

Chomsky (1981) defende que as palavras pertencem a categorias lexicais e gramaticais conforme seus traços e características. Essas palavras podem ser de natureza lexical ou funcional, definidas pela combinação de dois traços distintivos fundamentais: nominal [N] e verbal [V]. Numa tentativa de formalizar a distinção presente nas categorias mais básicas, Chomsky associa dois valores aos traços distintivos: [+] ou [-]. A combinação desses traços e valores cria, por hipótese, quatro categorias lexicais distintas, vistas a seguir.

♥	[+N]	[-N]
[-V]	Nome	Preposição
[+V]	Adjetivo	Verbo

² A Morfologia Distribuída tem realizado pesquisas a respeito do léxico das línguas; entretanto, como tal teoria foge do escopo do nosso trabalho, não iremos nos aprofundar nela.

As categorias lexicais que contêm ao menos um traço positivo (nome, adjetivo e verbo) são consideradas abertas, pois permitem aos falantes a criação de novas expressões. Por exemplo, a partir do verbo *desejar* é possível criar o substantivo *desejo* e o adjetivo *desejado* (CHOMSKY, 1981).

O radical */desej-/* estabelece o sentido lexical básico da palavra, não estando associados a ele os traços [+/-V] ou [+/-N]. A palavra *desejar* tem os traços [+V] e [-N], pois não possui traços nominais como gênero e número e pode possuir traços verbais de tempo, modo e pessoa; já a palavra *desejo* tem os traços [-V] e [+N], pois possui traços nominais de gênero e número e não possui traços verbais; e a palavra *desejado* tem traços [+V] e [+N], pois pode ter traços nominais de gênero e número quando combinado com o verbo *ser* – por exemplo, “os doces são desejados pela criança” –, mas não pode ter tais traços quando combinado com o verbo *ter* – por exemplo, “a criança tem desejado o bolo todos os dias”. A palavra *desejado* se comporta tanto como nome quanto como verbo, a depender do seu uso.

Importante notar que os advérbios não têm um lugar definido no conjunto das categorias lexicais. Como sugere Radford (1988), talvez eles sejam uma classe especial de adjetivos, pois há entre os advérbios terminados em */-mente/* e os adjetivos uma relação morfológica consistente. Radford (1988) afirma que advérbios e adjetivos estão em distribuição complementar, no sentido de que aqueles modificam constituintes não nominais (verbais, preposicionais, etc.) e estes modificam constituintes nominais. É possível notar que advérbios e adjetivos se assemelham em alguns aspectos; assim, o autor prevê que eles possam fazer parte da mesma categoria. Não é de nosso interesse, no presente trabalho, aprofundarmo-nos nesta discussão, mas é relevante apontar as semelhanças entre os advérbios e os adjetivos.

Já no âmbito da sintaxe, Chomsky (1981) assume que as palavras compõem os núcleos dos sintagmas, que são as unidades mínimas da sintaxe. Um sintagma designa uma sequência hierarquizada de elementos linguísticos capazes de compor uma unidade na sentença. São eles: NP (*noun phrase* ou *sintagma nominal*), que diz respeito aos substantivos; VP (*verbal phrase* ou *sintagma verbal*), que diz respeito aos verbos; PP (*prepositional phrase* ou *sintagma preposicional*), que diz respeito às preposições; AdjP (*adjective phrase* ou *sintagma adjetival*), que diz respeito aos adjetivos; AdvP (*adverbial phrase* ou *sintagma*

adverbial), que diz respeito aos advérbios; e DP (*determiner phrase* ou *sintagma determinante*), que diz respeito aos determinantes (pronomes, numerais, artigos, etc).

Os sintagmas se relacionam uns com os outros e podem formar constituintes. Um constituinte é uma unidade sintática construída de maneira hierárquica que conta com um núcleo capaz de determinar as funções das palavras que a ele se ligam. Em um constituinte, as relações hierárquicas entre as palavras são estabelecidas a partir de um núcleo; ou, a partir da relação entre as palavras, é possível identificar o núcleo. Na Teoria Gerativa, chamamos esse núcleo de *predicador* e os itens selecionados por ele de *argumentos* (CHOMSKY, 1981).

Uma predicação é um modo particular de organizar linguisticamente a informação expressa por uma proposição (...). As proposições se organizam em redor de um elemento central, a que chamamos aqui de *predicador*. A propriedade fundamental dos predicadores consiste em combinarem-se com *argumentos* – expressões que tipicamente denotam entidades de vários tipos (...). Os predicadores exprimem propriedades das entidades representadas pelos argumentos com que se combinam, ou relações que essas entidades mantêm entre si. Os argumentos são requeridos pelo predicador para lhe completar o sentido, formando assim uma proposição completa. Tipicamente, os argumentos são expressões de natureza nominal, por vezes introduzidas por uma preposição, ou são expressões de natureza oracional. (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 352 e 358)

Segundo Chomsky (1981), os termos predicadores têm a capacidade de selecionar semântica (s-seleção) e sintaticamente (c-seleção) os seus argumentos, além de definirem o número e a natureza semântica desses argumentos. Citemos, como exemplo, o núcleo lexical *comer*, em que é possível associar a ele alguém que come e algo que é comido. Os argumentos desse núcleo podem ser *Luísa*, a que come, e *o bolo*, o que é comido. Vejamos abaixo as possibilidades e impossibilidades de sua seleção categorial e semântica.

SELEÇÃO CATEGORIAL	SELEÇÃO SEMÂNTICA
<u>Luísa</u> <i>comeu</i> <u>o bolo</u>	<u>Luísa</u> <i>comeu</i> <u>o bolo</u>
* <u>Luísa</u> <i>comeu</i> <u>por bolo</u>	* <u>O bolo</u> <i>comeu</i> <u>Luísa</u>

Em relação à seleção categorial, a gramaticalidade em “Luísa comeu o bolo” é explicada pelo fato de o predicador *comer* ter atendidas as suas exigências, isto é, ter um sujeito e um objeto direto; já a agramaticalidade em “Luísa comeu por bolo” é explicada pelo

fato de o predicador *comer* não necessitar de preposição, isto é, um elemento desnecessário (a preposição *por*) foi acrescentado à sua grade argumental.

Em relação à seleção semântica, o verbo *comer* exige dois argumentos – um que realiza a ação (um ser animado, *agente*) e outro que recebe a ação (um ser não animado, *tema*). A gramaticalidade em “Luísa comeu o bolo” é explicada pelo fato de o predicador *comer* ter atendidas as suas exigências, isto é, ter como argumento agentivo um ser animado, *Luísa*, e ter como argumento temático um ser inanimado, *o bolo*. Já a agramaticalidade em “O bolo comeu Luísa” é explicada pelo fato de o predicador *comer* não permitir que algo inanimado faça a ação de comer e assumo o papel do *agente*. Neste caso, *o bolo* está assumindo a posição de agente da ação, por isso a agramaticalidade.

Após essas observações, pode-se afirmar que, muito provavelmente, um falante não usaria, para compor uma sentença adequada na língua portuguesa, uma preposição desnecessária e não faria uma seleção inadequada de palavras. Assumimos então que,

(...) segundo a teoria gerativista, os falantes/ouvintes de uma língua, além de possuírem intuições sobre o caráter sintaticamente aceitável ou inaceitável das combinações de sons em sua língua, também sabem que as sequências de sua língua se estruturam sintaticamente em hierarquias, isto é, em grupos sucessivamente maiores denominados constituintes. Essa é a habilidade linguística de intuir relações hierarquizadas entre partes de uma dada sequência (LOBATO, 1986, p. 108).

As palavras de um léxico se combinam a outras para, enfim, gerarem frases, orações e períodos nas línguas. A partir de um número finito de elementos (o léxico), é possível criar infinitas sentenças nas línguas – a esse fenômeno é dado o nome *recursividade* (CHOMSKY, 1957). Essas combinações precisam, então, seguir uma lógica estrutural.

Na próxima seção, que trata do núcleo e da Teoria Temática (CHOMSKY, 1981; JORGE, 1986; RAPOSO, 1992; CANÇADO, 2009), veremos de que forma a semântica influencia na composição estrutural das sentenças.

1.3 Teoria Temática

Nesta seção, apresentaremos elementos básicos para a compreensão da Teoria Temática (conhecida também como Teoria Theta ou Teoria- θ), módulo concebido no âmbito do modelo gerativo de *Government and Binding* por Chomsky (1981). O autor defende que,

em um constituinte, como já dito anteriormente, as relações entre as palavras são estabelecidas a partir de um núcleo; ou, a partir da relação entre as palavras, é possível identificar o núcleo. A estrutura argumental de um núcleo predicador está representada no léxico, e cabe à Teoria Temática explicar a maneira que esse item lexical atribui um papel- θ a cada um de seus argumentos. Analisemos os exemplos abaixo.

- (1) Os pais amam seus filhos.
- (2) O amor dos pais pelos seus filhos.

As palavras predadoras das sentenças em (1) e (2) são o VP *amam* e o NP *amor*, respectivamente. Esses dois sintagmas, cada um à sua maneira, têm a capacidade de selecionar outros sintagmas para comporem sua estrutura argumental. Começemos as análises pelo predicador verbal de (1).

O predicador *amar* seleciona dois argumentos para acompanhá-lo: alguém que ama e alguém/algo que é amado. Ambos os argumentos não podem ser selecionados de maneira aleatória, pois a eles é imposta uma série de restrições. A seleção semântica (s-seleção) tem influência no processo de atribuição de papel temático aos argumentos.

A Teoria- θ estuda a atribuição de papéis temáticos aos argumentos de um predicador, e a ela cabe explicar os elementos capazes de atribuir papel- θ , os capazes de receber papel- θ , as posições nas quais se dá a atribuição e o recebimento de papéis- θ e os princípios que regulam a atribuição desses papéis- θ . Segundo Raposo (1992), “os papéis temáticos são, portanto, funções semânticas associadas aos argumentos de um predicador, segundo o sentido específico do predicador”. Um mesmo predicador pode atribuir diferentes papéis temáticos a seus argumentos, a depender de seu uso e contexto.

Na análise de predicadores de natureza nominal, foco desse trabalho, a Teoria- θ auxilia em relação à distinção entre posição- θ (aquela que recebe papel temático) e posição não- θ (aquela que não recebe papel temático), pois todos os complementos de um nome devem receber papel temático.

Neste trabalho, não apresentaremos todos os papéis temáticos existentes. Interessamos, neste momento, identificar o número de argumentos que um predicador geralmente exige

e o número de papéis temáticos que ele atribui a seus argumentos. Analisemos a grade temática do verbo *amar*.³

(3) Grade temática de *amar*.

a. Amar:

Experienciador	Tema
<i>x</i>	<i>z</i>

b. Realização: [Os pais]_{*x*} amam [seus filhos]_{*z*}

O verbo *amar* traz de seu léxico informações sintáticas e semânticas que dizem respeito às suas exigências. Ele prevê um constituinte que cumpra as exigências de um *experienciador*, aquele que sente o amor, e um constituinte que cumpra as exigências de um *tema*, aquele/aquilo que é amado.

Agora passemos às análises do predicador nominal de (2). O predicador *amor*, assim como o verbo do qual deriva, precisa de dois argumentos para saturar-lhe o sentido: alguém que ama e alguém/algo que é amado, ou seja, ele precisa de dois argumentos para acompanhá-lo. Da mesma forma que os argumentos do verbo *amar*, os do substantivo *amor* precisam cumprir exigências sintáticas e semânticas. Vejamos sua grade temática.

(4) Grade temática de *amor*.

a. Amor:

Experienciador	Tema
<i>x</i>	<i>z</i>

b. Realização: O amor [dos pais]_{*x*} [pelos seus filhos]_{*z*}

O predicador nominal *amor* vai atribuir aos seus argumentos os mesmos papéis temáticos que o predicador verbal *amar* atribui ao seus, pois ambos os predicadores compartilham traços de seleção argumental; a diferença entre eles é que o verbo vai selecionar um argumento externo e um interno, enquanto o substantivo vai selecionar dois argumentos

³ O verbo *amar* é utilizado no texto como exemplo para a análise inicial do funcionamento dos predicadores e seus argumentos, pois dele é derivado o substantivo *amor* – predicador de natureza nominal, foco deste trabalho.

internos. Esses dois conceitos – argumento interno e argumento externo – serão mais bem trabalhados na próxima seção, que trata da Teoria X-barra.

A respeito da marcação temática, Jorge (1986) afirma o seguinte:

A marcação temática é entendida como uma propriedade lexical de determinado item lexical. Um verbo, um nome, uma preposição ou um adjetivo marcam tematicamente uma posição se e somente se atribuem um papel temático (agente, tema, meta) ao conteúdo daquela posição. (JORGE, 1986, p. 12-13)

Complementando essa afirmação, Cançado (2009) trata da relação que os predicadores estabelecem com seus argumentos para que haja atribuição de papéis temáticos.

Proponho que, a cada argumento acarretado pelos predicadores, existe um grupo de propriedades semânticas relacionadas a esse argumento especificando o conteúdo semântico dessa relação predador-argumento; é a esse grupo de propriedades acarretadas a um determinado argumento que chamamos de papel temático. Os papéis temáticos (...) serão uma função atribuída a determinado argumento, a partir da relação desse argumento com seu predador. (CANÇADO, 2009, p. 45)

A relação que o predador estabelece com seu argumento é fundamental para que o falante possa identificar os papéis temáticos na sentença. Além de observar as informações lexicais contidas nos predicadores, é necessário analisar as informações lexicais contidas nos argumentos e as relações existentes entre predicadores e seus argumentos. Imprescindível frisar que papéis temáticos e funções sintáticas não podem ser confundidos, pois são maneiras diferentes de analisar as sentenças das línguas.

Mesmo que superficialmente, apresentamos alguns papéis temáticos relevantes para esta pesquisa:

- i) Agente/causativo: entidade causadora de alguma ação.
- ii) Tema/paciente: entidade que sofre o efeito de alguma ação ou algum estado psicológico ou físico.
- iii) Experienciador: entidade que experiencia algum estado psicológico ou físico.
- iv) Alvo: designa a entidade para a qual algo foi transferido, num sentido locativo ou não.

Por fim, assumimos ser imprescindível fazer uma breve distinção entre a noção de *complementação* e a noção de *adjunção*. Baseando-nos em pressupostos da Teoria Gerativa e no trabalho de Cruz (2013, p. 22), tal distinção deve ser feita descrevendo “a natureza da relação sintática estabelecida entre uma nominalização e o termo preposicionado ligado a ela, e, a partir daí, propor a revisão dos critérios da análise tradicional na distinção das funções sintáticas complemento nominal e adjunto adnominal” em estruturas nominalizadas.

De acordo com Jorge (1986), as nominalizações podem possuir a mesma grade argumental dos verbos de que derivam. Desta forma, “pode-se compreender que a noção de complementação do nome que adotamos neste trabalho diz respeito aos argumentos que o nominal deverbal seleciona e a eles atribui seus respectivos papéis temáticos” (CRUZ, 2013, p. 25).

Já a noção de adjunção do nome

(...) diz respeito à capacidade de um constituinte se adjungir, isto é, se “juntar”, ao sintagma nominal sem por ele ser selecionado, acrescentando-lhe “uma função semântica, qualificando-o ou restringindo-o de alguma forma. Os adjuntos têm, portanto, um domínio semântico de atuação” (ROCHA & LOPES, 2009, p. 212). Sintaticamente, a adjunção é um processo que consiste em agregar um elemento não argumental na projeção máxima de um constituinte (CRUZ, 2013, p. 25-26).

Na próxima seção, trataremos da Teoria X-barras (CHOMSKY, 1970) conforme o pensamento e a estrutura que a gramática gerativa propôs originalmente à teoria.

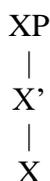
1.4 Teoria X-barras

A Teoria X-barras⁴ (CHOMSKY, 1970) tem como objetivo explicar a configuração estrutural de sintagmas e sentenças das línguas naturais, explicitando a natureza do constituinte, as relações estabelecidas dentro de um constituinte e a hierarquia dos constituintes para formar uma sentença. Nesta seção, baseamo-nos nas considerações feitas por Chomsky (1970).

⁴ A fim de simplificar a representação da estrutura sintática, Chomsky (1994) propõe *Bare phrases structure*. A partir dessa proposta, a estrutura sintática deixa de ser analisada como um esquema pronto, como propõe a estrutura da Teoria X-barras, e passa a ser analisada pelos traços dos itens lexicais. Da estrutura X-barras surgiu *Bare phrases structure*. Neste trabalho, levamos em consideração os pressupostos da Teoria X-barras, a fim de explicitar o pensamento e a estrutura que a gramática gerativa propôs originalmente.

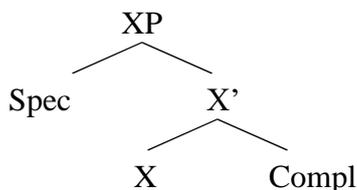
Como não se pode prever a extensão máxima de um constituinte, a sintaxe procura delimitá-lo a partir de um núcleo. A Teoria X-barra permite que o constituinte seja representado estruturalmente e, para isso, utiliza-se a variável X, que toma como valor a categoria da palavra que representa o núcleo do constituinte. Se o núcleo for um verbo, X representará V; se for um substantivo, X representará N, e assim por diante. Esse núcleo determina, em dois níveis, as relações que o constituinte vai estabelecer: o nível intermediário X' e o nível sintagmático (ou projeção máxima) XP, representados abaixo.

(5) Representação sintagmática básica.



No nível intermediário (X'), o núcleo pode se relacionar com seus complementos (Compl), quando houver; e, na projeção máxima (XP), o núcleo pode se relacionar com seu especificador (Spec), quando houver. O nível intermediário e a projeção máxima são representados de forma binária na árvore.

(6) Representação sintagmática binária.



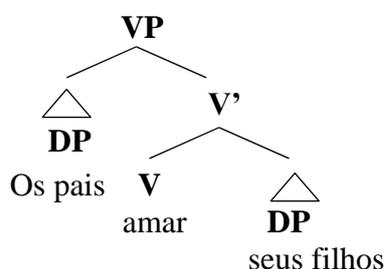
Na análise estrutural dos sintagmas, a Teoria X-barra auxilia quanto à definição da posição que os argumentos de um predicador podem ocupar. No caso dos sintagmas nominal, adjetival e adverbial, seus argumentos geralmente ocupam a posição de complementação (Compl).

O complemento está no domínio do núcleo, ligado a ele, ao contrário do especificador, que está um nível acima. Segundo Chomsky (1970), os predicadores distinguem dois tipos de argumentos: os internos, realizados na posição de Compl da projeção máxima do predicador, e os externos, realizados na posição de Spec da projeção máxima do

predicador. Chamamos o complemento do núcleo de *argumento interno* e o especificador do núcleo de *argumento externo*.

Em referência às relações gramaticais, sobre a sentença em (1) [Os pais amam seus filhos], é possível afirmar que o argumento externo se refere ao *sujeito*, enquanto o argumento interno se refere ao *objeto*. Em outras palavras, o Spec pode abrigar o argumento externo do predicador e o Compl pode abrigar o argumento interno do predicador. O argumento externo é dominado pela projeção máxima, e o argumento interno, pelo nível intermediário. No nível lexical VP, a estrutura arbórea da sentença em (1) é a representada em (7).

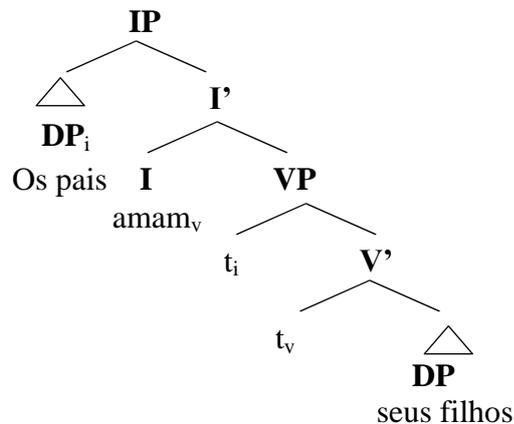
(7) Representação arbórea, em nível lexical VP, da sentença em (1).



O constituinte [os pais] ocupa a posição de Spec, é o argumento externo do predicador *amar* e recebe o papel temático de experienciador. Já o constituinte [seus filhos] ocupa a posição de Compl, é o argumento interno do predicador *amar* e recebe o papel temático de tema. No nível lexical VP, o verbo permanece no infinitivo, pois ainda não tem o licenciamento da flexão verbal – esta só é adquirida no nível IP, abordado a seguir.

Além dos núcleos lexicais, há os núcleos funcionais, que têm a função eminentemente gramatical, como é o caso da flexão verbal. Ela é representada pelo IP (*inflectional phrase* ou *sintagma flexional*). Seu núcleo, I, é capaz de atribuir flexão de modo, tempo, número e pessoa ao núcleo do VP. Em nível flexional IP, a estrutura arbórea da sentença em (1) é a representada em (8).

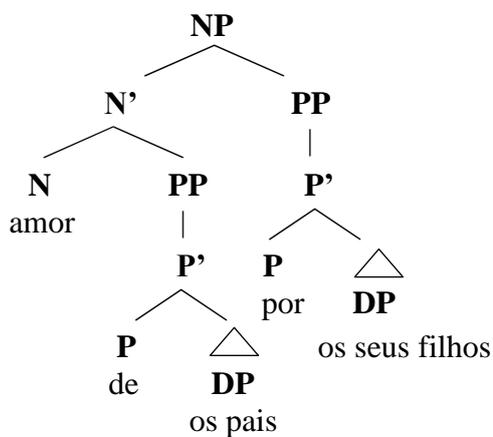
(8) Representação arbórea, em nível flexional IP, da sentença em (1).



Em (8), o sintagma IP recebe em sua posição de Spec o constituinte [os pais], pois o núcleo de IP, o I, atribui ao verbo a flexão verbal; esta, por sua vez, atribui ao constituinte [os pais] a função sintática *sujeito*. O núcleo do VP, então, recebe as devidas flexões e se move para o núcleo do IP, deixando um traço em sua posição de origem. O DP [os pais], ao se mover, também deixa na sua posição de origem um traço. O DP [seus filhos] permanece na posição de origem, pois a ele é atribuída a função sintática *objeto direto* – ele não precisa se mover, pois todas as suas exigências já foram cumpridas no nível VP.

Em relação à representação arbórea com núcleos de natureza nominal, como o presente na sentença em (2), os argumentos do nome são posicionados na posição de Compl do NP, núcleo da sentença. Em (9) está a representação arbórea da sentença em (2).

(9) Representação arbórea da sentença em (2).



Em (9), o NP *amor* apresenta dois argumentos internos: *dos pais* e *pelos seus filhos*, que ocupam a posição de Compl, isto é, são complementos do NP *amor*. Como não há verbo presente na sentença em (2), a representação arbórea em (9) permanece apenas no nível lexical.

Em resumo, a Teoria X-barras objetiva explicar a configuração estrutural de sintagmas e sentenças, explicitando a natureza dos constituintes, as relações estabelecidas dentro de um constituinte e a maneira como os constituintes se hierarquizam para formar a sentença.

1.5 Considerações parciais

Neste capítulo, baseando-nos nos pressupostos da Teoria Gerativa, procuramos evidenciar o funcionamento das línguas naturais. A língua, segundo Chomsky (1957), é o resultado da atuação recíproca do estado inicial da mente e do curso da experiência. É possível imaginar que o estado inicial seja um dispositivo de aquisição de linguagem que entende os dados do ambiente como “dados de entrada” e fornece a língua como um “dado de saída”.

Para os gerativistas, as línguas fazem parte da dotação genética dos seres humanos. Todos os seres humanos já nascem predispostos a aprender uma língua, salvo casos em que se manifeste alguma patologia. Essa “predisposição” ou “dotação genética” faz com que crianças, na mais tenra idade, já tenham dispositivos mentais preparados para aprender qualquer língua de forma natural. (PILATI, 2017, p. 49-50)

A fim de explicar o fenômeno da complementação, mais especificamente a nominal, foram introduzidos os pressupostos teóricos que tentam evidenciar o funcionamento das línguas naturais e a relação que as palavras têm umas com as outras.

A noção de complementação do nome que adotamos neste trabalho diz respeito aos argumentos que o predador de natureza nominal seleciona e a eles atribui seus respectivos papéis temáticos, por isso é tão necessária a abordagem da Teoria Temática, para que fique explícita a relação de predicação que algumas palavras possuem. Mesmo no caso de um argumento do nome receber papel temático agente – correspondente ao sujeito sintático de uma estrutura verbal na voz ativa –, estamos considerando-o, sintaticamente, como um complemento.

A Teoria X-barras nos auxilia quanto à configuração estrutural do complemento na árvore e quanto à hierarquia das palavras que compõem a sentença – por exemplo, o sintagma que corresponde ao complemento nominal ocupará a posição de Compl do sintagma predador, estando subordinado a ele e em posição hierárquica de dependência, uma vez que, para que exista um complemento, é necessário antes existir um predador que o solicite.

Os pressupostos da Teoria Gerativa, cada uma à sua maneira, tentam explicar os fenômenos que ocorrem nas línguas naturais. Quando seus conteúdos são associados, tornam-se mais compreensíveis os mecanismos de estruturação dessas línguas. Em sala de aula, o professor tem o papel de transformar a teoria em conteúdo acessível aos alunos por meio da bagagem de conhecimento internalizado da gramática da língua que o falante traz consigo. A junção da intuição do falante com a instrução formal ou explícita promove a conscientização dos recursos linguísticos que o aluno possui.

Capítulo 2

O complemento nominal em gramáticas e livros didáticos

Neste capítulo, registraremos as abordagens sobre a função sintática *complemento nominal* (CN) feitas por diferentes gramáticas e livros didáticos do português do Brasil. Os objetivos deste capítulo são: i) apresentar os conceitos atribuídos ao CN em gramáticas e livros didáticos; e ii) analisar tais conceitos com base na revisão da literatura sobre o CN (MACAMBIRA, 1978; JORGE, 1986; SEDRINS, 2009; RAPOSO *et al.*, 2013).

Nosso interesse está centrado, principalmente, na análise de estruturas compostas pelo grupo [substantivo + preposição + substantivo]. A partir da constatação de que este grupo é, ainda hoje, analisado de maneira controversa pelos autores de gramáticas e de livros didáticos, consideramos relevante investigar a fundo tais construções.

Para compor a primeira seção deste capítulo, foram escolhidas três gramáticas: *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima (2014); *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2013); e *Moderna gramática portuguesa*, de Bechara (2014). O critério de escolha por essas gramáticas baseia-se na relevância que esses autores e suas respectivas obras têm, uma vez que seus trabalhos são base de pesquisas e estudos que envolvem a língua portuguesa.

Para compor a segunda seção deste capítulo, foram escolhidos três livros didáticos: *Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, Enem, colégios técnicos e militares...*, de Nílson Almeida (2003); *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*, de William Cereja e Thereza Cochar (2013); e *Português: trilhas e tramas, volume 2*, de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling (2016b). O critério de escolha por esses livros baseia-se na diversificada abordagem feita pelas obras em relação ao complemento nominal, o que enriquece nossa análise.

Os tópicos nos quais se encontram cada uma das obras estão divididos em dois subtópicos: no primeiro, todo o conteúdo foi retirado da respectiva obra; no segundo, os apontamentos estão baseados na revisão literária sobre a complementação nominal (JORGE, 1986; MACAMBIRA, 1978; SEDRINS, 2009; RAPOSO *et al.*, 2013).

Cada obra será analisada de acordo com as seguintes características e critérios:

- i) abordagem da transitividade nominal;
- ii) correspondência do complemento nominal ao objeto oracional;
- iii) abordagem de nominalizações (deverbal e adjetival); e
- iv) abordagem da opcionalidade da realização sintática do complemento nominal.

Foram adotados tais características e critérios pelo fato de eles constarem, em pelo menos uma das obras, como fatores relevantes para a análise da complementação nominal e sua distinção do adjunto adnominal.

2.1 Gramáticas de língua portuguesa

As obras desta seção serão apresentadas em ordem cronológica em relação ao ano de primeira publicação. A sequência é a seguinte: Rocha Lima com sua obra *Gramática normativa da língua portuguesa*, publicada em 1957; Cunha e Cintra com sua obra *Nova gramática do português contemporâneo*, publicada em 1984; e Bechara com sua obra *Moderna gramática portuguesa*, publicada em 1999.

2.1.1 Gramática normativa da língua portuguesa (ROCHA LIMA, 2014)

2.1.1.1 Conceito

Na 52ª edição de sua obra *Gramática normativa da língua portuguesa*, Rocha Lima (2014, p. 296) apresenta a noção de CN como termo que integra a significação transitiva, estando subordinado ao núcleo substantival, adjetival e adverbial. Segundo o autor, para a identificação do CN, convém ter presentes algumas regras práticas:

- i) Tratando-se de *adjetivo*, ou *advérbio*, não há a menor dúvida: o termo que a eles se liga por preposição é, sempre, complemento nominal (...).
- ii) Tratando-se, porém, de *substantivo*, é preciso cuidado para não confundir o complemento nominal com o adjunto adnominal, que, quando expresso por locução adjetiva, se apresenta com a mesma forma daquele: preposição + substantivo. (ROCHA LIMA, 2014, p. 296-297)

Conforme pôde ser observado acima, o autor já indicava a possibilidade de haver confusão ao se analisar estruturas formadas por [substantivo + preposição + substantivo]. Os dados que Rocha Lima (2014, p. 297) utiliza para exemplificar palavras que selecionam CN estão em (1), (2) e (3). Em itálico estão as palavras que selecionam complementos, e sublinhados estão os complementos.

- (1) Adjetivos e seus complementos.
 - a. *Ofensivo* à honra.
 - b. *Responsável* pelo desastre.
 - c. *Confiante* no futuro. (ROCHA LIMA, p. 297, grifos nossos)

- (2) Advérbios e seus complementos.
 - a. *Independentemente* de minha vontade.
 - b. *Contrariamente* aos nossos desejos. (ROCHA LIMA, p. 297, grifos nossos)

- (3) Substantivos e seus complementos compostos por [preposição + substantivo].
 - a. *Invasão* da cidade.
 - b. *Conversa* com o pai. (ROCHA LIMA, p. 297, grifos nossos)

Segundo o autor, um substantivo seguido pela estrutura [preposição + substantivo] pode exigir CN ou AA. Comparem-se os exemplos em (3) com os em (4).

- (4) Substantivos e seus adjuntos compostos por [preposição + substantivo].
 - a. *Copo* de vinho.
 - b. *Rosa* com espinhos. (ROCHA LIMA, 2014, p. 297, grifos nossos).

Como critério para que se faça a distinção entre esses dois tipos de substantivos – os seguidos por CN e os seguidos por AA –, Rocha Lima (2014) adota a transitividade. Para o autor, os substantivos do exemplo em (3) são considerados *transitivos*, enquanto os do exemplo em (4) são considerados *intransitivos*. O autor considera que os substantivos transitivos são os *abstratos de ação* e os *abstratos de qualidade*. Para ele, o CN vai se ligar:

- i) Com o *substantivo abstrato de ação*, correspondente a verbo da mesma família que exija objeto (direto ou indireto) ou complemento circunstancial (...);
- ii) Com *substantivo abstrato de qualidade*, derivado de adjetivo que possa usar-se transitivamente. (ROCHA LIMA, 2014, p. 297)

O autor utiliza as seguintes construções para exemplificar sua teoria. Em itálico estão as palavras que selecionam complementos, e sublinhados estão os complementos.

- (5) Substantivos abstratos de ação e seus complementos.
- a. *Inversão da ordem* – *Inverter a ordem* (objeto direto).
 - b. *Obediência aos pais* – *Obedecer aos pais* (objeto indireto).
 - c. *Ida a Roma* – *Ir a Roma* (complemento circunstancial).
- (ROCHA LIMA, 2014, p. 297, grifos nossos)
- (6) Substantivos abstratos de qualidade e seus complementos.
- a. *Certeza da vitória* – *Certo da vitória*.
 - b. *Fidelidade aos amigos* – *Fiel aos amigos*.
- (ROCHA LIMA, 2014, p. 297, grifos nossos)

Por fim, o autor dedica uma página inteira a observações acerca da distinção entre CN e AA. Abaixo, há um recorte das afirmações que consideramos relevantes para o presente trabalho.

O cerne da questão mergulha raízes no conceito (por excelência complexo) de transitividade e intransitividade; e ainda se prende, em certa medida, ao problema (não menos complexo) de emprego concreto ou abstrato do substantivo.

Ora, apenas substantivos abstratos de ação, relacionados a verbos transitivos ou amarrados a complemento circunstancial por preposição determinada, podem, por definição, ser “transitivos”; o mesmo passa com substantivos abstratos de qualidade, derivados de adjetivos transitivos. Desde que se concretizem, ou a ação ou a qualidade por eles expressa não se transborde para um “objeto” – tornar-se-ão intransitivos. (ROCHA LIMA, 2014, p. 298)

Para o autor, a análise das características da palavra que antecede o CN ou o AA é fundamental para que se faça a distinção entre tais funções sintáticas. Segundo Rocha Lima (2014), em uma estrutura de [preposição + substantivo], para que se defina haver um CN, o substantivo que o precede deve ser de natureza transitiva, isto é, ser ou um substantivo abstrato de ação relacionado a verbo transitivo ou amarrado a complemento circunstancial (5) ou um substantivo abstrato de qualidade derivado de adjetivos transitivos (6).

Contudo, segundo Rocha Lima (2014), não basta ser substantivo abstrato de ação ou abstrato de qualidade; é fundamental que esses substantivos não se concretizem e/ou que a ação ou qualidade por eles expressas transbordem para um *objeto*, senão eles assumirão uma natureza intransitiva.

Sobre a primeira afirmação e segundo Rocha Lima (2014), o emprego de concreto ou abstrato se faz relevante para a distinção entre CN e AA, porque basta que o substantivo,

ainda que abstrato de ação, venha empregado como concreto para que não selecione CN, uma vez que se torna intransitivo. Observe em (7) os exemplos que o autor utiliza para defender sua hipótese.

- (7) Mudança de transitividade do substantivo.
- a. A *plantação de cana* enriqueceu, outrora, a economia do país.
 - b. Em poucas horas, o fogo destruiu toda a *plantação de cana*.
(ROCHA LIMA, 2014, p. 298, grifos nossos)

Para Rocha Lima (2014), em (7a), o constituinte *plantação* tem valor abstrato – ato de plantar, cujo objeto é *cana*. Já em (7b), o constituinte *plantação* tem valor concreto, representando um espaço físico, portanto, intransitivo. Desta forma, segundo a análise de Rocha Lima (2014), em (7a) *de cana* é CN, enquanto que em (7b) *de cana* é AA.

Sobre a segunda afirmação e segundo Rocha Lima (2014, p. 298), “(...) ao mesmo núcleo substantivo se junta variavelmente complemento ou adjunto, conforme o termo preposicionado represente, ou não, o ‘objeto’ da ação”. De acordo com o autor, um substantivo seguido da preposição *de* pode requerer um adjunto ou um complemento, a depender da representação que o constituinte posterior a esse substantivo tenha. Se esse constituinte representar o objeto, então ele será considerado CN; se *não* representar o objeto, então ele será considerado AA. Os exemplos abaixo ajudam a ilustrar a hipótese do autor.

- (8) Substantivo abstrato de ação seguido de constituinte correspondente ao objeto.
- a. A *invenção de palavras* caracteriza o estilo de Guimarães Rosa – Guimarães Rosa *inventou palavras* (objeto direto).
(ROCHA LIMA, 2014, p. 298, grifos nossos)

- (9) Substantivo abstrato de ação seguido de constituinte *não* correspondente ao objeto.
- a. A *invenção de Santos Dumont* abriu caminho à era interplanetária – Santos Dumont *inventou* (sujeito).
(ROCHA LIMA, 2014, p. 298, grifos nossos)

Segundo Rocha Lima (2014, p. 298), no exemplo em (8), *palavras* é o “objeto, a coisa inventada, o paciente da ação contida no substantivo ‘invenção’ – aqui usado, portanto, transitivamente”. Já no exemplo em (9), Rocha Lima (2014, p. 298) argumenta que *Santos*

Dumont “não é o objeto da ação, o paciente, a coisa inventada; e sim o seu agente. A ação expressa pelo substantivo não vai além dele – o que lhe dá o caráter de palavra intransitiva”.

Em síntese, o autor afirma o seguinte: quando o grupo [preposição + substantivo] seguir um substantivo abstrato de ação e corresponder ao objeto da oração, a ele será atribuída a função sintática CN (8); quando o grupo [preposição + substantivo] seguir um substantivo abstrato de ação e *não* corresponder ao objeto da oração, a ele será atribuída a função sintática AA (9).

Completando sua análise, Rocha Lima (2014) afirma que ao mesmo núcleo substantivo podem se subordinar adjuntos e complementos, como mostra o exemplo.

(10) Complemento e adjunto ligados ao mesmo substantivo.

a. O *amor de Jesus às criancinhas*.

(ROCHA LIMA, 2014, p. 298, grifos nossos)

Rocha Lima (2014) defende que, em (10), *de Jesus* é AA e *às criancinhas* é CN, uma vez que *Jesus* tem função primária de sujeito, e *as criancinhas*, de objeto.

Todo o conteúdo trazido no subtópico 2.1.1.1. foi retirado da obra *Gramática normativa da língua portuguesa*, de autoria de Rocha Lima (2014), que, em três páginas, aborda a função sintática *complemento nominal*. No próximo subtópico, há os apontamentos elaborados por nós a respeito do conteúdo do presente subtópico.

2.1.1.2 Apontamentos

Rocha Lima (2014) afirma que o CN integra palavras transitivas das seguintes classes de palavras: substantivo, adjetivo e advérbio. Na sequência, o autor aborda a confusão, muito comumente feita, que pode surgir para classificar um constituinte como CN ou AA em estruturas compostas por [preposição + substantivo]. Para distinguir as funções sintáticas, o autor utiliza alguns critérios, e o primeiro deles leva em consideração a transitividade dos substantivos. Segundo Rocha Lima (2014), se o nome for transitivo, ele solicitará um complemento; se for intransitivo, ele não solicitará um complemento – mecanismo de análise semelhante ao da transitividade dos verbos. O autor parece querer aplicar à estrutura do sintagma nominal o modelo de análise já existente sobre a estrutura do sintagma verbal.

O autor afirma que o CN integra a significação transitiva de adjetivos, substantivos e advérbios, mas explica mais a fundo apenas a transitividade de substantivos concretos, substantivos abstratos de ação e de substantivos abstratos de qualidade derivados de adjetivos transitivos – não estendendo a análise aos adjetivos, advérbios e substantivos que não sejam os já citados.

Quando Rocha Lima (2014) trata das funções sintáticas dos termos oracionais para determinar se o grupo [preposição + substantivo] é CN ou AA, parece haver um problema. O autor afirma que, se este grupo corresponder ao objeto da oração, ele será classificado como CN – afirmação com a qual concordamos, afinal, é unânime entre os autores de gramáticas e livros didáticos que o CN corresponda ao objeto –; mas, segundo Rocha Lima (2014) se este grupo *não* corresponder ao objeto da sentença, ele será classificado como AA. A respeito desta última afirmação, evidenciamos um problema.

Para explicar nosso posicionamento contrário a essa afirmação de Rocha Lima (2014), utilizaremos uma oração na voz ativa (11) e uma oração na voz passiva (12).

(11) Sentença na voz ativa.

a. [Os pais] [amam] [os filhos].
SUJEITO VERBO OBJETO

(12) Sentença na voz passiva.

a. [Os filhos] [são amados] [pelos pais].
SUJEITO LOCUÇÃO VERBAL AGENTE DA PASSIVA

Na voz ativa, o argumento interno do verbo *amar*, [os filhos], recebe a função sintática de objeto direto; na voz passiva, esse mesmo argumento recebe a função sintática de sujeito. Um mesmo argumento – nesse caso, [os filhos] – pode receber diferentes funções sintáticas a depender da voz verbal na qual a oração estiver. Se levarmos em consideração a hipótese de Rocha Lima (2014), então não podemos considerar que o constituinte “o filho” corresponda ao CN em uma estrutura nominalizada, uma vez que ele recebe a função sintática de sujeito na voz passiva, e não de objeto.

Em relação às nominalizações, Rocha Lima (2014), mesmo não fazendo uso dessa nomenclatura, aborda em sua obra os nomes deverbais e adjetivais, que são tipos de nominalizações. Segundo o autor, nominalizações derivadas de verbos de ação transitivos –

ou, como ele nomeia, *substantivos abstratos de ação* – e nominalizações derivadas de adjetivo de qualidade – ou, como ele nomeia, *substantivos abstratos de qualidade* – podem requerer um CN se eles tiverem natureza transitiva. Caso o verbo seja de natureza intransitiva, Rocha Lima (2014) não considera que um substantivo dele derivado possa solicitar CN.

Interessante notar que Rocha Lima (2014) se aprofunda na discussão em relação à transitividade das nominalizações. Nos dados em (7) e segundo o autor, o substantivo *plantação* pode selecionar CN ou AA, a depender da sua natureza – se concreta ou abstrata. Para o autor, se *plantação* representar o ato de plantar, isto é, se for uma palavra de natureza abstrata, então ela será transitiva e solicitará CN; se *plantação* representar o espaço físico, isto é, se for uma palavra de natureza concreta, então ela será intransitiva, estando impedida de solicitar CN. Tal análise é interessante, mas discordamos dela.

Com base na análise de Jorge (1986, p. 126-127), afirmamos que, ainda que *plantação* (7b) aparente ser de natureza concreta, ela deriva de um verbo com traço [+AÇÃO], *plantar*. Na nominalização, tal traço permanece em latência, pois se pressupõe que, para que haja uma *plantação*, antes foi necessário haver a ação de plantar. Apesar de Rocha Lima (2014) considerar que *plantação* (7b) tenha uma natureza concreta, apontamos neste trabalho que, na verdade, ela tem o traço [+RESULTATIVO], como o resultado da ação de plantar. Portanto, segundo a análise proposta neste trabalho, *plantação* não assume natureza concreta, o que permite a ela aceitar um CN.

Os apontamentos feitos neste tópico serão aprofundados no Capítulo 3. Outra característica considerada relevante para a análise da função sintática CN, mas que não é abordada pelo autor, está exposta a seguir: opcionalidade da realização sintática do CN.

Por fim, apresentamos um quadro-resumo, que contém as características e os critérios abordados por Rocha Lima (2014) a respeito da função sintática CN, além dos nossos apontamentos a respeito de tais características e critérios. O símbolo de *sim* (☑) significa que a característica ou o critério é abordado pelo autor em sua obra.⁵ O símbolo de *não* (☒) significa que a característica ou o critério não é abordado pelo autor em sua obra.

⁵ O fato de o autor abordar a característica ou o critério em sua obra não significa que concordemos com sua análise.

Quadro 1 – Apontamentos sobre Rocha Lima (2014)

CARACTERÍSTICA OU CRITÉRIO	POSICIONAMENTO DO AUTOR DA OBRA	APONTAMENTOS SOBRE O POSICIONAMENTO DO AUTOR
	<p>TRANSITIVIDADE NOMINAL</p>	<p>O CN é um termo que integra a significação transitiva de substantivos, adjetivos e advérbios. Substantivos transitivos exigem CN. Quando a ação ou a qualidade expressas pelo substantivo não transbordarem para um objeto oracional, ele será considerado intransitivo. Substantivos de natureza concreta são considerados intransitivos.</p> <p>Concordamos com o autor quanto ao fato de substantivos como <i>copo</i> serem intransitivos e não requererem CN e quanto ao fato de o CN integrar a significação transitiva de substantivos, adjetivos e advérbios. Com base em Jorge (1986), discordamos do autor quanto à afirmação de que o substantivo abstrato de ação se torna intransitivo se a ação expressa por ele não for além dele; contudo, a discussão sobre tal afirmação será abordada no próximo critério, “correspondência do CN ao objeto oracional”. O autor não aprofunda a análise sobre a transitividade dos adjetivos e advérbios.</p>
	<p>CORRESPONDÊNCIA DO CN AO OBJETO ORACIONAL</p>	<p>Se o termo ligado ao substantivo corresponder ao objeto frásico, ele será considerado CN; se esse termo <i>não</i> corresponder ao objeto frásico, ele não será considerado CN, e sim AA.</p> <p>Concordamos com a correspondência entre o objeto e o CN, mas discordamos da afirmação de que, se o termo <i>não</i> corresponder ao objeto frásico, ele não será considerado CN, e sim AA. Como evidenciado nos exemplos em (11) e (12), a depender da voz verbal na qual a oração esteja, o objeto frásico pode ser expresso pelo sujeito; portanto, por este e por outros motivos, defendemos que a função sintática dos argumentos oracionais não deva influenciar na definição da função sintática dos argumentos do nome (JORGE, 1986).</p>
	<p>NOMINALIZAÇÕES (DEVERBAL E/OU ADJETIVAL)</p>	<p>Podem selecionar CN: i) substantivos abstratos de ação que correspondam a verbo da</p> <p>Apesar de tratar dos nomes deverbais e adjetivais, o autor não utiliza a nomenclatura</p>

		mesma família que exija objeto ou complemento circunstancial e ii) substantivos abstratos de qualidade que são derivados de adjetivos que possam usar-se de transitividade. Alguns substantivos abstratos de ação podem assumir natureza concreta e se tornarem intransitivos.	<i>nominalização</i> em sua análise. Concordamos com o autor quanto ao fato de palavras de natureza nominal derivadas de verbos ou adjetivos poderem solicitar complemento. Discordamos da análise do autor quando ele afirma que os “substantivos abstratos de ação” podem assumir natureza concreta, pois, segundo Jorge (1986), tais substantivos não perdem o traço [+AÇÃO], portanto, não podem ser concretos.
⊗	OPCIONALIDADE DA REALIZAÇÃO SINTÁTICA	O autor não aborda esta característica.	Não há apontamentos a serem feitos, uma vez que tal característica não é abordada pelo autor.

Fonte: elaboração própria.

2.1.2 *Nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA, CINTRA, 2013)

2.1.2.1 Conceito

Na 6ª edição da obra *Nova gramática do português contemporâneo*, Celso Cunha e Lindley Cintra (2013) apresentam a noção de complemento nominal como termo:

(...) ligado por preposição ao substantivo, ao adjetivo ou ao advérbio cujo sentido integra ou limita. A palavra que tem o seu sentido completado ou integrado encerra “uma ideia de relação e o complemento é o objeto desta relação” (CUNHA, CINTRA, 2013, p. 153).

Segundo os autores, o CN: i) pode ser representado por substantivo, pronome, numeral, palavra ou expressão substantivada e oração completiva nominal; ii) pode estar integrando o sujeito, o predicativo, o objeto direto, o objeto indireto, o agente da passiva, o adjunto adverbial, o aposto e o vocativo; e iii) integra nomes cujo sentido corresponde, geralmente, a um verbo transitivo de radical semelhante.

Os dados em (13) estão relacionados ao item iii). As palavras em itálico representam os termos que requerem complementos, e as palavras sublinhadas representam os complementos.

- (13) a. *Amor da pátria – Amar a pátria.*
b. *Ódio aos injustos – Odiar os injustos.*
(CUNHA, CINTRA, 2013, p. 154, grifos nossos)

Os dados em (14), (15) e (16) foram retirados da obra dos autores. As palavras em itálico representam os termos que requerem complementos, e as palavras sublinhadas representam os complementos.

- (14) Substantivos e seus complementos.
a. Tinha *nojo de si mesma.*
b. O pior é a *demora do vapor.*
(CUNHA, CINTRA, 2013, p. 153, grifos nossos)

- (15) Adjetivos e seus complementos.
a. A vida dele era *necessária a ambas.*
b. Só Joana parecia *alheia a toda essa atividade.*
(CUNHA, CINTRA, 2013, p. 153, grifos nossos)

- (16) Complementos nominais em forma de oração.
a. Comprei a *consciência de que sou homem de trocas com a natureza.*
b. Estou com *vontade de suprimir este capítulo.*
(CUNHA, CINTRA, 2013, p. 154, grifos nossos)

Todo o conteúdo trazido no subtópico 2.1.2.1. foi retirado da obra *Nova gramática do português contemporâneo*, de autoria de Celso Cunha e Lindley Cintra (2013), que, em uma página e meia, abordam a função sintática *complemento nominal*. No próximo subtópico, há os apontamentos elaborados por nós a respeito do conteúdo do presente subtópico.

2.1.2.2 Apontamentos

O CN, segundo Cunha e Cintra (2013), é um termo ligado por preposição ao substantivo, ao adjetivo ou ao advérbio cujo sentido integra ou limita. Assim como na obra de Rocha Lima (2014), as classes de palavras que podem solicitar CN são apresentadas. Quanto a essa afirmação, não há divergência entre os autores de gramáticas tradicionais.

Na obra de Cunha e Cintra (2013) não é abordado o critério de transitividade de palavras de natureza nominal. A respeito da transitividade, os autores apenas afirmam que “o nome cujo sentido o complemento nominal integra corresponde, geralmente, a um verbo

transitivo de radical semelhante” (CUNHA, CINTRA, 2013, p. 154). Os autores não falam sobre a transitividade do nominal, mas sim sobre a transitividade do verbo de que esses nominais derivam.

Importante observar que, após fazerem essa afirmação, os autores apresentam os exemplos em (13). Tais exemplos são compostos por estruturas nominais e suas respectivas correspondências verbais. É possível perceber que os autores selecionam apenas verbos transitivos para comporem as sentenças; além disso, o CN se mostra correspondente apenas ao complemento verbal.

Quanto à correspondência do CN ao objeto oracional, além do que já foi exposto no parágrafo anterior, Cunha e Cintra (2013) não deixam claro seu posicionamento. Os autores afirmam que “a palavra que tem o seu sentido completado ou integrado encerra ‘uma ideia de relação e o complemento é o objeto desta relação’” (CUNHA, CINTRA, 2013, p. 153, grifo nosso), deixando explícita a existência de uma relação entre objeto e complemento, mas implícita a existência de uma relação entre o objeto oracional e o CN.

Além disso, os autores não deixam evidente seu posicionamento quanto: i) à possibilidade de estruturas nominalizadas derivadas de verbos intransitivos aceitarem CN; e ii) ao CN ser correspondente ao sujeito oracional. Em outras palavras, Cunha e Cintra (2013) não afirmam nem negam que nominais derivados de verbos intransitivos possam requerer CN e que o sujeito oracional possa ser correspondente ao CN na estrutura nominalizada. Apesar disso, os autores utilizam em seus exemplos uma sentença cuja nominalização deriva de verbo intransitivo e cujo CN corresponde ao sujeito oracional.

(17) O pior é a *demora* do vapor. (CUNHA, CINTRA, 2013, p. 153, grifos nossos)

Quando transformado em verbo, o substantivo *demora* origina a seguinte oração correspondente: “o vapor demora”. O verbo *demorar*, neste caso, é intransitivo. Além disso, [do vapor], classificado como CN pelos autores, faz correspondência ao sujeito oracional.

Em relação às nominalizações, Cunha e Cintra (2013) não utilizam o termo “nominalizações”. Apesar de afirmarem que os nomes ligados aos CN geralmente correspondem a um verbo de radical semelhante, os autores não aprofundam a análise. Por mais que os autores tenham citado a questão de haver nominais correspondentes a verbos, não consideramos que as nominalizações, em si, tenham sido abordadas. Os autores não falam

sobre nominais derivados, apenas utilizam nominais derivados em seus exemplos, sem uma análise sobre a realização de tais nominais na sentença.

Os apontamentos feitos neste tópico serão aprofundados no Capítulo 3. Outra característica considerada relevante para a análise da função sintática CN, mas que não é abordada pelos autores, está exposta a seguir: opcionalidade da realização sintática do CN.

Por fim, apresentamos um quadro-resumo, que contém as características e os critérios abordados por Cunha e Cintra (2013) a respeito da função sintática CN, além dos nossos apontamentos a respeito de tais características e critérios. O símbolo de *sim* (✓) significa que a característica ou o critério é abordado pelos autores em sua obra.⁶ O símbolo de *não* (✗) significa que a característica ou o critério não é abordado pelos autores em sua obra.

Quadro 2 – Apontamentos sobre Cunha e Cintra (2013)

CARACTERÍSTICA OU CRITÉRIO		POSICIONAMENTO DOS AUTORES DA OBRA	APONTAMENTOS SOBRE O POSICIONAMENTO DOS AUTORES
✗	TRANSITIVIDADE NOMINAL	Substantivos derivados de verbos transitivos podem solicitar complementação.	Apesar de não abordarem a transitividade nominal, os autores tratam da transitividade do verbo de que tais nominais derivam. Os autores não aprofundam a análise.
✗	CORRESPONDÊNCIA DO CN AO OBJETO ORACIONAL	O substantivo, adjetivo ou advérbio que têm seu sentido completado ou integrado encerra uma ideia de relação, e o CN é o objeto desta relação.	Os autores afirmam que o CN é o objeto da relação que substantivos, adjetivos e advérbios podem ter, mas os autores não fazem correspondência entre o CN e o objeto oracional de maneira explícita. Há, na exemplificação dos autores, sentenças cujos CN correspondem a objetos oracionais. Contudo, há também uma sentença cuja nominalização é derivada de verbo intransitivo, em que o sujeito oracional é correspondente ao CN. Os autores não confirmam nem negam que o CN possa ser correspondente ao objeto oracional.

⁶ O fato de os autores abordarem a característica ou o critério em sua obra não significa que concordemos com sua análise.

⊗	NOMINALIZAÇÕES (DEVERBAL E/OU ADJETIVAL)	O nome cujo sentido o CN integra corresponde, geralmente, a um verbo transitivo de radical semelhante.	Os autores não utilizam a nomenclatura <i>nominalização</i> em sua análise. Apesar de os autores afirmarem que palavras de natureza nominal derivadas de verbos transitivos podem solicitar complemento, consideramos insuficiente a análise a respeito das nominalizações.
⊗	OPCIONALIDADE DA REALIZAÇÃO SINTÁTICA	Os autores não abordam esta característica.	Não há apontamentos a serem feitos, uma vez que tal característica não é abordada pelos autores.

Fonte: elaboração própria.

2.1.3 *Moderna gramática portuguesa* (BECHARA, 2014)

2.1.3.1 Conceito

Na 37ª edição da obra *Moderna gramática portuguesa*, Bechara (2014) trata da realidade comunicada e de certas relações gramaticais nela existentes. Segundo Bechara (2014, p. 373), essa realidade comunicada “tem procurado distinguir os diversos sentidos em que se interpretam as expansões do substantivo”.

Assim é que essa tradição, partindo do conteúdo de *resolução do diretor* equivalente a *o diretor resolveu*, classifica *do diretor* como “complemento (e não adjunto) nominal subjetivo”. (...) Em *a remessa dos livros*, equivalente a *alguém remeteu os livros*, *dos livros* se classificará como “complemento nominal objetivo”. (...) Já em *ida a Petrópolis*, teremos um “complemento nominal circunstancial”. (BECHARA, 2014, p. 373)

Bechara (2014, p. 373) trata dos CN fazendo analogia aos AA. Em sua análise, ele afirma que, em relação aos termos primários da relação predicativa (sujeito-predicado), AA e CN se assemelham, tendo em vista que, na realização dessas duas funções sintáticas, a expansão do grupo sintagmático não modifica a relação gramatical do núcleo. Qualquer variação tanto no núcleo do AA quanto no do CN não altera a relação com o núcleo verbal, como mostram os exemplos (18) e (19).

- (18) Variação no núcleo do adjunto adnominal.
- a. A casa *do vizinho* é espaçosa.
 - b. A casa *dos vizinhos* é espaçosa. (BECHARA, 2014, p. 373)

- (19) Variação no núcleo do complemento nominal.
- a. A resolução *do diretor* surpreendeu a todos.
 - b. A resolução *dos diretores* surpreendeu a todos. (BECHARA, 2014, p. 373)

Bechara (2014, p. 373) apresenta outros aspectos gramaticais em que é possível perceber a semelhança de traços compartilhados por AA e CN: i) “a posição à direita do núcleo” e ii) “a introdução por preposição, obrigatória no complemento nominal e muito frequente no adjunto”. O autor ainda afirma que, “todavia, o complemento nominal está semanticamente mais coeso ao núcleo por representar uma construção derivada mediante a nominalização, fenômeno que não ocorre no adjunto adnominal” (BECHARA, 2014, p. 373). Observemos os exemplos utilizados pelo autor. Em itálico estão as palavras que solicitam complemento, sublinhados, os complementos.

- (20) Nominalizações e seus complementos.
- a. A *resolução* do diretor – O diretor resolveu.
 - b. A *prisão* do criminoso pela polícia – A polícia *prende* o criminoso.
(BECHARA, 2014, p. 374, grifos nossos)

Bechara (2014) defende que a relação sintático-semântica da nominalização provoca a impossibilidade de apagamento do CN – se este não estiver já assinalado ou conhecido no contexto –, sem que isso estabeleça a razão primordial para distinguir CN de AA. Observemos os exemplos utilizados pelo autor.

- (21) Nominalizações com os complementos apagados.
- a. *A *resolução* surpreendeu a todos.
 - b. *A *prisão* pela polícia mereceu elogio. (BECHARA, 2014, p. 374)

Segundo o autor, a nominalização está presente tanto no CN de função primária subjetiva (22) quanto no de função primária objetiva (23). Em itálico estão as palavras que solicitam complemento, sublinhados, os complementos.

(22) *A resolução do diretor – O diretor resolveu.*
(BEHCARA, 2014, p. 374, grifos nossos)

(23) *A descoberta da imprensa – Gutenberg descobriu a imprensa.*
(BEHCARA, 2014, p. 374, grifos nossos)

Segundo Bechara (2014, p. 374), os dados apresentados comprovam que não cabe classificar [do diretor] como AA, pois, assim como [da imprensa] (classificado como CN), [do diretor] participa das características próprias ao CN: além da nominalização, não admite apagamento. Para Bechara (2014), impõe-se, desta maneira, incluir o CN como termo argumental.

Bechara (2014) afirma que há evidente paralelismo entre a estrutura interna do CN e das orações. “Por exemplo, o termo nominalizado (...) pode contrair as mesmas relações sintáticas da construção básica. Se o núcleo verbal é complexo e se acompanha de complementos, a construção derivada apresenta esses termos” (BECHARA, 2014, p. 374). Observemos os exemplos do autor. Em itálico estão as palavras que solicitam complemento, sublinhados, os complementos.

(24) Termos nominalizados que contraem as relações sintáticas da construção básica.

a. *O amor de mãe ao filho – A mãe ama o filho.*

b. *A prisão do ladrão pela polícia – A polícia prendeu o ladrão.*

c. *A entrega da carta de José ao Mário pelo carteiro – O carteiro entregou a carta de José ao Mário.*

d. *A saída do trem – O trem saiu.* (BEHCARA, 2014, p. 374, grifos nossos)

Bechara (2014) afirma que a gramática tradicional tem apontado complementos nominais restritivos a processos de nominalizações que envolvem substantivos (25a), adjetivos (25b) ou advérbios (25c). Em itálico estão as palavras que solicitam complemento, sublinhados, os complementos.

(25) Processos de nominalização e seus complementos nominais.

a. *Desejo de vitória – Desejar a vitória.*

b. *Desejoso de vitória – Desejar a vitória.*

c. *Referentemente ao assunto* – *Referente ao assunto*.

(BECHARA, 2014, p. 374, grifos nossos)

Bechara (2014) defende que há CN que devem a sua presença a traços semânticos do núcleo nominal, independentemente de nominalizações. Segundo o autor, pelo fato de a estrutura argumental depender do significado do léxico de cada palavra, há substantivos que selecionam termos argumentais “inerentes ao conteúdo de pensamento designado. Tais termos atendem a duas condições básicas do estatuto dos argumentos: i) o núcleo os seleciona semântica e categorialmente; e ii) o núcleo lhes impõe uma interpretação determinada” (BECHARA, 2014, p. 375).

Para o autor, os substantivos relacionais e os substantivos icônicos são tipos de substantivos que possuem argumentos inerentes. Em (26) e (27) estão a definição e a exemplificação dadas pelo autor.⁷

(26) *Substantivos relacionais*: aqueles que não fazem referência a indivíduos, mas expressam relações entre indivíduos (26a a 26c); aqueles que denominam partes do corpo (26d e 26e); e aqueles que aludem às partes construtivas de uma entidade (26f e 26g).

a. O pai de Eduardo.

b. A tia do Daniel.

c. O amigo de Cleto.

d. Os braços da dançarina.

e. O galho da árvore.

f. O cérebro da equipe.

g. O x da questão. (BECHARA, 2014, p. 375, grifos nossos)

(27) *Substantivos icônicos*: aqueles que designam representação quando referidos a entidades representadas, pintadas, fotografadas, etc.

a. O retrato de Machado de Assis – o retrato em que aparece Machado de Assis.

b. O quadro de Vitor Meireles – o quadro de autoria de Vitor Meireles.

c. O livro de Graciliano Ramos – o livro de autoria de Graciliano Ramos.

(BECHARA, 2014, p. 375, grifos nossos)

⁷ Todo o conteúdo em (26) e (27) foi retirado da obra de Bechara (2014).

Para finalizar, Bechara (2014) afirma que o CN pode ser representado por uma oração subordinada (originalmente substantiva) completiva nominal (28). Em itálico está a palavra que solicita complemento, sublinhado, o complemento nominal oracional.

(28) O *desejo de que venças* é constante. (BECHARA, 2014, p. 375, grifos nossos)

Todo o conteúdo trazido no subtópico 2.1.3.1. foi retirado da obra *Moderna gramática portuguesa*, de autoria de Evanildo Bechara (2014), que, em quatro páginas, aborda a função sintática *complemento nominal*. No próximo subtópico, há os apontamentos elaborados por nós a respeito do conteúdo do presente subtópico.

2.1.3.2 Apontamentos

Bechara (2014), assim como Rocha Lima (2014) e Cunha e Cintra (2013), trata das classes de palavras às quais o CN se liga. Segundo o autor, o CN vai complementar palavras de natureza nominal, que são substantivos, adjetivos e advérbios. Quanto a essa afirmação, não há divergência entre os autores.

Para exemplificar sua análise, Bechara (2014) utiliza substantivos, adjetivos e advérbios derivados de verbos e adjetivos, pois, segundo ele, essas derivações requerem grade argumental semelhante ou idêntica à do termo de que derivam. Interessante notar que, ao abordar as classes de palavras que podem solicitar um CN, Bechara (2014) já trata do fenômeno da nominalização. Para o autor, a nominalização é um meio eficaz de checar a seleção argumental. Em (29), repetimos os exemplos de (25). Em itálico estão as palavras que solicitam complemento, sublinhados, os complementos.

(29) Processos de nominalização e seus complementos nominais.

a. *Desejar a vitória* – *Desejo de vitória*.

b. *Desejar a vitória* – *Desejoso de vitória*.

c. *Referente ao assunto* – *Referentemente ao assunto*.

(BECHARA, 2014, p. 374, grifos nossos)

Para o autor, se o núcleo verbal ou adjetival dos quais essas nominalizações derivam estiver acompanhado de complementos, as nominalizações também apresentarão esses complementos.

Em relação à correspondência do CN ao objeto oracional, Bechara (2014) afirma que o CN está ligado tanto à função primária de objeto quanto à função primária de sujeito. A análise de Bechara (2014) se assemelha à de Jorge (1986), que afirma que o CN corresponde tanto ao objeto oracional quanto ao sujeito oracional.

Em seus apontamentos, apesar de abordar os CN baseando-se no fato de eles serem argumentos da palavra predicadora, Bechara (2014) não utiliza a nomenclatura “transitividade”. Em seus exemplos, o autor utiliza nominalizações derivadas de verbos transitivos (24a a 24c) e intransitivos (24d).

Em relação à opcionalidade da realização sintática de um argumento, Bechara (2014) defende a impossibilidade de apagamento do CN em construções compostas por nominalizações (exceto se o CN já estiver conhecido no contexto). Está implícito na obra que, se a relação semântico-sintática entre a nominalização e seus argumentos não for respeitada, as sentenças serão agramaticais. Concordamos com a análise de que, se o argumento já estiver conhecido no contexto, será prescindível repeti-lo, mas não concordamos com sua impossibilidade de apagamento. O autor utiliza os exemplos em (21), retomados aqui em (30), para provar que o apagamento dos argumentos gera agramaticalidade.

(30) Nominalizações com os complementos apagados.

a. *A *resolução* surpreendeu a todos.

b. *A *prisão* pela polícia mereceu elogio. (BECHARA, 2014, p. 374)

Em (30a), o predicador *resolução* não está acompanhado de seus argumentos. Já em (30b), o predicador *prisão* está acompanhado de seu argumento correspondente ao sujeito oracional. Caso o autor optasse por mostrar qualquer argumento do predicador *resolução*, seja o correspondente ao sujeito ou ao objeto oracional – assim como ele o fez com o predicador *prisão* –, a sentença seria gramatical.

(31) a. A *resolução* do diretor surpreendeu a todos.

b. A *resolução* do problema surpreendeu a todos.

Em (30b), caso o autor optasse por apagar o argumento correspondente ao sujeito oracional e introduzisse o argumento correspondente ao objeto oracional, a sentença também seria gramatical.

(32) A *prisão do corrupto* mereceu elogio.

Segundo Raposo *et al.* (2013, p. 1.061), “os argumentos de um nome, tal como os seus modificadores, são tipicamente opcionais. No caso dos nomes deverbais, a opcionalidade dos argumentos caracteriza tanto a interpretação eventiva como a resultativa”. A depender do caso, é possível “recuperar semanticamente um número suficiente de argumentos que permite a interpretação de nominalizações a partir do contexto discursivo ou situacional” (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 1.062). Para Raposo *et al.* (2013), a não realização sintática do CN é possível e não gera, necessariamente, sentenças agramaticais.

Os dados em (33) e (34), extraídos da obra *Gramática do português*, de Raposo *et al.* (2013), exemplificam as afirmações dos autores.

(33) Nominalizações eventivas cujo argumento é opcional.

a. Durante o *discurso*, as pessoas dormiram – O presidente *discursou*.

b. A *tradução* foi um processo longo – Ele traduziu *Guerra e Paz*.

(RAPOSO *et al.*, 2013, p. 1.062, grifos nossos)

(34) Nominalizações resultativas cujo argumento é opcional.

a. O *discurso* está guardado no cofre.

b. A *tradução* está à venda em todas as livrarias.

(RAPOSO *et al.*, 2013, p. 1.062)

Em resumo, consentimos em partes com a análise de Bechara (2014) quanto à opcionalidade da realização sintática do CN, uma vez que concordamos que, se o argumento já estiver conhecido no contexto, ele poderá ser apagado, mas discordamos de que seu apagamento seja impossível e gere, necessariamente, sentenças agramaticais.

Por fim, Bechara (2014) inclui em sua análise os substantivos relacionais e os substantivos icônicos. Segundo o autor, nomes que selecionam complementos que expressam relações entre indivíduos e partes de um todo são *substantivos relacionais* (35a a 35c) e nomes que designam representação são *substantivos icônicos* (35d), como mostram os exemplos dados pelo autor em (26) e (27), aqui resumidamente repetidos em (35).

(35) Substantivos relacionais e substantivos icônicos.

- a. O *pai de Eduardo*.
- b. Os *braços da dançarina*.
- c. O *cérebro da equipe*.
- d. O *livro de Graciliano Ramos*.

Nos casos de substantivos relacionais e substantivos icônicos, parece-nos haver um fenômeno diferente do da complementação nominal. Segundo Rocha Lima (2014), substantivos de natureza concreta não requerem complementos, uma vez que se tornam intransitivos (*pai, braços, cérebro e livro*).

Já segundo Jorge (1986), construções como “pai de Eduardo” e “prisão do corrupto” são explicadas de maneira distinta em decorrência de diferentes propriedades lexicais dos nomes. Substantivos derivados de verbos, como *prisão*, têm propriedades que os distinguem dos demais substantivos, e uma delas é o fato de eles poderem atribuir papel temático aos sintagmas preposicionais que os seguem.

Acrescentando informações às análises, Sedrins (2009) aponta que, em (35), os sintagmas preposicionais parecem compor construções genitivas. Os genitivos englobam construções: com nomes inerentemente relacionais (35a); com posse alienável (“o carro do João”); com posse inalienável (35b); e as de parte-todo (35c). Segundo o autor, todas essas construções, exceto as de parte-todo, podem ser agrupadas sob o rótulo de “construções possessivas” (SEDRINS, 2009, p. 66).

Em relação à construção genitiva de (35d), Sedrins (2009, p. 143) afirma que o núcleo *livro* não projeta uma estrutura argumental e, “dessa forma, todos os sintagmas genitivos que aparecem nesse tipo de construção apresentam *status*/propriedades sintático-semânticas de adjunto e não de argumentos”.

Importante ressaltar que ao sintagma preposicional [de Graciliano Ramos] podem ser associadas diferentes interpretações semânticas – como de autoria, de posse ou sobre quem se fala. Grimshaw (1990) afirma que um verdadeiro argumento tem uma interpretação semântica específica. Além disso, Sedrins (2009) defende que, no caso de (35d), o sintagma preposicional pode funcionar como predicado, “similar ao que ocorre com casos de adjetivos, os quais são tradicionalmente tratados como adjuntos” (SEDRINS, 2009, p. 144).

- (36) a. O livro de Graciliano Ramos
 b. O livro é de Graciliano Ramos.

A análise de substantivos icônicos e substantivos relacionais não é o foco deste trabalho; contudo, as afirmações sobre as estruturas genitivas do PB, assim como todas as afirmações presentes neste subtópico, serão aprofundadas no Capítulo 3.

Por fim, apresentamos um quadro-resumo, que contém as características e os critérios abordados por Bechara (2014) a respeito da função sintática CN, além dos nossos apontamentos a respeito de tais características e critérios. O símbolo de *sim* (✓) significa que a característica ou o critério é abordado pelo autor em sua obra.⁸ O símbolo de *não* (✗) significa que a característica ou o critério não é abordado pelo autor em sua obra.

Quadro 3 – Apontamentos sobre Bechara (2014)

CARACTERÍSTICA OU CRITÉRIO		POSICIONAMENTO DO AUTOR DA OBRA	APONTAMENTOS SOBRE O POSICIONAMENTO DO AUTOR
✗	TRANSITIVIDADE NOMINAL	O autor não aborda esta característica.	Apesar de abordar a complementação baseando-se no fato de ela ser um argumento da palavra predicadora, o autor não usa a nomenclatura <i>transitividade</i> em sua obra. O autor não trata da transitividade nominal, mas utiliza exemplos com verbos transitivos e intransitivos para exemplificar a correspondência entre estruturas verbais e estruturas nominais.
✓	CORRESPONDÊNCIA DO CN AO OBJETO ORACIONAL	O complemento está ligado tanto à função primária de objeto quanto à função primária de sujeito. Bechara afirma que não há argumentação suficiente para declarar que, quando a função primária for a de sujeito, na nominalização esse argumento será classificado como adjunto.	Concordamos com a análise do autor, pois, conforme Jorge (1986), consideramos que o CN pode corresponder tanto ao sujeito oracional quanto aos objetos oracionais.

⁸ O fato de o autor abordar a característica ou o critério em sua obra não significa que concordemos com sua análise.

	<p align="center">NOMINALIZAÇÕES (DEVERBAL E/OU ADJETIVAL)</p>	<p>O autor afirma que o CN está semanticamente mais coeso ao núcleo por representar uma construção derivada mediante a nominalização. O termo nominalizado (substantivo, adjetivo ou advérbio de base nominal) pode contrair as mesmas relações sintáticas da construção básica de que deriva.</p>	<p>Concordamos com as afirmações do autor, pois, segundo Jorge (1986), as nominalizações podem contrair os argumentos do termo de que derivam.</p>
	<p align="center">OPCIONALIDADE DA REALIZAÇÃO SINTÁTICA</p>	<p>Bechara defende que a relação sintático-semântica da nominalização provoca a impossibilidade de apagamento do CN (se ele não estiver já conhecido no contexto).</p>	<p>O autor aceita o apagamento do argumento nominal quando este já estiver conhecido no contexto, afirmação com a qual concordamos. Entretanto, discordamos do autor quanto à impossibilidade de apagamento do CN, uma vez que há construções gramaticais em que a realização sintática do argumento se faz desnecessária (Raposo <i>et al.</i>, 2013).</p>

Fonte: elaboração própria.

2.2 Livros didáticos de língua portuguesa

As obras desta seção serão apresentadas em ordem cronológica em relação ao ano de publicação da edição que será utilizada. A sequência é a seguinte: Nílson Teixeira de Almeida com sua obra *Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, Enem, colégios técnicos e militares...*, 8ª edição, publicada em 2003; William Cereja e Thereza Cochar com sua obra *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*, 2ª edição, publicada em 2013; e Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling com sua obra *Português: trilhas e tramas, volume 2*, 2ª edição, publicada em 2016.

c. Você *retornou* ao lar – Aguardávamos o seu *retorno* ao lar.
VI ADJ. ADV. SUBSTANTIVO CN

(ALMEIDA, 2003, p. 271, grifos nossos)

Almeida (2003) ainda esclarece que os advérbios que solicitam complemento são derivados dos adjetivos que também solicitam complemento. Em itálico estão as palavras que solicitam complemento, e sublinhados estão os complementos.

(39) a. O júri foi *favorável* ao réu – O júri agiu *favoravelmente* ao réu.

b. A oposição sempre é *contrária* ao governo – A oposição sempre vota *contrariamente* ao governo. (ALMEIDA, 2003, p. 271, grifos nossos)

Em um campo destacado como “observação”, Almeida (2003, p. 271) encerra sua análise sobre o CN com a seguinte afirmação: “o *complemento nominal* também pode ser representado por pronomes oblíquos”. Os dados estão em (40). Em itálico estão as palavras que solicitam complemento, e sublinhados estão os complementos em forma de pronomes oblíquos.

(40) a. Deves ser-me *obediente* – *Obediente* a mim.

b. A decisão saiu-lhe *desfavorável* – *Desfavorável* a ele.

Todo o conteúdo trazido no subtópico 2.2.1.1. foi retirado do livro didático *Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, Enem, colégios técnicos e militares...*, de autoria de Nílson Teixeira de Almeida (2003), que, em duas páginas, aborda a função sintática *complemento nominal*. No próximo subtópico, há os apontamentos elaborados por nós a respeito do conteúdo do presente subtópico.

2.2.1.2 Apontamentos

Almeida (2003) inicia sua análise afirmando que o CN completa a significação transitiva de nomes – substantivos abstratos, geralmente derivados de verbos; adjetivos; e advérbios derivados de tais adjetivos –, afirmação unânime entre os autores.

Em relação à transitividade nominal, o autor afirma que os nomes que solicitam complementos têm significação transitiva, isto é, não são os nomes que assumem uma natureza transitiva, mas sim a sua significação – mesmo que tais nomes sejam derivados de

verbos intransitivos, como mostra o exemplo em (38c). Assumimos, então, que o autor trata da transitividade nominal.

Em seus exemplos, Almeida (2003) utiliza nominalizações derivadas de verbos, mas sem utilizar o termo “nominalização” em sua obra. Seus dados contêm sentenças cujo núcleo nominal deriva de adjetivos e verbos. O autor aponta que os advérbios que selecionam CN são derivados de adjetivos que também o fazem.

Em relação às nominalizações derivadas de verbos, o autor utiliza exemplos com verbos intransitivo e transitivo. Interessante observar que, na nominalização derivada de verbo intransitivo (38c), o autor faz correspondência entre o adjunto adverbial [ao lar] e o CN [ao lar]. Sua análise se assemelha à de Rocha Lima (2014) no seguinte sentido: [ao lar], para Rocha Lima (2014), seria classificado como complemento circunstancial, por estar completando a significação de um verbo considerado intransitivo pela tradição gramatical, mas Almeida (2003) atribui ao sintagma [ao lar] a função de adjunto adverbial. O ponto a que queremos chegar é o seguinte: Almeida (2003), assim como Rocha Lima (2014), faz correspondência entre CN e outra função sintática que não seja a de objeto oracional.

Ao afirmar que “o complemento nominal (...) corresponde (...) ao adjunto adverbial do verbo de que deriva” (ALMEIDA, 2003, p. 271), o autor pode estar induzindo os leitores a associarem todos os adjuntos adverbiais aos CN. A afirmação do autor parece-nos problemática, principalmente porque ele não aprofunda sua análise a respeito dela.

Ao corresponder o CN ao adjunto adverbial, Almeida (2003) fere a hierarquia dos termos da oração. Os gramáticos são unânimes em apresentar os complementos como *termos integrantes* e os adjuntos como *termos acessórios* – este considerado hierarquicamente inferior àquele. Equivaler um termo integrante, o CN, a um termo acessório, o adjunto adverbial, simboliza inferiorizar os complementos, segundo a hierarquia dos termos oracionais, proposta pela gramática tradicional.

Almeida (2003) aponta que o CN tem valor passivo e corresponde ao objeto oracional; isso implica dizer que o CN não corresponde ao sujeito oracional, análise que se assemelha à de Rocha Lima (2014). O autor também afirma que o substantivo que exige CN deve ser abstrato, mas não utiliza em sua exemplificação outros substantivos considerados abstratos pela gramática tradicional senão as nominalizações.

Por fim, Almeida (2003) trata dos CN representados por pronomes oblíquos. Os exemplos trazidos pelo autor apresentam pronomes oblíquos com interpretação passiva (obediente *a mim*; desfavorável *a ele*) e ligados a adjetivos, apenas.

Os apontamentos feitos neste subtópico serão aprofundados no Capítulo 3. Outra característica considerada relevante para a análise da função sintática CN, mas que não é abordada pelo autor, está exposta a seguir: opcionalidade da realização sintática do CN.

Por fim, apresentamos um quadro-resumo, que contém as características e os critérios abordados por Almeida (2003) a respeito da função sintática CN, além dos nossos apontamentos a respeito de tais características e critérios. O símbolo de *sim* (✓) significa que a característica ou o critério é abordado pelo autor em sua obra.⁹ O símbolo de *não* (✗) significa que a característica ou o critério não é abordado pelo autor em sua obra.

Quadro 4 – Apontamentos sobre Almeida (2003)

CARACTERÍSTICA OU CRITÉRIO		POSICIONAMENTO DO AUTOR DA OBRA	APONTAMENTOS SOBRE O POSICIONAMENTO DO AUTOR
✓	TRANSITIVIDADE NOMINAL	Podem solicitar CN certos nomes de significação transitiva, como substantivos abstratos, adjetivos e advérbios.	O autor trata da transitividade da significação dos nomes; assumimos, então, que ele aborda a transitividade nominal.
✓	CORRESPONDÊNCIA DO CN AO OBJETO ORACIONAL	O CN tem valor passivo e corresponde ao objeto oracional ou ao adjunto adverbial.	O CN pode corresponder ao objeto oracional, mas defendemos que ele pode corresponder também ao sujeito oracional (JORGE, 1986). Em relação ao CN corresponder ao adjunto adverbial, é necessário haver uma análise mais aprofundada, a fim de evitar equívocos.
✓	NOMINALIZAÇÕES (DEVERBAL E/OU ADJETIVAL)	Os nomes de significação transitiva que solicitam CN podem ser derivados de verbos transitivos e intransitivos e de adjetivos.	O autor não utiliza o termo <i>nominalização</i> em sua obra, mas apresenta, em quase todos os seus exemplos, sentenças formadas por [nominalização + preposição + substantivo].

⁹ O fato de o autor abordar a característica ou o critério em sua obra não significa que concordemos com sua análise.

⊗	OPCIONALIDADE DA REALIZAÇÃO SINTÁTICA	O autor não aborda esta característica.	Não há apontamentos a serem feitos, uma vez que tal característica não é abordada pelo autor.
---	--	---	---

Fonte: elaboração própria.

2.2.2 Gramática reflexiva: texto, semântica e interação (CEREJA, COCHAR, 2013)

2.2.2.1 Conceito

Na 2ª edição de seu livro didático *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*, Cereja e Cochar (2013, p. 263) afirmam que “há palavras que complementam verbos e há palavras que complementam nomes”. Nos exemplos em (41), em itálico estão as palavras que solicitam complemento, sublinhados estão os complementos.

(41) Verbo e seu complemento.

a. *Tem* um ar nojento. (CEREJA, COCHAR, 2013, p. 263, grifos nossos)
VTD OD

(42) Substantivo e seu complemento

a. Faz *bem* à saúde. (CEREJA, COCHAR, 2013, p. 263, grifos nossos)
VTD OD CN

Os autores explicam aos leitores a composição das sentenças apresentadas. Em (41), o verbo *ter* é transitivo direto e seleciona um objeto direto, [um ar nojento]. “Observe que, nesse caso, o sentido da oração está completo, não falta nenhuma informação” (CEREJA, COCHAR, 2013, p. 263). Na segunda sentença, *bem* é o complemento do verbo *fazer*; [à saúde] complementa o substantivo *bem*. “Como o substantivo *bem* é um nome, dizemos que o termo *à saúde* é complemento nominal” (CEREJA, COCHAR, 2013, p. 263).

Os autores dão ao CN a seguinte definição: “termo sintático que complementa nomes, isto é, substantivos, adjetivos e advérbios” (CEREJA, COCHAR, 2013, p. 263). Segundo os autores, o CN é normalmente regido de preposição. Em (43) há mais exemplos.

(43) Nomes e seus complementos.

a. O torcedor tinha ^{SUBSTANTIVO} *fé* em seu time.
OD CN

b. A oposição votou ^{ADVÉRBIO} *favoravelmente* ^{ADJ. ADV.} ao governo.
CN

c. Fiquei ^{ADJETIVO} *indiferente* ^{PRED. DO SUJ.} a sua desculpa.
CN

(CEREJA, COCHAR, 2013, p. 263, grifos nossos)

Observe que os autores, além de especificarem as classes de palavras dos nomes que solicitam complemento, também deixam claras, nos exemplos em (43), as funções sintáticas desses nomes nas orações.

Em um campo destacado como “existem nomes transitivos?”, os autores tratam da transitividade de substantivos derivados de verbos transitivos.

A transitividade não é uma característica exclusiva dos verbos. Alguns substantivos derivados de verbos herdam a transitividade destes. Os complementos de verbos chamam-se *objetos (diretos ou indiretos)*; os complementos dos nomes, *complementos nominais*. (CEREJA, COCHAR, 2013, p. 264)

Os exemplos dados por Cereja e Cochar (2013) a respeito de substantivos transitivos constam em (44). Em itálico, os termos que solicitam complemento, sublinhados, os complementos.

(44) a. VTD: *Amar* a verdade – *Amor/amante* da verdade.
OD CN

b. VTI: *Aludir* aos defeitos – *Alusão* aos defeitos.
OI CN

c. VTDI: *Entregar* os cadernos aos alunos – *Entrega* dos cadernos aos alunos.
OD OI CN CN

(CEREJA, COCHAR, 2013, p. 264, grifos nossos)

Os autores deixam explícito que os substantivos derivados de verbos herdam deles a transitividade, isto é, tornam-se também transitivos. Já nos exemplos em (44), os autores deixam implícito que o CN corresponde aos objetos oracionais.

Por fim, em um campo destacado como “não confunda”, os autores tratam da confusão comumente feita entre CN e AA quando este aparece expresso por uma locução

adjetiva. Cereja e Cochar (2013) expõem critérios para distinguir uma função sintática da outra, resumidos a seguir.

i) O CN complementa o sentido de substantivo, adjetivo ou advérbio, enquanto o AA acompanha apenas o substantivo. Se o termo introduzido por preposição estiver ligado a adjetivo ou advérbio, ele será, sem dúvida, CN. Exemplos em (45).

ii) Se o termo introduzido por preposição estiver ligado a um substantivo, ele poderá ser CN ou AA. Se o substantivo for transitivo e o termo estiver funcionando como *alvo* para o qual tende um movimento, um sentimento ou uma disposição, será CN. Se isso não acontecer, será AA. Exemplos em (46).

iii) O AA indica matéria, substância, tipo ou possuidor; o CN, não. Exemplos em (47).

(45) a. Ele é *perito* em cirurgia.
ADJETIVO CN

b. Ela está *longe* de casa. (CEREJA, COCHAR, 2013, p. 264, grifos nossos)
ADVÉRBIO CN

(46) a. A *resposta* aos grevistas não os convenceu.
SUBST. TRANSITIVO CN/alvo

b. A *resposta* do patrão não os convenceu.
SUBSTANTIVO AA/agente

(CEREJA, COCHAR, 2013, p. 264, grifos nossos)

(47) a. Ele tem *amor* à mãe.
SUBST. TRANSITIVO CN/alvo

b. Ela tem *amor* de mãe.
SUBSTANTIVO AA

(CEREJA, COCHAR, 2013, p. 264, grifos nossos)

Em (46a), os autores consideram o substantivo *resposta* transitivo pelo fato de ele corresponder ao verbo *responder* e estar ligado a um termo correspondente ao alvo. Em (47b), os autores consideram que o sintagma preposicional [de mãe] indica o tipo de amor (materno).

Segundo Cereja e Cochar (2013, p. 264), é comum haver confusão entre CN e objeto indireto por causa da preposição, então os autores sugerem aos leitores que, para diferenciar uma função da outra, é preciso se lembrar que o objeto indireto complementa um verbo, enquanto que o CN complementa um nome.

Todo o conteúdo trazido no subtópico 2.2.2.1. foi retirado do livro didático *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar (2013), que, em duas páginas, abordam a função sintática *complemento nominal*. No próximo subtópico, há os apontamentos elaborados por nós a respeito do conteúdo do presente subtópico.

2.2.2.2 Apontamentos

Cereja e Cochar (2013) começam sua análise afirmando que, assim como há palavras que complementam verbos, há também palavras que complementam nomes, fazendo correspondência entre estrutura verbal e estrutura nominal. Os autores afirmam que o CN complementa substantivos, adjetivos e advérbios; e que, se o termo introduzido por preposição estiver ligado a adjetivo ou advérbio, ele será, sem dúvida, CN – afirmações unânimes entre os autores das obras analisadas neste capítulo.

A respeito da transitividade nominal, Cereja e Cochar (2013) afirmam que existem substantivos transitivos que herdam a transitividade dos verbos de que derivam. Os autores não falam sobre a transitividade dos adjetivos, advérbios e de outros substantivos senão os derivados de verbos transitivos. Isso implica dizer que, por mais que adjetivos e advérbios possam solicitar complemento (afirmação dos autores), a eles a característica de transitividade não é diretamente atribuída.

Apesar de associarem a transitividade nominal a substantivos derivados de verbos transitivos, Cereja e Cochar (2013) deixam implícito em seus exemplos que tais substantivos serão transitivos somente se o termo preposicionado ligado a eles corresponder ao alvo. Tal afirmação não é feita na obra, mas os exemplos em (46) e (47a) dão base a ela. Em (46a), o substantivo *resposta*, derivado do verbo transitivo *responder*, é considerado transitivo porque ligado a ele está o sintagma preposicional [aos grevistas], cuja interpretação semântica é de alvo. Já em (46b), mesmo que o substantivo *resposta* seja derivado do verbo transitivo *responder*, ele não é considerado transitivo, pois a ele está ligado o sintagma preposicional [do patrão], cuja interpretação semântica é de agente, não de alvo. Assim, é possível inferir o seguinte: os autores só consideram transitivo o substantivo que for derivado de verbo transitivo e que a ele esteja ligado sintagma preposicional correspondente ao alvo.

Em relação ao critério de correspondência do CN ao objeto oracional, Cereja e Cochar (2013) não afirmam que os objetos direto e indireto sejam correspondentes ao CN; contudo, nos exemplos em (44), a correspondência entre objeto oracional e CN fica evidente. Em (44a), o objeto direto [a verdade] equivale ao CN [da verdade]; em (44b), o objeto indireto [aos defeitos] equivale ao CN [aos defeitos]; e em (44c), o objeto direto [os cadernos] equivale ao CN [dos cadernos] e o objeto indireto [aos alunos] equivale ao CN [aos alunos]. Além disso, como já evidenciado no parágrafo anterior, os autores só aceitam que a função sintática CN seja atribuída ao sintagma preposicional correspondente ao alvo, papel temático geralmente associado aos complementos verbais. Consideraremos, então, que os autores tratam do critério da correspondência do CN ao objeto oracional, mesmo que implicitamente.

Quanto às nominalizações, Cereja e Cochar (2013) não utilizam a nomenclatura “nominalização” em sua obra. Em seus exemplos, os autores utilizam substantivos derivados de verbos e advérbio derivado de adjetivo, mas destrincham apenas as derivações deverbais, não tratando da derivação adjetival. O advérbio *favoravelmente*, em (43b), é derivado do adjetivo *favorável*.

Os apontamentos feitos neste subtópico serão aprofundados no Capítulo 3. Outra característica considerada relevante para a análise da função sintática CN, mas que não é abordada pelos autores, está exposta a seguir: opcionalidade da realização sintática do CN.

Por fim, apresentamos um quadro-resumo, que contém as características e os critérios abordados por Cereja e Cochar (2013) a respeito da função sintática CN, além dos nossos apontamentos a respeito de tais características e critérios. O símbolo de *sim* (☑) significa que a característica ou o critério é abordado pelos autores em sua obra.¹⁰ O símbolo de *não* (☒) significa que a característica ou o critério não é abordado pelos autores em sua obra.

Quadro 5 – Apontamentos sobre Cereja e Cochar (2013)

CARACTERÍSTICA OU CRITÉRIO		POSICIONAMENTO DOS AUTORES DA OBRA	APONTAMENTOS SOBRE O POSICIONAMENTO DOS AUTORES
☑	TRANSITIVIDADE NOMINAL	Existem substantivos transitivos que herdam a transitividade dos verbos	Concordamos com a afirmação dos autores, pois, segundo Jorge (1986), as nominalizações podem

¹⁰ O fato de os autores abordarem a característica ou o critério em sua obra não significa que concordemos com sua análise.

		de que derivam.	contrair os argumentos do termo de que derivam; mas é importante ressaltar que Cereja e Cochar (2013) só consideram transitivos os substantivos derivados de verbos transitivos que a eles esteja ligado sintagma preposicional correspondente ao alvo. Não se fala sobre a transitividade de adjetivos e advérbios.
✓	CORRESPONDÊNCIA DO CN AO OBJETO ORACIONAL	Os autores não tratam da correspondência do CN ao objeto oracional de maneira explícita, e sim implícita.	Apesar de não tratarem de tal correspondência de maneira explícita, os autores utilizam em sua obra exemplos nos quais os objetos direto e indireto equivalem aos CN. Além disso, os autores afirmam que, se o termo ligado a substantivo derivado de verbo transitivo estiver funcionando como alvo (papel temático geralmente associado aos complementos verbais), ele será CN. Tais afirmações deixam implícita a correspondência do CN aos objetos oracionais.
✓	NOMINALIZAÇÕES (DEVERBAL E/OU ADJETIVAL)	Substantivos derivados de verbos transitivos podem solicitar CN.	Os autores não utilizam a nomenclatura <i>nominalização</i> em sua obra, mas em seus exemplos utilizam substantivos derivados de verbos e advérbio derivado de adjetivo. As observações dos autores sobre as nominalizações têm foco apenas nas deverbais.
✗	OPCIONALIDADE DA REALIZAÇÃO SINTÁTICA	Os autores não abordam esta característica.	Não há apontamentos a serem feitos, uma vez que tal característica não é abordada pelos autores.

Fonte: elaboração própria.

- i) Será AA quando o termo apresentar sentido ativo. Exemplo em (52).
- ii) Será CN quando o termo apresentar sentido passivo. Exemplo em (53).

(52) A *pergunta* do aluno foi bem formulada – O aluno perguntou.
(SETTE *et al.*, 2016b, p. 288, grifos nossos)

(53) O *questionamento* ao aluno foi bem formulado – O aluno foi questionado.
(SETTE *et al.*, 2016b, p. 288, grifos nossos)

Todo o conteúdo trazido no subtópico 2.2.3.1. foi retirado do livro didático *Português: trilhas e tramas, volume 2*, de autoria de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling (2016b), que, em uma página e meia, abordam a função sintática *complemento nominal*. No próximo subtópico, há os apontamentos elaborados por nós a respeito do conteúdo do presente subtópico.

2.2.3.2 Apontamentos

A análise de Sette *et al.* (2016b) começa com a identificação das classes de palavras que podem solicitar CN: substantivos, adjetivos e advérbios. Mais uma vez, afirmação unânime entre os autores trabalhados neste capítulo. Segundo as autoras, enquanto o AA caracteriza ou restringe os nomes, o CN completa o seu sentido.

Na sequência, Sette *et al.* (2016b) tratam das formas nas quais um CN pode ser realizado: substantivo, pronome, numeral ou oração. Acrescentam também a informação de que o CN vem sempre ligado por preposição – afirmação essa que elas mesmas contradizem quando apontam que um pronome oblíquo átono pode funcionar como CN.

É unânime entre os autores trabalhados neste capítulo a afirmação de que, quando o termo preposicionado estiver ligado a um adjetivo ou advérbio, ele será considerado CN, então as autoras partem para a análise de estruturas compostas por [substantivo + preposição + substantivo], foco deste trabalho.

Para que seja possível distinguir AA de CN quando ligados por preposição a substantivos abstratos, Sette *et al.* (2016b) apontam que, se o termo apresentar sentido *ativo*, ele será AA; se o termo apresentar sentido *passivo*, ele será CN. Interessante observar que as autoras não fazem correspondência entre o CN e o objeto oracional; elas sequer fazem correspondência entre funções sintáticas. Nos exemplos (52) e (53), as autoras utilizam

orações na voz ativa e na voz passiva para afirmarem seu posicionamento. Por mais que o “sentido passivo” seja geralmente atribuído aos complementos do verbo, Sette *et al.* (2016b) não tratam dos complementos verbais para fazerem correspondência ao CN.

Observe que as autoras utilizam em (52) e (53) orações compostas por verbos transitivos – no caso, *responder* e *questionar* – que originam os substantivos abstratos *resposta* e *questionamento*, mas não falam a respeito de nominalizações. Sette *et al.* (2016b) sequer falam sobre transitividade, seja verbal ou nominal.

Os apontamentos feitos neste subtópico serão aprofundados no Capítulo 3. Outra característica considerada relevante para a análise da função sintática CN, mas que não é abordada pelas autoras, está exposta a seguir: opcionalidade da realização sintática do CN.

Por fim, apresentamos um quadro-resumo, que contém as características e os critérios abordados por Sette *et al.* (2016b) a respeito da função sintática CN, além dos nossos apontamentos a respeito de tais características e critérios. O símbolo de *sim* (✓) significa que a característica ou o critério é abordado pelas autoras em sua obra.¹¹ O símbolo de *não* (✗) significa que a característica ou o critério não é abordado pelas autoras em sua obra.

Quadro 6 – Apontamentos sobre Sette *et al.* (2016b)

CARACTERÍSTICA OU CRITÉRIO		POSICIONAMENTO DAS AUTORAS DA OBRA	APONTAMENTOS SOBRE O POSICIONAMENTO DAS AUTORAS
✗	TRANSITIVIDADE NOMINAL	As autoras não abordam esta característica.	Apesar de não tratarem da transitividade nominal, as autoras utilizam em seus exemplos substantivos derivados de verbos transitivos.
✗	CORRESPONDÊNCIA DO CN AO OBJETO ORACIONAL	Quando um termo introduzido por preposição estiver ligado a um substantivo abstrato, ele será AA se apresentar sentido ativo, e será CN se apresentar sentido passivo.	Apesar de as autoras não fazerem correspondência entre o CN e o objeto oracional, elas afirmam que o CN tem sentido passivo – característica geralmente atribuída aos complementos oracionais.
✗	NOMINALIZAÇÕES (DEVERBAL E/OU ADJETIVAL)	As autoras não abordam esta característica.	Apesar de não abordarem as nominalizações, as autoras utilizam em seus exemplos substantivos

¹¹ O fato de as autoras abordarem a característica ou o critério em sua obra não significa que concordemos com sua análise.

			abstratos derivados de verbos e advérbio derivado de adjetivo.
⊗	OPCIONALIDADE DA REALIZAÇÃO SINTÁTICA	As autoras não abordam esta característica.	Não há apontamentos a serem feitos, uma vez que tal característica não é abordada pelas autoras.

Fonte: elaboração própria.

2.3 Considerações parciais

As obras trabalhadas neste capítulo, separadas em seis tópicos, acrescentam à análise da complementação nominal diferentes visões e conceitos. Desde prescrições a descrições, buscou-se a pluralidade de exemplos e argumentos, de modo a construir um panorama sobre o tema em gramáticas e em livros didáticos.

A escolha das características e critérios relevantes para a análise do CN foi feita com base nos conteúdos apresentados pelos próprios autores, em que se buscou agregar as diversas perspectivas de análise e filtrar aquelas que seriam pertinentes e imprescindíveis ao ensino do CN, especialmente às referentes à distinção entre CN e AA. Os autores foram unânimes em apresentar os substantivos, os adjetivos e os advérbios como as classes de palavras a que o CN se liga.

A respeito da *transitividade nominal*, é possível afirmar que metade das obras aborda esta característica. Interessante apontar que a análise desta característica não tem a ver necessariamente com o termo que recebe a função sintática CN, mas sim com o termo que solicita o CN. Há autores que relacionam a transitividade nominal a outras características. Rocha Lima (2014), por exemplo, associa a transitividade de substantivos à transitividade do verbo de que derivam e à função sintática primária desses substantivos, isto é, um substantivo só poderá ser transitivo se ele for derivado de verbo transitivo e corresponder ao objeto oracional. Já Almeida (2003) defende que nomes deverbais derivados de verbos intransitivos sejam transitivos e aceitem CN.

Em relação à *correspondência do CN ao objeto oracional*, todos os autores utilizam em suas obras exemplos em que o CN corresponde ao objeto oracional; entretanto, há autores que não deixam explícita essa correspondência. Sette *et al.* (2016b), por exemplo, não afirmam que o CN corresponde ao objeto oracional, mas associam a ele a característica de passividade, comumente associada aos complementos verbais. Já Rocha Lima (2014) é claro:

nas estruturas nominalizadas, o CN deve ser correspondente ao complemento verbal (objetos direto e indireto e complemento circunstancial); se não o for, será considerado AA.

Quanto à abordagem das *nominalizações (deverbal e/ou adjetival)*, todos os autores utilizam em suas obras exemplos nos quais constam palavras derivadas (tanto de verbos quanto de adjetivos). Bechara (2014), por exemplo, afirma que o CN está semanticamente mais coeso ao núcleo por representar uma construção derivada mediante a nominalização, em que o termo nominalizado pode contrair as mesmas relações sintáticas da construção básica de que deriva. Em cada uma das obras, os respectivos autores constroem suas análises particulares. Por fim, constata-se o seguinte: nominalizações podem contrair os argumentos e as relações temáticas dos verbos de que derivam.

A respeito da *opcionalidade da realização sintática do CN*, apenas Bechara (2014) contribui com a discussão. Para o autor, este critério é de extrema relevância para a identificação do CN, por isso optamos por incluí-lo neste capítulo.

Importante notar que há mais concordância do que discordância entre os autores em relação aos conceitos apresentados e analisados neste capítulo – a discordância maior refere-se à análise de nomes deverbais seguidos de preposição. Os diferentes pontos de vista enriquecem a discussão e a investigação sobre o fenômeno da complementação nominal; desta forma, as gramáticas e os livros didáticos trazem pluralidade à pesquisa.

Nosso interesse não foi classificar as obras presentes neste capítulo como mais ou como menos relevantes em comparação umas às outras, nem instigar competitividade entre os autores; pelo contrário, intencionamos agregar estudos e pesquisas, de maneira coerente, a fim de chegar a um consenso quanto à definição da função sintática CN, especialmente em estruturas compostas por nomes deverbais seguidos de preposição.

Para finalizar, apresentamos o quadro-resumo geral dos critérios que consideramos relevantes para a análise da complementação nominal. O símbolo de *sim* (✓) significa que a característica ou o critério foi abordado pelo(s) autor(es) em sua obra. O símbolo de *não* (✗) significa que a característica ou o critério não foi abordado pelo(s) autor(es) em sua obra.

Quadro 7 – Apontamentos gerais sobre os autores

CARACTERÍSTICA OU CRITÉRIO	AUTORES					
	Rocha Lima (2013)	Cunha e Cintra (2013)	Bechara (2014)	Almeida (2003)	Cereja e Cochar (2013)	Sette <i>et al.</i> (2016b)
TRANSITIVIDADE NOMINAL	✓	✗	✗	✓	✓	✗
CORRESPONDÊNCIA DO CN AO OBJETO ORACIONAL	✓	✗	✓	✓	✓	✗
NOMINALIZAÇÕES (DEVERBAL E/OU ADJETIVAL)	✓	✗	✓	✓	✓	✗
OPCIONALIDADE DA REALIZAÇÃO SINTÁTICA	✗	✗	✓	✗	✗	✗

Fonte: elaboração própria.

Capítulo 3

Proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação nominal

No capítulo 2, apresentamos os conceitos e exemplos abordados por gramáticas e livros didáticos de língua portuguesa sobre o complemento nominal. Neste capítulo, apresentaremos: uma avaliação dos conceitos atribuídos pelo enfoque tradicional ao complemento nominal; e uma proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação nominal de nomes deverbais.

Este capítulo tem como objetivos: i) apresentar e avaliar as generalizações do enfoque tradicional sobre o CN e o AA; ii) evidenciar inadequações nas análises propostas pelo enfoque tradicional; e iii) propor revisão de análise sobre o fenômeno da complementação nominal de nomes deverbais com base na revisão da literatura sobre o CN (MACAMBIRA, 1978; PERLMUTTER, 1978; CHOMSKY, 1981, 2011; HOPPER, THOMPSON, 1984; ZUBIZARRETA, 1985; BURZIO, 1986; JORGE, 1986; GRIMSHAW, 1990; ALMEIDA, 2003; SEDRINS, 2009; RAPOSO *et al.*, 2013; CUNHA, CINTRA, 2013; ROCHA LIMA, 2014; BECHARA, 2014).

O interesse desta análise é principalmente em estruturas formadas por substantivo verbal acompanhado de preposição. Este capítulo está baseado principalmente na dissertação de mestrado de Jorge (1986). Na primeira seção, avaliamos as generalizações feitas pela gramática tradicional referentes à complementação nominal e à adjunção nominal e damos base à proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação de nomes deverbais. Na segunda seção, propomos uma revisão à análise tradicional sobre a complementação de nomes deverbais.

3.1 Bases para a proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação nominal

Nesta seção, propomo-nos um duplo objetivo: i) apresentar e analisar as características e critérios que distinguem as funções sintáticas CN e AA; e ii) embasar a nossa proposta de revisão da análise sobre o CN em estruturas nominalizadas.

Esta seção se baseia na sistematização das características e dos critérios apresentados na definição do CN e do AA pelos autores de gramáticas e livros didáticos trabalhados no capítulo 2, sobre os quais fazemos apontamentos baseados na revisão da literatura sobre o CN (MACAMBIRA, 1978; CHOMSKY, 1981; HOPPER, THOMPSON, 1984; ZUBIZARRETA, 1985; JORGE, 1986; GRIMSHAW, 1990; SEDRINS, 2009; RAPOSO *et al.*, 2013).

3.1.1 Complemento nominal e adjunto adnominal: características gerais conforme o enfoque tradicional

A tradição gramatical, apresentado no capítulo 2, entende o CN da seguinte maneira: termo que complementa a significação transitiva e incompleta de substantivos abstratos (1a), adjetivos (1b) e advérbios (1c); termo integrante, necessário; termo que corresponde aos complementos verbais (*paciente/tema/alvo*) (1d). Em (1), os termos destacados são CN.

- (1) a. A esperança *de dias melhores* serve-nos de alento.
- b. Eduarda é fiel *aos seus ideais*.
- c. O governo votou favoravelmente *aos professores*.
- d. A invenção *do avião* transformou a história da humanidade.

A tradição gramatical entende o AA¹² da seguinte maneira: termo que restringe, limita ou especifica a significação de substantivos concretos (2a) e abstratos (2b); termo acessório, desnecessário; termo que corresponde ao sujeito verbal (*agente*) (2b). Em (2), os termos destacados são AA.

- (2) a. A mesa *de madeira* deu um ar rústico à sala.
- b. A invenção *de Santos Dumont* transformou a história da humanidade.

Conforme aponta Jorge (1986, p. 65), nem todos os gramáticos tratam detalhadamente da distinção entre CN e AA, o que acarreta uma análise superficial das características dessas duas funções sintáticas. Em resumo, apresentamos o Quadro 8, elaborado por Jorge (1986, p. 66), que define as características gerais dos CN e AA conforme a definição do enfoque tradicional. O objetivo do Quadro 8 é mostrar a posição dos

¹² A definição do adjunto adnominal é abrangente, e o foco neste trabalho é enfatizar a distinção entre CN e AA em contextos do tipo [substantivo + preposição + substantivo]; portanto, a definição de AA nesse tópico terá este fim.

gramáticos tradicionais face às características por eles mesmos apresentadas. O símbolo “+” significa que a característica está presente na função sintática, e o símbolo “-”, que não está.

Quadro 8 – Características gerais dos CN e dos AA

CARACTERÍSTICAS GERAIS	COMPLEMENTO NOMINAL	ADJUNTO ADNOMINAL
Tem função de complementar	+	-
Tem função de restringir, limitar, especificar	-	+
É termo indispensável	+	-
É termo dispensável	-	+

Fonte: Jorge (1986, p. 66).

Essas características gerais dos CN e AA nada mais são do que sua própria definição na gramática tradicional. Os gramáticos são unânimes em apresentar o CN como termo integrante e o AA como termo acessório; contudo, a classificação dos termos oracionais em *integrantes* e *acessórios* é assunto controverso dentro da GT, o que nos leva a questionar a validade dessa hierarquia – este assunto será abordado no tópico 3.1.5.

As divergências entre os gramáticos tradicionais acerca dos critérios utilizados para a distinção entre CN e AA se tornam evidentes principalmente em construções compostas por [substantivo + preposição + substantivo], especialmente as que contêm a preposição *de*.

- (3) a. A invasão *de* extraterrestres.
- b. A invasão *de* praias.

Ao grupo [preposição + substantivo] que se junta a outro substantivo podem ser atribuídas duas funções sintáticas distintas: CN ou AA. De acordo com o enfoque tradicional, foram adotados critérios que diferenciam a atribuição desta ou daquela função sintática a esse grupo, ficando definido o seguinte:

O grupo [preposição + substantivo] será CN se:

- i) seguir substantivos abstratos de ação derivados de verbos transitivos; ou
- ii) seguir substantivos abstratos derivados de adjetivos transitivos; e
- iii) corresponder ao complemento verbal ou ao paciente/tema/alvo.

O grupo [preposição + substantivo] será AA se:

- i) seguir substantivos concretos; ou
- ii) seguir substantivos abstratos; e
- iii) corresponder ao sujeito verbal ou ao agente.

Em resumo, apresentamos o Quadro 9, baseado em Jorge (1986, p. 74), que representa uma sistematização dos aspectos básicos, segundo a GT, envolvidos na distinção de tais funções sintáticas. O objetivo do Quadro 9 é mostrar a posição dos gramáticos tradicionais face aos critérios por eles mesmos apresentados. O símbolo “+” significa que este critério está presente na função sintática, e o símbolo “-”, que não está.

Quadro 9 – Sistematização de aspectos básicos para a distinção de CN e AA

CRITÉRIOS	COMPLEMENTO NOMINAL	ADJUNTO ADNOMINAL
Representar o sujeito/agente da ação	-	+
Representar o complemento/paciente/tema/alvo da ação	+	-
Ligar-se a substantivos abstratos	+	+
Ligar-se a substantivos concretos	-	+

Fonte: elaboração própria baseada em Jorge (1986, p. 74).

Essas características e critérios são apresentados pela maioria dos gramáticos, mas também não representam consenso absoluto, o que possibilita encontrar incoerências e divergências acerca das informações contidas nos quadros 8 e 9.

Nos próximos tópicos, abordaremos mais detalhadamente as características gerais e os critérios que o enfoque tradicional geralmente atribui ao CN e AA, a fim de evidenciar incoerências e divergências e propor soluções.

3.1.2 Correspondência entre funções sintáticas e papéis temáticos

Alguns autores de gramáticas e de livros didáticos de língua portuguesa, como os apresentados no capítulo 2, encontram divergências de análise quando há um substantivo seguido de [preposição + substantivo], como mostram os exemplos em (4).

- (4) a. A construção *do prédio*.
b. A construção *das engenheiras*.

À junção [preposição + substantivo], há autores que defendem a atribuição da função sintática CN, assim como há autores que defendem a atribuição da função sintática AA, como já apresentado. Como forma de identificar as relações existentes entre os termos de uma construção nominal, é possível fazer a correspondência verbal. Por exemplo, o substantivo *construção* em (4) é derivado do verbo *construir*, e isso implica dizer que ele mantém em seu significado o traço [+AÇÃÃO] (JORGE, 1986). Dessa forma, as estruturas de (4) podem ser correspondentes às de (5):

- (5) a. (...) *construíram o prédio*.
b. *As engenheiras construíram* (...).

Por meio do paralelismo existente entre (4) e (5), é possível afirmar que o sintagma preposicional [*do prédio*] (4a) e o objeto direto [*o prédio*] (5a) correspondem ao *paciente/tema* da ação verbal; por outro lado, o sintagma preposicionado [*das engenheiras*] (4b) e o sujeito [*as engenheiras*] (5b) correspondem ao *agente* da ação verbal.

Segundo Jorge (1986, p. 92), as gramáticas tradicionais utilizam a correspondência entre os nominais e seus verbos de origem como “um meio para se chegar às relações semânticas (...) estabelecidas entre os núcleos e os sintagmas preposicionais, e, conseqüentemente, à distinção sintática entre *adjunto* e *complemento* do nome”. Na estrutura verbal, o papel temático agente geralmente diz respeito ao sujeito, enquanto que os papéis temáticos paciente/tema/alvo geralmente dizem respeito aos complementos do verbo.

A gramática tradicional afirma que o termo que corresponde ao complemento verbal – em (5a), [*o prédio*] –, quando na estrutura nominal (4a), recebe a função sintática de CN; já o termo que corresponde ao sujeito – em (5b), [*as engenheiras*] –, quando na estrutura nominal (4b), recebe a função sintática de AA (ROCHA LIMA, 2014). Conforme esta análise, a GT só considera como CN os argumentos nominais que correspondam aos complementos dos verbos.

(10) Oração na voz passiva.

a. [O prédio] [foi construído] [pelas engenheiras].
PACIENTE/TEMA PREDICADOR AGENTE

b. [O prédio] [foi construído] [pelas engenheiras].
SUJEITO LOCUÇÃO VERBAL AGENTE DA PASSIVA

Independentemente da voz na qual a sentença esteja, os papéis temáticos atribuídos aos argumentos verbais são os mesmos: [as engenheiras] é agente e [o prédio] é paciente/tema; entretanto, em relação às funções sintáticas, há mudanças. Na voz ativa, o constituinte [as engenheiras] recebe a função sintática de sujeito, enquanto que, na voz passiva, recebe a de agente da passiva. Na voz ativa, o constituinte [o prédio] recebe a função sintática de objeto direto, enquanto que, na voz passiva, recebe a de sujeito.

Se considerarmos a análise da gramática tradicional, esbarraremos em um impasse: qual, afinal, deve ser a função sintática atribuída ao constituinte [o prédio] quando em uma construção nominalizada, como a apresentada em (4a)? Se, na voz ativa, esse constituinte representa o objeto direto, mas, na voz passiva, o sujeito, como devemos analisá-lo em uma estrutura nominalizada?

Assumimos, conforme Jorge (1986), que os termos destacados em (4), (6) e (8) – [do prédio], [das engenheiras], [do aluno], [ao professor], [do filho], [à mãe], [da imprensa] e [aos ataques] – são argumentos das nominalizações às quais se ligam e recebem papel temático. Não há razão para atribuir aos sintagmas preposicionais agentivos função sintática distinta da atribuída aos sintagmas preposicionais paciente/tema quando na nominalização.

A correspondência de funções sintáticas, proposta pela gramática tradicional, esbarra na incoerência de critérios. O critério de opor sujeito e complemento verbal com o objetivo de distinguir CN de AA não se mostra pertinente. Não nos parece apropriado associar ao CN somente os complementos verbais (geralmente representados pelos papéis temáticos de paciente/tema/alvo).

Assumimos, conforme Jorge (1986), que tanto o termo correspondente ao agente ou sujeito quanto o termo correspondente ao paciente/tema/alvo ou complemento verbal podem ser considerados argumentos do nome e receberem a função sintática CN. Os próximos tópicos aprofundam essa discussão e acrescentam informações relevantes.

3.1.3 Substantivo concreto vs. substantivo abstrato

Como já abordado no Quadro 9 e aqui rememorado, o enfoque tradicional define que o “ligar-se a substantivo concreto” é critério que atribui a função AA a um termo, ao passo que o “ligar-se a substantivo abstrato de ação” é condição para que se possa atribuir tanto a função de AA quanto a de CN, a depender de outros critérios.

Segundo Rocha Lima (2014), um substantivo que primeiramente aparenta ser abstrato pode se tornar concreto a depender do contexto no qual esteja inserido, como mostram os exemplos em (11). Em itálico está o substantivo derivado do verbo *plantar*, que pode ou não solicitar CN.

(11) a. A *plantação* de cana enriqueceu, outrora, a economia do país – abstrato.

b. Em poucas horas, o fogo destruiu a *plantação* de cana – concreto.

(ROCHA LIMA, 2014, p. 298, grifos nossos)

Para Rocha Lima (2014), em (11b) o substantivo *plantação* assume o “emprego concreto do substantivo abstrato”. *Plantação*, neste caso, simboliza um espaço físico, portanto, concreto; isto implica dizer que, por ser um substantivo concreto, torna-se intransitivo, isto é, que não requer complemento. Assim, o sintagma preposicional [de cana], em (11b), assume a função sintática de AA. Conforme análise de Jorge (1986), a afirmação de Rocha Lima (2014) parece-nos problemática. Apresentamos em (12) a correspondência verbal das sentenças em (11).

(12) Alguém *plantou* cana.

Vamos à análise do problema: *cana* é a entidade criada pela atividade expressa pelo verbo *plantar* e recebe, portanto, o papel semântico *tema*; na estrutura verbal em (12), recebe a função sintática de objeto direto, correspondente à função sintática CN na nominalização, como já esclarecido neste trabalho. Rocha Lima (2014), ao desconsiderar estes fatos e atribuir ao sintagma preposicional [de cana] a função AA, acaba por se contradizer. A um termo correspondente ao complemento verbal o autor atribui a função sintática AA quando na nominalização.

A respeito do tema abordado por Rocha Lima (2014), consideremos, então, os seguintes exemplos, baseados na obra de Jorge (1986).

- (13) a. Uma mesa *de pedra*.
b. *Uma mesa *de sentimento*.

Segundo Jorge (1986), o que acontece nos exemplos em (13) não é explicado em termos de marcação temática – como nos exemplos em (11) –, mas sim em termos de coocorrência, cujas regras integram o léxico e suas exigências. Como proposto por Jorge (1986), uma das regras de coocorrência, e a que nos interessa aqui, é a seguinte:

- (14) Um nome de traço [+MATERIAL], e só ele, pode ocorrer seguido de sintagma preposicional identificador de matéria. (JORGE, 1986, p. 123)

Mesa é um nome de traço [+MATERIAL] que aceita um sintagma preposicional identificador de matéria. A agramaticalidade em (13b) é explicada pelo fato de o sintagma preposicional [de sentimento] não ser um identificador de matéria, ao contrário do que ocorre em (13a), em que o sintagma preposicional [de pedra] é identificador de matéria, o que explica sua gramaticalidade.

Conforme analisa Jorge (1986), o que Rocha Lima (2014) propõe é que a nominalização *plantação*, em (11b), perca seu valor relacional, de marcador de papel temático, e imponha ao sintagma preposicional [de cana] a característica “identificador de matéria”.

[Na análise de Rocha Lima (2014), está implícito que] (...) o nome *plantação* tenha traço [+MATÉRIA], em virtude de estar sendo usado como substantivo concreto. O que ocorre, no entanto, é que (...) o nome *plantação* traduz uma ideia de materialidade, mas não do mesmo modo que *mesa*, por exemplo, porque *plantação*, mesmo estando sendo usada como substantivo concreto, indica uma ação anterior, o que nos leva a postular, enfim, que o traço real de nomes como *plantação*, nesses casos, não é [+MATERIAL] e sim o traço [+RESULTATIVO], de forma que nominais derivados do tipo *plantação* (...) não traduzem matéria por excelência, pois o traço [AÇÃO] permanece em latência. (JORGE, 1986, p. 126-127)

A relação estabelecida entre o sintagma preposicional [de pedra] e o substantivo *mesa* é diferente da relação estabelecida entre o sintagma preposicional [de cana] e o substantivo *plantação*. Conforme Jorge (1986, p. 125), “estamos diante de fenômenos que são explicados diferentemente, em decorrência de diferentes propriedades lexicais dos nomes”, uma vez que as exigências de *plantação* são explicadas pela teoria temática, enquanto que as

de *mesa*, não. Importante ressaltar que “a teoria temática, por outro lado, não elimina a relação seletional entre nomes como *invasão*, *construção* e outros” (JORGE, 1986, p. 125), tanto é que as sentenças em (15) não são bem-formadas.

(15) a. *A construção de pelos.

b. *A elaboração de uma vida. (JORGE, 1986, p. 125)

Jorge (1986) aponta o seguinte: apesar de serem relevantes tanto aos nomes concretos quanto às nominalizações, não são tais restrições de relação seletional que distinguem nomes com traço [+MATÉRIA] de nomes com traço [+AÇÃO]. Analisemos, então, os exemplos em (16) e (17), baseados em Jorge (1986, p. 126).

(16) Mesa [de pedra].

(17) Plantação [de cana].

Em (16), há uma relação de modificação, na qual o sintagma preposicional [de pedra] caracteriza o núcleo do sintagma nominal *mesa*. Tal análise implica que há uma relação de um não núcleo para um núcleo (JORGE, 1986, p. 126).

Em (17), há uma relação temática, na qual o núcleo do sintagma nominal *plantação* marca tematicamente o sintagma preposicional [de cana]. Tal análise implica que há uma relação de um núcleo para um não núcleo (JORGE, 1986, p. 126).

Vamos ao centro da questão, baseando-nos em Hopper e Thompson (1984) e Jorge (1986). Segundo os autores, as categorias *nome* e *verbo* possuem características básicas segundo seu significado semântico. Assim, um nome protótipo – isto é, um nome cujas características são representantes máximas dessa categoria – é definido como aquele que denota uma *entidade concreta*; já um verbo protótipo, como aquele que denota *ação* (JORGE, 1986, p. 110).

À medida que vão se distanciando das características básicas de suas respectivas categorias lexicais, nomes e verbos se emaranham, o que pode ocasionar em neutralização de suas oposições. Ambos se movimentam em um eixo contínuo, podendo estar mais próximos ou mais distantes das características básicas de suas respectivas categorias. Assim, nomes que

denotam entidades abstratas, assim como verbos que denotam processos ou estados, não são considerados protótipos (JORGE, 1986, p. 111).

Jorge (1986, p. 111-112) defende que as nominalizações são verbos funcionando como nomes, embora não como nomes protótipos, pois não se referem a entidades concretas, mas também não como verbos, pois não estão sujeitas às flexões verbais. Como nomes, as nominalizações indicam morfologicamente gênero e número; como verbos, herdam dos verbos de que derivam seus argumentos. Tendo em vista que as nominalizações não se comportam nem como nomes protótipos nem como verbos protótipos, é compreensível elas se localizarem num ponto intermediário entre nomes e verbos.

As análises apresentadas implicam que estamos assumindo, segundo Hopper e Thompson (1984) e Jorge (1986), que nominalizações nomeiam eventos e resultados, mas não atribuem a eles valor de concretude. Desta forma, a nominalização *plantação* não assume o traço [+MATÉRIA]. Em (11a) ela se refere a um evento, enquanto que em (11b) ela se refere a um resultado. Em ambas as ocorrências, a nominalização *plantação* preserva o traço [+AÇÃO] do verbo de que deriva. Para que haja a entidade *plantação*, é necessário antes haver a ação de plantar.

Em suma, assumimos que nominalizações de origem verbal não perdem o traço [AÇÃO], fato que as impede de serem caracterizadas como substantivo concreto *per se*. Desta forma, consideramos, tanto em (11a) quanto em (11b), que seja atribuída a função sintática CN ao sintagma preposicional [de cana].

Ao considerar que os substantivos *plantação* e *mesa* se assemelham quanto às suas propriedades lexicais, o enfoque tradicional assume que algumas nominalizações não teriam papéis semânticos associados a seus significados. Como propõe Jorge (1986), um dos objetivos de sua análise é ressaltar as diferenças entre complementos e adjuntos, que reside no grau de idiosincrasia entre um núcleo nominal e o sintagma preposicional, isto é,

(...) que a noção de adjunto é traduzida por regras gerais de coocorrência que integram o léxico, ao passo que a noção de complemento é traduzida por regras de subcategorização e por uma estrutura de argumentos específica (JORGE, 1986, p. 127).

Para cada nome com propriedades e exigências distintas, há uma função sintática distinta. Jorge (1986) afirma que, em sua análise, não se buscou extinguir a oposição entre CN

e AA, mas sim levar a cada uma dessas funções a sua “função real”. Os substantivos abstratos de ação que, conforme Rocha Lima (2014), se tornam “intransitivos” na verdade não perdem o traço [AÇÃO], portanto, não possuem o traço [CONCRETUDE] em seu significado.

3.1.4 Verbos intransitivos de ação e nominalizações derivadas deles

Segundo a gramática tradicional, a transitividade verbal é explicada, resumidamente, pelo modelo *agente-ação-paciente*, em que um verbo com o traço [+AÇÃO] requer um agente cuja atividade recaia sobre um paciente. Assim, muito resumidamente, definem-se os complementos verbais (JORGE, 1986, p. 95).

Já em relação aos verbos intransitivos, Rocha Lima (2014, p. 416) os define como aqueles que, “encerrando em si a noção predicativa, dispensam quaisquer complementos”. Cunha e Cintra (2013, p. 149), complementando essa análise, afirmam que verbos intransitivos são “não transitivos: a ação não vai além do verbo”. Os verbos intransitivos, então, não se encaixam no modelo *agente-ação-paciente*.

Jorge (1986) considera que, conforme as generalizações do enfoque tradicional, tendo em vista que os verbos intransitivos não se enquadram no padrão – isto é, sua ação “não vai além deles” –, qualquer termo que a eles se junte será considerado adjunto, uma vez que eles não exigem complementos. Se os verbos intransitivos não exigem complementos, isso implica que eles tenham o significado completo. Se os verbos intransitivos têm seu significado completo, isso implica dizer que eles “não têm papéis semânticos associados a seu significado e, conseqüentemente, não atribuem papel semântico a argumento nenhum” (JORGE, 1986, p. 95). Se a GT afirma que os verbos intransitivos não requerem complementos, isso implica dizer que os nominais que deles derivam também não requererão complementos.

- (18) a. A escritora *voltou* – A *volta* [da escritora].
b. O estudante *foi* – A *ida* [do estudante].
c. O vapor *demora* – A *demora* [do vapor].

Os sintagmas preposicionais ligados a nominalizações derivadas de verbos intransitivos serão classificados como AA por dois motivos: i) geralmente correspondem ao sujeito verbal; e ii) não correspondem ao complemento verbal. Nos exemplos em (18), os

sintagmas preposicionais [da escritora], [do estudante] e [do vapor] são classificados como AA pela GT. Seguindo esta lógica, é possível inferir que substantivos concretos e substantivos derivados de verbos intransitivos, pelo enfoque tradicional, se assemelham no que diz respeito ao complemento: eles não o aceitam. Observe os exemplos em (19).

- (19) a. A *volta* da escritora.
b. A *casa* da escritora.

Em (19a), o sintagma preposicional segue o substantivo *volta*; em (19b), o sintagma preposicional segue o substantivo *casa*. O enfoque tradicional sugere analisar esses dois substantivos da mesma maneira, como concretos, em que o sintagma preposicional [da escritora] recebe a função sintática de AA nas duas ocorrências em (19). Contudo, não parece que os substantivos *volta* e *casa* façam as mesmas exigências e tenham as mesmas características.

Jorge (1986) evidencia o fato de o substantivo *casa* ser de natureza [+MATERIAL] e [+CONCRETA] e não ser derivado de verbo. Já o substantivo *volta* é correspondente ao verbo *voltar*, verbo este que possui o traço [+AÇÃO] e é classificado como intransitivo segundo o enfoque tradicional. Se a GT assume que o verbo *voltar* é intransitivo, isso significa que ele tem seu sentido completo.

Rocha Lima (2014) contrapõe esta análise ao entender que alguns verbos intransitivos selecionam complementos circunstanciais, como *ir* – *Ida a Roma* (ROCHA LIMA, 2014, p. 297). Apesar de não ser o foco deste trabalho, consideramos inadequada a análise de alguns verbos como intransitivos. Defendemos o seguinte: ao significado de verbos intransitivos como *voltar* e *ir* estão associados argumentos, e não adjuntos adverbiais, como a tradição gramatical propõe. Os dados em (20) demonstram isso.

- (20) Argumentos classificados como adjuntos adverbiais.
a. A escritora voltou *da França*.
b. A escritora voltou *à França*.
c. A escritora foi *à França*.

Os sintagmas preposicionais destacados em (20) não parecem se comportar como adjuntos, pelo contrário: parecem compor a grade argumental dos verbos considerados intransitivos pela GT. Esta discussão será aprofundada no tópico 3.1.5.

A tradição gramatical assume que verbos intransitivos não requerem complementos, mas, então, como ela analisa o termo referente ao sujeito desses verbos? A respeito disso, Jorge (1986) desperta a seguinte reflexão:

Uma vez que a ação dos verbos intransitivos não vai além deles e, tendo em vista o modelo adotado na gramática tradicional, o *sujeito* dos verbos intransitivos não é classificado como *agente*. Melhor dizendo, não recebem classificação nenhuma quanto ao aspecto de seu significado semântico. (JORGE, 1986, p. 96)

As afirmações da autora nos levam a refletir sobre a forma como o enfoque tradicional trata dos verbos intransitivos. Se eles não se encaixam no modelo *agente-ação-paciente*, como os seus sujeitos estão sendo analisados em relação a seus aspectos semânticos? Não estão. “Consequentemente, os verbos intransitivos *de ação* não atribuem papel semântico *agente*, nesse enfoque, aos seus sujeitos” (JORGE, 1986, p. 96).

A tradição classifica como AA os sintagmas preposicionais de (19) sem considerar as exigências dos substantivos que os precedem. Diferentemente do substantivo *casa*, o substantivo *volta* tem uma interpretação verbal, está em referência a um evento, podendo atribuir papéis temáticos a seus argumentos.

(21) a. A *volta* da escritora alegrou os convidados – A escritora *voltou*.

O sintagma preposicional [da escritora], quando ligado ao substantivo *volta*, parece receber papel temático de agente, fenômeno que não corre com o substantivo *casa*. Mesmo que o enfoque tradicional aceite a correspondência entre o sujeito e o AA, consideramos incoerente analisar o sintagma preposicional [da escritora] de forma igual nas sentenças em (19), uma vez que os substantivos aos quais ele se liga possuem propriedades e exigências diferentes.

Ainda sobre essas conclusões, voltemos a falar da transitividade dos verbos. Há os casos dos verbos que, a depender da sentença na qual estejam inseridos, sua transitividade muda. Verbos como *finalizar* e *aumentar*, por exemplo, podem compor uma sentença transitiva (22) correspondente a uma sentença intransitiva (23).

- (22) Verbos transitivos.
- a. O governo *finalizou* a obra do metrô.
 - b. As empresas *aumentaram* o preço da passagem.
- (23) Verbos intransitivos.
- a. A obra do metrô *finalizou*.
 - b. O preço da passagem *aumentou*.

Os constituintes [a obra do metrô] e [o preço da passagem] compõem a estrutura argumental dos verbos *finalizar* e *aumentar*, respectivamente, e a eles é atribuído o papel temático *tema*, comumente associado aos complementos verbais. Interessante notar que os complementos verbais de (22), mesmo permanecendo com o papel temático de tema, nos exemplos em (23) assumem a posição de sujeito. Os verbos passam a ser, então, intransitivos, segundo a GT.

Conforme Jorge (1986), tal fenômeno acontece porque esses verbos intransitivos já estão orientados para um agente, mesmo que ele não esteja expresso na sentença. Em (23), por mais que os constituintes [a obra do metrô] e [o preço da passagem] sejam sujeitos, eles não possuem traço agentivo. Dessa forma, pode-se concluir que eles são, na realidade, argumentos internos do verbo realizados sintaticamente como sujeitos dos verbos intransitivos.

Mesmo que os constituintes [a obra do metrô] e [o preço da passagem] correspondam ao argumento interno dos verbos *finalizar* e *aumentar*, a tradição gramatical não leva isso em consideração, pois, ainda sim, defendem que os sintagmas preposicionais destacados em (24) sejam classificados como AA em correspondência às orações em (23).

- (24) a. A finalização *da obra do metrô*.
- b. O aumento *do preço da passagem*.

A verdadeira interpretação dos papéis temáticos dos sintagmas nominais derivados de verbos intransitivos está marginalizada. Consideramos coerente, então, tratar dos verbos intransitivos não como “aqueles que dispensam complementos”, mas sim como monoargumentais (CHOMKSY, 1981), isto é, que solicitam apenas um argumento.

Nos exemplos em (23), os sujeitos [a obra do metrô] e [o preço da passagem] correspondem aos argumentos internos dos verbos intransitivos *finalizar* e *aumentar*, respectivamente; entretanto, há verbos intransitivos que exigem apenas um argumento externo, como mostram os exemplos em (25), em que os sujeitos apresentam um traço agentivo.

- (25) a. Maria *canta* muito bem.
b. Sua mãe *telefonou*.

Manter os verbos intransitivos como uma categoria única e homogênea dificulta que se faça uma análise coerente sobre o comportamento dos nominais que deles derivam. A partir da Hipótese Inacusativa proposta por Perlmutter (1978), reinterpretada por Burzio (1986) e redirecionada ao modelo de Princípios e Parâmetros de Chomsky (1981), os verbos monoargumentais foram distinguidos em *inacusativos* e *inergativos*. Os inergativos solicitam apenas argumentos externos, comumente associados ao papel temático *agente*; os inacusativos solicitam apenas argumentos internos, comumente associados aos papéis temáticos *tema/paciente*. Os exemplos em (23) são de verbos inacusativos, e os exemplos em (25), de verbos inergativos.

Conforme Jorge (1986), tendo em vista que, segundo o enfoque tradicional, os verbos intransitivos não exigem complemento, qualquer termo que a eles se junte será considerado adjunto; sendo assim, sintagmas preposicionais que seguem nominalizações de verbos intransitivos não serão analisados como CN, e sim como AA, segundo a GT. Essa generalização não leva em consideração os papéis temáticos associados aos argumentos dos verbos intransitivos e acaba por classificar de maneira inadequada os argumentos dos nominais que derivam de tais verbos. Como resultado, a GT não atribui ao argumento interno de um verbo intransitivo a função sintática de CN quando na nominalização, o que revela incoerência em sua forma de analisar e distinguir CN de AA.

Dado que o critério de opor *agente* a *paciente* tem como objetivo distinguir funções sintáticas, a identificação desses papéis semânticos deveria constituir tarefa básica na gramática tradicional. Entretanto, apenas aparentemente o é. (JORGE, 1986, p. 104-105)

A GT parece não utilizar o critério “agente vs. paciente” em toda sua extensão semântica, restringindo a sua aplicação, também inadequada, somente a verbos transitivos –

fato que revela, novamente, incoerência na análise sobre o fenômeno da complementação nominal.

3.1.5 Hierarquia funcional dos termos da oração

No enfoque tradicional, os termos da oração são classificados segundo a sua hierarquia funcional em *essenciais*, *integrantes* ou *acessórios*, nesta ordem (CUNHA, CINTRA, 2013). Conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), os termos essenciais, como sugere o nome, são fundamentais na composição de uma oração (sujeito e predicado); os integrantes são necessários, aqueles que completam o sentido de verbos e substantivos (complemento nominal, objeto direto, objeto indireto e agente da passiva); os acessórios, por sua vez, acrescentam informações, podendo ser excluídos sem que alterem a estrutura sintática da oração, o que os torna dispensáveis (adjunto adnominal, adjunto adverbial e aposto).

Como visto, a NGB enquadra os complementos (e isto inclui o CN) nos termos integrantes; já os adjuntos (e isto inclui o AA), nos termos acessórios; entretanto, a classificação dos termos de uma oração em integrantes ou acessórios gera controvérsias entre os gramáticos, o que nos leva a questionar a validade dessa hierarquia (JORGE, 1986).

Como explicado anteriormente, o interesse maior deste trabalho centra-se na análise do grupo composto por [substantivo + preposição + substantivo]. A maioria dos gramáticos parte da correspondência entre estruturas semelhantes para atribuir a função de CN ou AA a um termo.

- (26) a. A criança obedece aos pais.
- b. Obediência da criança aos pais.

É consenso entre os gramáticos que o termo que representa o complemento verbal – [aos pais] em (26a) – seja analisado como CN em estruturas nominais – [aos pais] em (26b). Porém, a opinião dos gramáticos não coincide quando se trata de classificar os termos destacados em (27).

- (27) a. A chegada *ao escritório*.
- b. A ida *à Itália*.

A correspondência com estruturas verbais dos exemplos em (27) gera as sentenças em (28), nas quais os seus termos destacados são quase que unanimemente classificados como adjuntos adverbiais (termo acessório) pelos gramáticos, uma vez que acompanham verbos intransitivos, segundo a classificação da GT.

- (28) a. Laura chegou *ao escritório*.
b. Marília foi *à Itália*.

Rocha Lima (2014), contrapondo tal análise, define os termos destacados em (28) como complementos circunstanciais do verbo; esta premissa permite que o autor classifique os termos destacados em (27) como CN, pois eles são hierarquicamente correspondentes. Já Almeida (2003) classifica os termos destacados em (28) como adjuntos adverbiais e admite a correspondência deles ao CN, isto é, para o autor, os sintagmas preposicionais destacados em (27) devem ser classificados como CN.

Neste ponto, já está evidente a oposição entre as afirmações dos autores tradicionais. Se *chegar* e *ir* são considerados verbos intransitivos, por que Rocha Lima (2014) assume que eles aceitam complementos circunstanciais? Se Almeida (2003) assume que os sintagmas [*ao escritório*] e [*à Itália*] são adjuntos, por que o autor aceita a correspondência entre tais sintagmas e o CN (uma vez que o CN equivale aos complementos do verbo)?

Macambira (1978), por sua vez, afirma que os termos destacados em (27) não podem ser classificados como CN, uma vez que, por eles corresponderem a adjuntos adverbiais (termo acessório), não podem equivaler a CN (termo integrante). Para o autor, os termos destacados em (27) devem ser classificados como AA.

Macambira (1978), com base na hierarquia funcional dos termos da oração, defende que os adjuntos adverbiais correspondam, quando na nominalização, a termo também acessório, isto é, a adjuntos adnominais. Segundo o autor, o CN não pode equivaler/corresponder a funções sintáticas de hierarquia inferior. Esta hipótese implica dizer que Macambira (1978) só aceita equivalência do CN com outros termos integrantes ou com termos essenciais.

Como aponta Jorge (1986, p. 96), é interessante ressaltar que Macambira (1978, p. 261) faz críticas à NGB por rebaixar “o adjunto adverbial [a termo acessório] em proveito do complemento nominal, sendo que, muitas vezes, o adjunto adverbial é sintaticamente mais

importante que o complemento nominal”. Jorge (1986) então propõe o seguinte questionamento: se a importância do adjunto adverbial é reconhecida por Macambira (1978), por que ele então não permite que os termos destacados em (27) sejam analisados como CN?

A atribuição da função sintática *adjunto adverbial* aos argumentos dos verbos intransitivos gera divergência entre as análises de Rocha Lima (2014), Almeida (2003) e Macambira (1978). Apesar de este não ser o foco do presente trabalho, defendemos que, ao contrário do que afirma a tradição, alguns adjuntos adverbiais na verdade compõem a estrutura argumental dos verbos a que se ligam. Portanto, o adjunto, considerado *acessório*, na verdade pode ser interpretado como complemento, isto é, *integrante*.

Não assumimos que todos os adjuntos adverbiais devam ser equivalentes ao CN. Defendemos que a atribuição da função sintática *adjunto adverbial* a alguns termos da oração seja incoerente. Desta forma, assumimos que, em certas construções verbais, os termos classificados como adjuntos adverbiais possam ser correspondentes ao CN na nominalização. Os sintagmas preposicionais em (27), segundo a proposta deste trabalho, são classificados como CN.

Os pontos principais a que queremos chegar são os seguintes: há divergências entre os gramáticos quanto à atribuição das funções sintáticas aos termos da oração, quanto à importância e à hierarquia dos termos da oração, e quanto à correspondência entre esses termos. Mas as incongruências não cessam nesses exemplos.

Macambira (1978) admite que o CN equivalha a objeto direto, objeto indireto e *agente da passiva*, afinal, todos eles compõem a mesma hierarquia – são termos integrantes. Importante ressaltar que o autor, então, classifica como CN um termo que corresponde ao *agente da passiva*, isto é, ao agente da ação verbal, divergindo novamente da maioria dos gramáticos tradicionais, que afirmam que o termo equivalente ao agente deva ser classificado como AA na estrutura nominal.

Sabemos até aqui que o CN é considerado termo integrante da oração, isto é, necessário, ao passo que o AA é considerado termo acessório, isto é, desnecessário. A respeito disso, Jorge (1986) pressupõe o seguinte:

Atribuir ao “termo que representa o agente” nos nominais derivados a função sintática de adjunto em oposição à função sintática de complemento para o “termo que representa o paciente” implica dizer, como já sabemos, que o

“agente” é acessório, ao passo que o “paciente” é necessário. (JORGE, 1986, p. 97)

Nesta afirmação, está implícito que o papel semântico *paciente* tenha maior relevância que o papel semântico *agente*. Quando um termo que representa o sujeito está correspondente a um adjunto, tal hipótese implica que o sujeito esteja sendo rebaixado a termo acessório, fato que viola a hierarquia funcional dos termos da oração. Como aponta Jorge (1986), o agente, comumente associado ao sujeito (termo essencial), aparenta ter menos relevância que o paciente/tema, comumente associado aos complementos do verbo e do nome (termos integrantes).

Essas divergências nos levam a fazer o seguinte questionamento: como a hierarquia funcional dos termos oracionais pode servir de critério para distinção entre CN e AA se não há sequer consenso entre os gramáticos quanto à sua estrutura e utilização? Uma solução plausível seria aceitar a correspondência entre o CN e os termos que representam os sujeitos, os objetos oracionais e alguns adjuntos adverbiais (que, na verdade, são argumentos do verbo). Assim, a hierarquia dos termos da oração não seria critério de distinção entre CN e AA, e todos os argumentos do nome predicador seriam aceitos como CN.

3.1.6 Termo necessário vs. termo acessório: a questão da realização sintática

Inferir que os complementos são termos necessários e os adjuntos são termos acessórios acaba gerando incoerências. Tal fenômeno é explicado pelo próprio tratamento que as gramáticas dão aos complementos, por assim considera-los semântica e sintaticamente indispensáveis à composição da sentença.

Como já apontava Macambira (1978) em sua crítica à NBG, os adjuntos às vezes parecem ser mais necessários do que os complementos. Em (29) e (30) estão destacados, respectivamente, adjuntos adverbiais e adjuntos adnominais necessários à composição da sentença.

(29) Adjuntos adverbiais.

a. Os alunos foram *à escola*.

b. A escritora voltou *da França*.

- (30) Adjuntos adnominais.
- a. O apoio *dos pais* surpreendeu os adolescentes.
 - b. A invenção mais interessante *de Santos Dumont* foi o avião.

Segundo Jorge (1986), a classificação dos sintagmas destacados em (29) e (30) como adjuntos implica que eles sejam termos acessórios, isto é, desnecessários à composição de sentença; entretanto, seu emprego, nessas estruturas, não condiz com o que pressupõe a tradição gramatical.

Não se pode negar, no entanto, que em estruturas com nominais derivados nem sempre todos os papéis semânticos da nominalização estarão realizados sintaticamente. Em (30), há estruturas perfeitas cujo paciente/tema da nominalização está apagado. Em (31), há estruturas perfeitas cujo agente da nominalização está apagado.

- (31) a. A elevação *das tarifas* não foi uma boa medida.
- b. A tradução *do livro* durou dois anos.

Em (30), as nominalizações *apoio* e *invenção* têm apenas o papel semântico agente realizado. Em (31), as nominalizações *elevação* e *tradução* têm apenas o papel semântico paciente/tema realizado. Tanto em (30) quanto em (31) as sentenças são perfeitas.

Zubizarreta (1985) já apontava para o fato de que, se o agente não estiver realizado sintaticamente, não significa que ele não esteja presente lexicalmente. “Em outras palavras, ainda que não seja empregado, o papel semântico *agente* está relacionado com o significado de certos nominais derivados” (JORGE, 1986, p. 99). Ainda, há adjetivos cujo significado também está orientado a um agente. Observe os exemplos (32) e (33), ambos retirados de Jorge (1986).

- (32) a. *O crescimento intencional dos pelos.
- b. *O amadurecimento voluntário dos tomates. (JORGE, 1986, p. 99)

- (33) a. A destruição intencional dos brinquedos.
- b. A seleção intencional de músicas clássicas para a cerimônia.
(JORGE, 1986, p. 99)

Segundo análise de Jorge (1986), a agramaticalidade dos exemplos em (32) é explicada pelo fato de os adjetivos *intencional* e *voluntário* terem seus significados voltados a um agente, mas as nominalizações *crescimento* e *amadurecimento*, não, o que gera um estranhamento na interpretação das sentenças. Já a gramaticalidade dos exemplos em (33) é explicada pelo fato de as nominalizações *destruição* e *seleção* terem em seus significados um agente implícito. Em (34) estão as sentenças correspondentes a (33).

- (34) a. Alguém *intencionou* destruir os brinquedos.
b. Alguém *intencionou* selecionar músicas.

Conforme Jorge (1986), os nominais derivados de verbos de ação indicam uma relação; assim, ainda que alguns argumentos do nome possam faltar à estrutura sintática, a estrutura lexical tem a propriedade de remetê-los. Não nos parece possível considerar que certas nominalizações exibam propriedades lexicais diferentes caso sejam empregadas com sintagmas preposicionais de agente ou com sintagmas preposicionais de paciente/tema.

- (35) a. A invenção *de Santos Dumont*.
b. A invenção *do avião*.

Além disso, as nominalizações têm a propriedade de se construírem com argumentos, podendo, no uso real, aparecer com todos, algum ou até mesmo nenhum argumento realizado sintaticamente. Em itálico estão as palavras predadoras, sublinhados estão seus argumentos.

- (36) Todos os argumentos realizados.
a. O *discurso* do presidente ao povo durou uma hora.
b. As *doações* de alimentos aos necessitados pela escola geraram muita comoção.
- (37) Apenas um argumento realizado.
a. A *leitura* do livro emocionou a todos.
b. A *colaboração* da equipe motivou os chefes.
- (38) Nenhum argumento realizado.
a. A *apresentação* entediou os participantes do evento.
b. A *censura* intimidou a população na época da ditadura.

A depender do caso, é possível “recuperar semanticamente um número suficiente de argumentos que permite a interpretação de nominalizações a partir do contexto discursivo ou situacional” (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 1.062). “A doutrina gramatical da gramática tradicional trata da complementação no plano *potencial*. No plano das *realizações*, no entanto, os complementos podem ser omitidos (...) em determinadas condições” (JORGE, 1986, p. 98).

Por meio dos exemplos presentes neste tópico, é possível perceber novamente que nem sempre a realização sintática de um complemento será necessária ou indispensável, assim como nem sempre a realização sintática de um adjunto será acessória, dispensável. Para Raposo *et al.* (2013), a não realização sintática do CN é possível e não gera, necessariamente, sentenças agramaticais.

3.1.7 Pronomes possessivos e construções genitivas

Até aqui, evidenciamos que o termo que representa o paciente/tema/alvo nas estruturas com nominais derivados geralmente recebe a função sintática de CN; porém, nem sempre o papel temático de um argumento é levado em consideração no momento de analisar sua função sintática. A respeito de tal generalização, é de nosso interesse levantar alguns pontos relativos ao pronome possessivo, segundo análise de Jorge (1986).

O pronome possessivo, no enfoque tradicional, é definido como aquele que determina uma relação de *posse* entre coisa possuída e possuidor. “Pronomes possessivos são aqueles que modificam um substantivo ou uma sequência mais complexa cuja base é um substantivo, atribuindo sua referência à posse de uma das pessoas do discurso” (ABREU, 2018, p. 239).

Embora Cunha e Cintra (2013, p. 337-338) considerem também outros valores, que não a posse, expressos pelos pronomes possessivos – como para indicar aproximação numérica (*meus* vinte anos), para designar um hábito (nos *nossos* dias) ou para expressar valores afetivos (*meu* caro amigo) –, o traço mais evidente de tais pronomes permanece sendo [POSSE]. Analisemos os exemplos em (39) e (40), baseados em Jorge (1986).

- (39) a. *Nosso* carro está muito sujo!
b. *Sua* filha deixou um recado.
c. *Minha* perna está dolorida.

- (40) a. Laura, aquele mau caráter é o responsável pela *sua* demissão.
b. O prédio está quase pronto. Aquela engenheira foi a encarregada pela *sua* construção.

É possível inferir que, nos exemplos em (39), os pronomes destacados indiquem uma relação de posse – mesmo que em (39b) o pronome estabeleça uma relação de parentesco, e em (39c) o pronome designe uma parte do corpo. Já nos exemplos em (40), não é possível inferir que os pronomes destacados indiquem uma relação de posse.

Observe em (41) as paráfrases às sentenças em (39) compostas pelo verbo *ter* indicando posse. Depois, observe em (42) as paráfrases às sentenças em (40) compostas pelo verbo *ter* indicando posse.

- (41) Paráfrases às sentenças em (39) compostas pelo verbo *ter* [+POSSE].

- a. Nós temos um carro.
b. Você tem uma filha.
c. Eu tenho uma perna.

- (42) Paráfrases às sentenças em (40) compostas pelo verbo *ter* [+POSSE].

- a. *Laura tem uma demissão.
b. *A engenheira tem uma construção.

O traço [POSSE] explica de maneira satisfatória as ocorrências em (39) e (41), o que não ocorre com os dados em (40) e (42). Um dos objetivos deste tópico é analisar o traço [POSSE] atribuído ao pronome possessivo em construções como as encontradas em (40), nas quais o pronome possessivo parece ter outra função que não a de representar posse. Desta maneira, propomos em (43) uma correspondência com as sentenças em (40).

- (43) Correspondência com as sentenças em (40).

- a. Demissão *de Laura* – Alguém demitiu *Laura*.
b. Construção *do prédio* – A engenheira construiu *o prédio*.

Em (43), os sintagmas preposicionais [de Laura] e [do prédio] representam o tema/paciente da ação verbal, então há entre eles e o nominal a que se ligam uma relação que

não a de posse. Tal análise implica que, em (40), além de os pronomes possessivos não terem o traço [POSSE], eles compartilham com os sintagmas preposicionais um papel temático (no caso, paciente/tema). Segundo Jorge (1986, p. 103), “esse fenômeno só é possível com nominais derivados, fato que suscita um questionamento na forma como o emprego do pronome possessivo tem sido tratado na gramática tradicional”.

A autora ainda aponta que, “em determinadas estruturas, o pronome possessivo e os sintagmas preposicionais são formas variantes; nesses casos, o pronome tem a mesma interpretação que a do sintagma preposicional” (JORGE, 1986, p. 102-103).

A GT atribui aos pronomes possessivos a função sintática de AA; contudo, os dados em (40), (42) e (43) demonstram que tal análise é incoerente. A GT atribui a um termo que representa o paciente/tema – isto é, um argumento interno – a função sintática de AA. A avaliação dos papéis temáticos para a definição de funções sintáticas parece ser utilizada quando conveniente, por isso, sugerimos estabelecer uma coerência na utilização deste critério. Propomos, conforme Jorge (1986), que tanto os argumentos correspondentes ao paciente/tema/alvo quanto os argumentos correspondentes ao agente podem receber a função sintática CN na nominalização.

A conclusão a que Jorge (1986) chega é clara, mas é relevante analisar outros casos semelhantes, nos quais o pronome possessivo, mesmo correspondente a um sintagma preposicional, permanece com o traço [POSSE] em latência. Observe os exemplos em (44).

- (44) Sintagma preposicional e pronome possessivo em formas variantes.
- a. Celular *da Laura* – O celular *dela* – O *seu* celular.
 - b. O livro *de Chomsky* – O livro *dele* – O *seu* livro.

Nos dados em (44), fica evidente a correspondência entre o pronome possessivo e o sintagma preposicional, mas não há entre eles e o substantivo a que se ligam uma relação temática, mas sim de posse. Conforme Sedrins (2009), por mais que um pronome possessivo seja forma variante de um sintagma preposicional, nem sempre a eles estará associado um papel temático atribuído por um predador verbal ou nominal. Observe os exemplos em (45).

- (45) a. O *pai* [de Eduardo] – O *pai* [dele] / O [seu] *pai*.
- b. O *carro* [do João] – O *carro* [dele] / O [seu] *carro*.

- c. Os *braços* [da dançarina] – Os *braços* [dela] / Os [seus] *braços*.
- d. A *perna* [da mesa] – A *perna* [dela] / A [sua] *perna*.

Os sintagmas preposicionais e os pronomes possessivos em (44) e (45) são formas variantes. No PB, a preposição *de* é responsável por introduzir diversos sintagmas preposicionais com variadas interpretações. Como aponta Sedrins (2009, p. 63), “há, contudo, um grupo específico de sintagmas preposicionais introduzidos por *de* que apresentam algumas propriedades particulares e que são tradicionalmente denominados de genitivos”.

Em (45), os dados apresentados são analisados como estruturas genitivas do PB. Segundo Sedrins (2009, p. 65), estruturas genitivas englobam: i) construções com nomes inerentemente relacionais, ou seja, de parentesco e etc. (45a); ii) construções com posse alienável, isto é, direito de propriedade adquirido social e economicamente (45b); iii) construções com posse inalienável, isto é, inerente ao ser, não adquirida (45c); e iv) as partes-todo (45d).

Baseando-nos em Sedrins (2009, p. 68), é possível afirmar que os exemplos em (45) podem ser agrupados sob o rótulo de construções possessivas do PB e, inclusive, funcionarem como paráfrase às sentenças em (46), compostas pelo verbo *ter* indicando posse.

- (46) Paráfrases às sentenças em (45) compostas pelo verbo *ter* [+POSSE]
- a. Eduardo tem pai.
 - b. João tem carro.
 - c. A dançarina tem braços.
 - d. A mesa tem perna.¹³

O ponto a que queremos chegar é o seguinte: os pronomes possessivos e os sintagmas preposicionais que indicam [POSSE] não apresentam características atribuídas aos CN; pelo contrário, esses termos aparentam ser mais modificadores do que argumentos (GRIMSHAW, 1990). Sedrins (2009, p. 143) aponta que “o fato que corrobora essa ideia é o licenciamento de um *possuidor*” nas construções em (39), (44) e (45). Sedrins (2009, p. 143) afirma que um nome eventivo, isto é, que representa um evento (como *demissão* e

¹³ Segundo Sedrins (2009, p. 66), “a leitura evidenciada para construções que designam parte-todo (...), quando parafrazeadas com a forma verbal *ter*, é uma leitura existencial”.

construção) não entra em relação de posse, mas um nome referencial, isto é, que representa um referente no mundo (como *pai, carro, braços e perna*), pode entrar em relação de posse.

Conforme Grimshaw (1990), um nome de leitura eventiva, quando licencia um agente, este pode ser expresso por uma construção-*por*, como mostram os dados em (47). Em itálico estão os termos que solicitam complemento, sublinhados estão os complementos.

(47) a. A *demissão de Laura pelo chefe* – O chefe demitiu Laura.

b. A *construção do prédio pela engenheira* – A engenheira construiu o prédio.

Grimshaw (1990) também aponta o seguinte: genitivos que funcionam como predicados se assemelham mais a modificadores de um nome do que a argumentos de um nome. Observe os dados em (48) e (49).

(48) a. O livro de Chomsky – O livro é de Chomsky.

b. O retrato de Machado de Assis – O retrato é de Machado de Assis.

c. A porta de madeira – A porta é de madeira.

d. O artigo de química – O artigo é de química.

(49) a. A demissão de Laura – *A demissão é de Laura.

b. A construção do prédio – *A construção é do prédio.

Sedrins (2009, p. 144) aponta que, ao contrário das construções em (49), os genitivos em (48) “podem funcionar como predicados, similar ao que ocorre com casos de adjetivos, os quais são tradicionalmente tratados como adjuntos”. Os dados em (50) comprovam esta afirmação.

(50) a. O livro novo – O livro é novo.

b. O retrato antigo – O retrato é antigo.

c. A porta bonita – A porta é bonita.

d. O artigo interessante – O artigo é interessante.

Ainda conforme a análise de Sedrins (2009, p. 144), “outra evidência em favor do tratamento de genitivos como adjuntos é o fato de que eles não apresentam, contrariamente aos verdadeiros argumentos, uma interpretação semântica específica”. Em (47a), os sintagmas

preposicionais [de Laura] e [pelo chefe] são inegavelmente interpretados como *tema* e *agente*, respectivamente; já em (48a), o sintagma preposicional [de Chomsky] recebe pelo menos três possibilidades de interpretação: autor do livro, dono do livro ou sobre quem o livro fala.

Ao contrário do que propõe Bechara (2014), os sintagmas preposicionais de construções como as encontradas em (45) recebem a função sintática de AA, e não de CN. Propomos, segundo Grimshaw (1990), que o CN, em construções compostas por [substantivo + preposição + substantivo], não possui interpretação de posse e mantém em seu significado um papel semântico específico.

3.1.8 Algo mais sobre as nominalizações

Grimshaw (1990, p. 45), em sua obra *Argument structure*, aponta que os verbos e os nomes têm ocupado um papel central na investigação teórica. As similaridades e diferenças entre verbos e nomes a respeito da estrutura argumental e da marcação temática ainda são temas de discussão. Conforme a autora, em alguns aspectos fundamentais, nomes e verbos aparentam compartilhar propriedades de tomada de complemento, como mostram os dados em (51).

(51) a. Os inimigos destruíram a cidade.

b. A destruição da cidade pelos inimigos.

(GRIMSHAW, 1990, p. 46, tradução nossa)

Em construções como as apresentadas em (51), a gama de elementos que compõem a estrutura verbal está intimamente ligada à gama de elementos que compõem a estrutura nominal, e os papéis temáticos associados aos argumentos do verbo e do nome permanecem os mesmos. Sentenças assim sugerem que nomes e verbos possam ter a mesma representação estrutural (GRIMSHAW, 1990, p. 47).

Alguns verbos e seus substantivos derivados possuem a mesma representação estrutural, mas não necessariamente a mesma realização sintática de seus argumentos. Observe os dados em (52) e (53), que apresentam o verbo *tentar* e o substantivo *tentativa* e a respectiva realização sintática de seus argumentos.

(52) a. Ele tentou chegar ao topo.

b. *Ele tentou.

(GRIMSHAW, 1990, p. 46, tradução nossa)

(53) a. A tentativa dele de chegar ao topo foi um sucesso.

b. A tentativa dele foi um sucesso.

c. A tentativa de chegar ao topo foi um sucesso.

(GRIMSHAW, 1990, p. 46, tradução nossa)

O substantivo *tentativa* é indiferente à presença ou ausência de seus complementos, enquanto o verbo *tentar* absolutamente necessita de seu complemento realizado sintaticamente, senão a sentença se torna agramatical (GRIMSHAW, 1990, p. 47). Tal análise pressupõe que os argumentos do nome sejam opcionais, mas, segundo Grimshaw (1990), esta inferência é enganosa. A autora afirma que nomes podem ter argumentos obrigatórios ou não: “esta propriedade dos nomes tem sido negligenciada pelo fato de muitos nomes serem ambíguos entre uma interpretação na qual eles apresentam argumentos obrigatoriamente e outras interpretações nas quais eles não apresentam” (GRIMSHAW, 1990, p. 45, tradução nossa).

A flexibilidade apresentada em nominais como *tentativa* é devida à fundamental e persistente ambiguidade presente no sistema nominal: **nominalizações não se comportam de maneira uniforme**. Algumas são sistematicamente semelhantes aos verbos na capacidade de tomar argumentos; outras são diferentes.

(...)

A maioria dos trabalhos sobre nominalizações reconhece uma distinção entre (...) **nomes resultativos e processuais**. (GRIMSHAW, 1990, p. 47-48, tradução nossa, grifos nossos).

A divisão entre nominalizações basicamente corresponde à distinção entre nomes resultativos e nomes processuais.¹⁴ Nominais resultativos nomeiam o resultado de um processo ou um elemento associado ao processo (54); já nominais processuais nomeiam um processo ou um evento (55) (GRIMSHAW, 1990, p. 49).

¹⁴ Neste trabalho, nomes processuais (GRIMSHAW, 1990) e nomes eventivos (JORGE, 1986) têm o mesmo significado.

- (54) Nominalizações resultativas.
- a. A *plantação* de cana foi incendiada.
 - b. O laboratório entregou o *exame* do paciente.
 - c. Diversas livrarias venderam a *tradução* daquela obra.
- (55) Nominalizações processuais.
- a. A *plantação* de cana enriqueceu o país.
 - b. O *exame* do paciente durou três horas.
 - c. O trabalho mais difícil foi a *tradução* daquela obra.
 - d. A *investigação* do crime pelos policiais deixou todos impressionados.
 - e. O *empréstimo* de livros aos estudantes pela biblioteca colabora com os estudos.
 - f. A *caça* dos leões chama a atenção dos pesquisadores.
 - g. A *reciclagem* do lixo salva a vida do planeta.

Segundo Grimshaw (1990, p. 49), apesar de muito relevantes para a análise das nominalizações, os rótulos de *resultado* ou *processo* não fornecem uma análise esclarecedora que caracterize todos os casos relevantes de nominalizações e seus complementos. Para analisar o comportamento dos argumentos, é necessário se atentar também à estrutura lexical conceitual (ou *lexical conceptual structure*, neste trabalho representada pela sigla ELC) deles.

A ELC é a responsável por definir o conjunto de participantes envolvidos no significado de um item lexical. Em nominalizações, Grimshaw (1990) chama de complementos os termos correspondentes aos argumentos da ELC. O próximo tópico trata de maneira mais detalhada as características da ELC de predicadores nominais e faz uma associação entre ela e a hierarquia dos papéis temáticos dos argumentos.

3.1.9 Hierarquia e organização de papéis temáticos dos argumentos

Segundo Grimshaw (1990, p. 7), a estrutura argumental é construída de acordo com a hierarquia temática dos constituintes; assim, a organização estrutural do argumento é determinada também por princípios universais baseados nas propriedades semânticas desses argumentos.

Um verbo agentivo como *assassinar*, por exemplo, exige um agente e um tema (56a), nesta ordem; já um verbo psicológico como *preocupar* exige um tema e um experienciador (56b), nesta ordem (GRIMSHAW, 1990, p. 8).

- (56) a. Assassinar (AGENTE (TEMA)) – O policial assassinou o ladrão.
b. Preocupar (TEMA (EXPERIENCIADOR)) – A chuva preocupa a população.

Grimshaw (1990, p. 9) argumenta que a hierarquia dos papéis temáticos tem papel fundamental na análise da estrutura de cada predicador; desta forma, a autora defende a ideia de que a hierarquia tem os efeitos que tem porque é ela que governa a estrutura temática dos argumentos. Isto significa que quaisquer efeitos sintáticos da hierarquia temática devem ser atribuíveis, pelo menos indiretamente, à estrutura de argumentos, uma vez que organizar a estrutura argumental é o papel sintático que esta hierarquia desempenha na teoria (GRIMSHAW, 1990, p. 9, tradução nossa).

Verbos como *temer* e *assustar*, por mais que tenham significados análogos, possuem argumentos que se comportam de maneira hierarquicamente diferente. *Temer* vai exigir um experienciador e um tema, nesta ordem; *assustar* vai exigir um tema e um experienciador, nesta ordem. A ideia principal é que os argumentos de ambos os verbos são tematicamente iguais, mas hierarquicamente diferentes.

- (57) a. Temer (EXPERIENCIADOR (TEMA)) – As crianças temem a tempestade.
b. Assustar (TEMA (EXPERIENCIADOR)) – A tempestade assusta as crianças.
- (58) a. Temer *(TEMA (EXPERIENCIADOR)) – *A tempestade teme as crianças.
b. Assustar *(EXPERIENCIADOR (TEMA)) – *As crianças assustam a tempestade.

Em (57), os papéis temáticos estão hierarquicamente organizados e formam sentenças gramaticais, ao contrário do que ocorre em (58), em que os papéis temáticos estão hierarquicamente desorganizados e formam sentenças agramaticais.

Com verbos inacusativos, apenas um papel temático é expresso (tema ou paciente) (59a); já com verbos inergativos, apenas o papel temático agente (59b); com verbos

bitransitivos, os papéis temáticos de agente, tema/paciente e alvo são expressos geralmente nesta ordem (59c).

- (59) a. Adoecer (TEMA) – A criança adoeceu.
b. Correr (AGENTE) – A criança correu.
c. Pagar (AGENTE (TEMA (ALVO))) – A empresa pagou o salário ao funcionário.

O verbo *adoecer*, por exemplo, também pode assumir outra estrutura e acrescentar um papel temático à sua interpretação e organizá-lo hierarquicamente à estrutura, como mostra o exemplo em (60).

- (60) Adoecer (TEMA (EXPERIENCIADOR)) – As constantes brigas adoeceram a família.

A partir desses dados, a generalização a que Grimshaw (1990, p. 44) chega é a seguinte: estrutura argumental tem organização interna e tal organização é projetada pela representação semântico-lexical dos argumentos. Com as nominalizações derivadas de verbos, a organização hierárquica dos papéis temáticos também deve ser obedecida para que sejam formadas sentenças gramaticais. Grimshaw (1990, p. 54) aponta que, assim como os verbos, os nomes possuem seus significados associados à ELC.

Uma nominalização como *chegada*, derivada do verbo *chegar*, pressupõe papéis temáticos de tema e alvo (61a), nesta ordem; já *exploração*, derivada de *explorar*, pressupõe papéis temáticos de tema e agente (61b), nesta ordem.

- (61) a. Chegada (TEMA (ALVO)) – A chegada do trem à estação.
b. Exploração (TEMA (AGENTE)) – A exploração dos minerais pelos garimpeiros.

Em algumas nominalizações, o argumento referente ao *agente* poderá ser expresso pela preposição *por*, como mostra o dado em (61b); entretanto, nem sempre todos os argumentos agentivos serão introduzidos por esta preposição. *Viagem*, por exemplo, pressupõe um agente que não pode ser expresso pela preposição *por*, senão gera uma sentença agramatical, como mostram os dados em (62).

- (62) a. Viagem (AGENTE) – A viagem da Marina foi muito divertida.
b. Viagem (AGENTE) – *A viagem pela Marina foi muito divertida.

Em (62a), a preposição *de* indica a agentividade de *Marina*; já em (62b), a preposição *por* sugere outra interpretação, que não a de agentividade, ao sintagma *Marina*. O sintagma preposicional [pela Marina] sugere que *Marina* tenha sido o lugar por onde se viajou, e não o agente da ação de viajar.

Segundo Grimshaw (1990, p. 62), apesar de nem todo papel temático de agente ser representado pela preposição *por*, os argumentos nominais realizados pela preposição *por* geralmente representam o papel temático de agente, como mostram (61b) e (63a).

- (63) a. Destruição (TEMA (AGENTE)) – A destruição da cidade pelos inimigos.
b. Destruição *(AGENTE (TEMA)) – *A destruição pelos inimigos da cidade.

Importante ressaltar a agramaticalidade presente em (63b), que ocorre porque a ordem hierárquica dos argumentos foi mudada. O sintagma preposicional [da cidade] aparenta caracterizar os inimigos, e não ser o argumento *tema* da nominalização *destruição*. Nominalizações derivadas de verbos agentivos, como *destruição*, que pressupõem um tema e um agente, exigem que seus argumentos sejam apresentados nesta hierarquia e com as preposições adequadas (GRIMSHAW, 1990).

Por sua vez, nominalizações como *amor*, derivadas de verbos psicológicos, expressam sua ELC de maneira diferente de nominalizações derivadas de verbos agentivos, tanto em relação à hierarquia dos argumentos quanto em relação ao uso de preposições introdutoras desses argumentos (GRIMSHAW, 1990).

- (64) a. Amor (EXPERIENCIADOR (TEMA)) – O amor da mãe pelo filho.
b. Amor *(TEMA (EXPERIENCIADOR)) – O amor pelo filho da mãe.

Em (64a), a hierarquia dos argumentos apresenta primeiro o experienciador e depois o tema, gerando uma sentença gramatical. Importante observar que, neste caso, o uso da preposição *por* evidencia o tema, isto é, a pessoa que recebe o amor, e não o agente – *amor*, por se tratar de um nome derivado de verbo psicológico, não pressupõe um agente, e sim um experienciador, isto é, aquele que experiencia sentir o amor. Em (64b), quando invertida a ordem hierárquica dos argumentos, o sintagma preposicional [da mãe] aparenta caracterizar o filho, e não ser o experienciador da sentença.

Há também os casos de nominalizações que requerem uma oração como argumento. *Promessa*, por exemplo, pressupõe um agente e um tema, geralmente nesta ordem. Neste tipo de nominalização, o tema é expresso por uma oração (GRIMSHAW, 1990).

- (65) a. Promessa (AGENTE (TEMA oracional)) – A promessa do João de parar de beber.
b. Promessa ?(TEMA oracional (AGENTE)) – ?A promessa de parar de beber do João.

Duas observações sobre os dados em (65): i) a nominalização *promessa* exige que o argumento que recebe o papel temático de tema seja realizado em forma de oração; e ii) caso a ordem hierárquica dos argumentos mude, a verdadeira interpretação dos papéis temáticos pode ser prejudicada, como mostra (65b). É possível inferir que em (65b) [do João] seja o agente, mas também é possível inferir que a promessa seja [parar de beber do João], isto é, que João é a fonte da qual se espera parar de beber, e tal interpretação exclui o argumento agentivo da sentença.

O intuito deste tópico, baseado nas discussões e exemplos abordados por Grimshaw (1990), é evidenciar a importância que a hierarquia e a organização dos papéis temáticos dos argumentos possuem na composição da sentença. As nominalizações se comportam de maneira distinta umas das outras, por isso a análise da estrutura lexical conceitual (ELC) dos argumentos de um predicador nominal deve ser feita observando todas as peculiaridades existentes.

Nesta seção, demos base à nossa proposta de revisão à análise tradicional sobre o fenômeno da complementação de nomes deverbais. Na próxima seção, será feito um resumo sobre os tópicos tratados nesta seção, a fim de explicar e justificar a hipótese de que os argumentos de um predicador nominal são considerados seus complementos e recebem a função sintática de complementos nominais.

3.2 Proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação de substantivos deverbais

Nesta seção, nos dedicamos a apresentar a proposta de revisão à análise tradicional a respeito da complementação de nomes deverbais. Com base nos dados e nas discussões presentes na seção 3.1, buscamos evidenciar a atribuição da função sintática CN aos argumentos dos substantivos derivados de verbos.

Os nominais deverbiais possuem propriedades que os distinguem dos demais. Primeiro, eles podem ser interpretados como processos/eventos ou resultados. Tais nominais não perdem o traço [+AÇÃÃO] presente nos verbos dos quais derivam, fato que os impede de serem classificados como substantivos concretos *per se*. Segundo, os argumentos desses nominais derivados de verbos recebem papéis temáticos precisos e que fazem correspondência com a estrutura verbal dos verbos dos quais tais nominais derivam (JORGE, 1986; GRIMSHAW, 1990).

As nominalizações podem ser derivadas de verbos transitivos e intransitivos. Aos argumentos dos nominais derivados de verbos podem ser atribuídos os papéis temáticos de agente, experienciador, paciente, tema, alvo, etc. Ao contrário do que afirma a tradição gramatical, o sujeito, além do complemento verbal, também pode ser correspondente ao CN (JORGE, 1986). Assumimos também que alguns termos que recebem a função sintática de adjuntos adverbiais (assim classificados pela GT) compõem a grade temática de certas nominalizações. Em (66), as nominalizações estão em itálico e seus argumentos estão sublinhados.

(66) Nominais derivados de verbos e seus respectivos argumentos.

- a. A *construção* das casas pelas engenheiras durou 3 meses.
- b. A *doação* de materiais escolares às creches pela igreja aconteceu ontem.
- c. O *telefonema* da Maria surpreendeu João.
- d. O *amor* de Letícia pelo Marcus emociona a todos.
- e. A *tentativa* de escalar o Monte Everest foi um fracasso.
- f. A *volta* da escritora à França marcou o início de uma nova era.

(67) Correspondência verbal das sentenças em (66).

- a. As engenheiras construíram o edifício.
- b. A igreja doou materiais escolares às creches.
- c. Maria telefonou.
- d. Letícia ama Marcus.
- e. Alguém tentou escalar o Monte Everest.

Os argumentos dos nominais deverbais não possuem interpretação de posse. Caso seja atribuído a um sintagma ligado a um substantivo o traço [POSSE], este sintagma será considerado adjunto, e não complemento (JORGE, 1986; GRIMSHAW, 1990). Em (68), os substantivos estão em itálico e os sintagmas [+POSSE] estão sublinhados.

(68) Sintagmas [+POSSE] ligados a substantivos.

- a. O *celular* da Jéssica chegou hoje mesmo.
- b. A Hellen leu o *livro* da Silvana.
- c. Aquele vestido mostra as *pernas* da Débora.

Os argumentos dos nominais derivados, por mais que não possuam interpretação de posse, podem ser expressos por pronomes possessivos, aos quais são atribuídos papéis temáticos (JORGE, 1986; GRIMSHAW, 1990). Em (69), as nominalizações estão em itálico, e os seus argumentos realizados em forma de pronome possessivo estão sublinhados.

(69) Nominalizações e seus argumentos realizados por pronomes possessivos.

- a. Gabriel, o José Mário é a responsável pela sua *contratação*.
- b. As obras estão perfeitas! A Fátima é a encarregada da *inspeção* delas.

A realização sintática dos complementos nominais pode ser dispensável ou indispensável, a depender “do contexto discursivo ou situacional” (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 1.062) no qual o predicador e seus argumentos estejam envolvidos. No plano das realizações, os complementos podem ser omitidos em determinadas condições (JORGE, 1986).

(70) Não realização sintática dos argumentos paciente/tema/alvo.

- a. A *invenção* de Santos Dumont revolucionou o mundo.
- b. A *invasão* dos extraterrestres assustou as crianças que assistiam ao filme.

(71) Não realização sintática dos argumentos agente.

- a. A *invenção* do avião revolucionou o mundo.
- b. A *invasão* ao planeta Terra assustou as crianças que assistiam ao filme.
- c. A *doação* de brinquedos às crianças carentes foi comovente.

Os nomes deverbais não se comportam de maneira uniforme, por isso é imprescindível analisar sua estrutura lexical conceitual (ELC), pois ela é a responsável por definir o conjunto de participantes envolvidos no significado de um item lexical, e respeitar a hierarquia dos papéis temáticos que os argumentos de um nome predicador apresentam, pois ela é fundamental na análise da estrutura de cada predicador.

“Esta proposta não extingue com a oposição entre CN e AA; antes, procura levar cada uma dessas funções em direção à sua ‘função’ (real) junto aos nomes” (JORGE, 1986, p. 127-128). Desta forma, assumimos que os complementos nominais que se ligam a substantivos deverbais têm as seguintes características: i) possuem papel temático (agente, experienciador, tema, paciente, alvo); ii) não possuem interpretação de posse; iii) podem corresponder ao sujeito, aos complementos verbais e a alguns adjuntos adverbiais; iv) podem ser realizados em forma de pronomes possessivos; e v) podem ou não estar realizados sintaticamente.

Capítulo 4

A Aprendizagem Linguística Ativa no ensino sobre a complementação nominal de substantivos deverbiais

Neste capítulo, registraremos as abordagens feitas por Bransford *et al.* (2007), Pilati e Vicente (2011), Pilati *et al.* (2011) e Pilati (2017, 2018) a respeito do ensino e da aprendizagem. Este capítulo é baseado principalmente na obra *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*, de Pilati (2017).

Pilati (2017, p. 15) aponta o fato de que o ensino de gramática, da maneira como tem sido praticado no Brasil, “não contribui para a compreensão dos fenômenos gramaticais” nem “para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística”. Sendo assim, a autora propõe que sejam criadas “alternativas às formas tradicionais de levar a língua portuguesa às escolas brasileiras”.

Conforme Pilati (2017, p. 16), o pressuposto deste capítulo é que a união entre *conhecimentos linguísticos e metodologia de ensino baseada na aprendizagem ativa* seja capaz de tornar as aulas de gramática mais eficazes, de tal forma que elas possam contribuir para a maior compreensão dos fenômenos linguísticos – neste trabalho, especialmente o da complementação nominal –, além de favorecer o aprendizado consciente, crítico e mais efetivo das estruturas da língua.

O debate sobre o ensino de gramática na educação básica está presente no cotidiano de professores e linguistas brasileiros há décadas. Quando se fala em ensino, além de questões teóricas, estão presentes, inexoravelmente, temas pedagógicos, políticos, curriculares, sociais e ideológicos. Também não podem ser desconsideradas as propriedades do objeto a ser ensinado. Por isso, não existem respostas ou soluções simples para as demandas da realidade, principalmente no que se refere ao ensino de línguas. (PILATI, 2018, p. 347)

Em termos teóricos, este capítulo tem como base os pressupostos advindos da Teoria Gerativa, formulada por Chomsky (1957). Como já salientado no Capítulo 1 deste trabalho, o autor defende a hipótese de que os seres humanos possuem uma capacidade biológica inata, a Faculdade da Linguagem, que permite que a gramática de uma língua seja desenvolvida.

Assim, a junção da predisposição genética e de dados linguísticos tem como resultado uma língua.

“Aprendemos uma língua na infância e a usamos com perfeição todos os dias, ao refletir, ao imaginar e ao nos comunicar. Esse uso é algo tão natural para os seres humanos que não temos consciência plena de tudo que sabemos” (PILATI, 2017, p. 17). Por esse motivo, uma parte deste capítulo é destinada a “propor oficinas e atividades em que tal conhecimento inconsciente passe a ser alvo de reflexão crítica, a fim de criar condições de apropriação progressiva da norma padrão pelos estudantes brasileiros” (PILATI, 2017, p. 17).

Para desenvolver o conhecimento linguístico dos estudantes, a metodologia que será apresentada leva em consideração princípios do aprendizado ativo, em que o conceito de “aprender” está diretamente relacionado ao conceito de “compreender” (PILATI, 2017, p. 18).

Quanto aos conteúdos pedagógicos obrigatórios que compõem o currículo da Educação Básica brasileira, é crucial frisar que este trabalho não os ignora e nem propõe a sua redução ou extinção; pelo contrário, propomos que “o ensino de gramática seja renovado por meio da utilização de uma metodologia capaz de dar sentido e utilidade aos conceitos e temas gramaticais” (PILATI, 2017, p. 19).

Em relação à complementação de nomes deverbais, principalmente em estruturas formadas por [substantivo + preposição + substantivo], há divergências nas análises de autores de gramáticas e de livros didáticos do português brasileiro, fato que prejudica a verdadeira atribuição da função sintática CN aos termos de uma sentença. Desta forma, com base na proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação de nomes deverbais, exibida no Capítulo 3, apresentamos, neste capítulo, conforme a metodologia e a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa, oficinas que podem auxiliar os estudantes a compreenderem o funcionamento do sistema linguístico da complementação de nomes deverbais.

O objetivo deste capítulo é duplo: i) apresentar de que forma os conhecimentos linguísticos podem ser usados como fundamentos teóricos norteadores da prática docente; e ii) aliar tais conhecimentos a uma metodologia que se preocupe em promover o aprendizado ativo dos estudantes, com foco no fenômeno da complementação nominal.

Este capítulo está organizado em três seções: a primeira trata da abordagem e dos princípios da Aprendizagem Linguística Ativa, proposta por Pilati (2017); a segunda apresenta as atividades práticas, voltadas à complementação de nomes deverbais, segundo a Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa; e a terceira finaliza o capítulo, retomando algumas noções aqui adotadas.

4.1 Pressupostos teóricos da Aprendizagem Linguística Ativa

Nesta seção, defendemos a adoção de pressupostos científicos como norteadores da concepção de língua e da prática pedagógica de professores. A ciência desconstrói ideias equivocadas geradas a partir do senso comum, uma vez que ela busca problematizá-lo. “Por esse motivo, as fundamentações teóricas são cruciais para que os professores tenham critérios mais claros e objetivos ao tomarem suas decisões pedagógicas” (PILATI, 2017, p. 23).

Pilati (2017, p. 23) aponta que, se as práticas pedagógicas não partirem de um conjunto de fundamentos teóricos claros, corre-se o risco de professores e alunos serem guiados somente pelo senso comum. Para a autora, tais fundamentos teóricos são denominados *abordagem* – neste trabalho, entendida como a forma de se perceber ou interpretar algo e como o termo que guia a forma de compreender, analisar e ensinar línguas. A autora defende que, para tanto, é preciso fazer uma distinção entre os termos *abordagem*, *método* e *técnica*:

Abordagens englobam teorias sobre a natureza das línguas e sobre o aprendizado de línguas. Já o **método** é o nível em que a teoria é colocada em prática e é onde são feitas as escolhas sobre as habilidades específicas a serem ensinadas, o conteúdo a ser ensinado e a ordem em que esse conteúdo será apresentado. A **técnica**, por sua vez, é o nível em que são descritos os procedimentos a serem adotados em sala de aula. (PILATI, 2017, p. 24, grifos nossos)

Não se acredita mais que um único método seja suficiente para se ensinar línguas. Não existe uma única metodologia de ensino para todos os conteúdos a serem aprendidos e ensinados, mas é preciso manter inequívoco o conceito de abordagem para que educadores e professores possam ter critérios claros nas suas opções pedagógicas (PILATI, 2017, p. 25). Em seu livro *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*, Pilati (2017) utiliza o termo

Abordagem do Aprendizado Linguístico Ativo para denominar a abordagem proposta por ela – trataremos dessa abordagem no tópico 4.1.1.

Antes de tratarmos da Abordagem do Aprendizado Linguístico Ativo, tratemos dos preconceitos advindos do senso comum que influenciam na manutenção de crenças prejudiciais ao ensino e aprendizado de língua portuguesa. Pilati (2017, p. 26) aponta que boa parte dos brasileiros considera “não saber português”, o que é um equívoco. Há diversos motivos, sociais e históricos, que levam os falantes do português do Brasil a pensarem dessa forma; embora sejam muito importantes, tais motivos fogem ao escopo deste trabalho. O que defendemos neste trabalho é que todas as pessoas que foram expostas à língua portuguesa desde o nascimento ou desde a infância sabem português.

Desde o nascimento, nossa mente nos guia em nosso aprendizado linguístico. Crianças de 2 e 3 anos já usam a língua portuguesa com desenvoltura, criam sentenças que nunca escutaram antes, aprendem mais a cada dia, apesar de ainda não terem ido à escola. Se nosso conhecimento sobre o funcionamento da língua portuguesa dependesse exclusivamente do que aprendemos na escola, só aprenderíamos a falar depois de ir à escola. Sabemos, entretanto, que isso não é necessário. (PILATI, 2017, p. 26)

O senso comum leva os indivíduos a pensarem que, para saber português, é preciso dominar os conceitos gramaticais, e tal pensamento estimula a crença de que aquele que não sabe as regras dos compêndios gramaticais conseqüentemente não sabe português (PILATI, 2017, p. 26). Mas, afinal, o que é *gramática*?

Num certo sentido, gramática é algo estático – é um conjunto de descrições a respeito de uma língua. É nesse sentido que a palavra é usada quando dizemos “a gramática do Celso Cunha”, “a gramática do Rocha Lima”. Cada uma dessas gramáticas tem suas propriedades específicas. (...) De qualquer modo, gramática nesse sentido é um compêndio com descrições de uma língua.

Num outro sentido, gramática tem caráter dinâmico e corresponde a um construto mental, que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua em questão, já que se trata aqui de gramática de uma língua. (...) Quando se começa a refletir sobre fatos de língua, fica claro que os seres humanos nascem com uma estrutura mental organizada de tal modo que torna a aquisição de língua algo inevitável, inexorável. Podemos chamar essa estrutura mental inata de diferentes nomes. Muitos usam as expressões *gramática universal*, *faculdade de linguagem* ou *dispositivo de aquisição de língua*. (LOBATO, 2015, p. 16-17, grifos nossos *apud* PILATI, 2017, p. 27)

Lobato (2015) aponta que ao termo *gramática* podem ser atribuídas duas interpretações distintas: a primeira se refere a um conjunto de descrições a respeito de uma língua; e a segunda, diretamente ligada aos pressupostos gerativistas, diz respeito a algo dinâmico, que corresponde a um construto mental que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados linguísticos.

Conforme Pilati (2017, p. 28), defendemos que as pessoas que foram expostas à língua portuguesa desde o nascimento ou desde a infância sabem, sim, português. Quando os falantes da língua portuguesa considerarem que *gramática* é um construto mental, inerente à espécie humana, o equívoco de que eles “não sabem português” ficará evidente. Mas, afinal, de que forma a compreensão sobre os dois conceitos de gramática trazidos por Lobato (2015) pode auxiliar na redução de incompreensões derivadas de concepções equivocadas sobre o que seja “saber português”?

Levando em consideração a afirmação de Lobato (2015) de que os seres humanos possuem uma competência inata para adquirir uma língua, Pilati (2017, p. 29) defende que o aprendizado de uma língua acontece naturalmente durante a infância. Quando os falantes chegam à escola, já trazem um conhecimento gramatical significativo.

A escola, de fato, ensinará as crianças a escrever, a se expressarem usando a modalidade escrita, mas os conhecimentos gramaticais ensinados na sala de aula ficam muito aquém do conhecimento pleno de uma língua e daquilo que as crianças já adquiriram quando começaram a falar. O professor, em sala de aula, poderá promover o conhecimento linguístico explícito de certos fenômenos linguísticos, tais como os de concordância, regência ou ordem, ou mostrar como tais fenômenos ocorrem nas diferentes variedades da língua portuguesa. No entanto, ele deve estar consciente de que, antes de a criança ir para a escola, ela já domina, tacitamente, esses conceitos. (PILATI, 2017, p. 29-30)

Em resumo, assumimos que os indivíduos adquirem uma língua por meio da interação entre dois fatores: um mecanismo mental que os guia durante o processo de aquisição linguística e a interação com os dados linguísticos do meio em que estão imersos. Como já abordado neste trabalho, o referido mecanismo mental é, segundo propõe Noam Chomsky, a Faculdade da Linguagem. “O desconhecimento sobre essa competência linguística inata (...) [contribui] substancialmente para a criação de conceitos incorretos sobre o saber linguístico dos seres humanos” (PILATI, 2017, p. 32). A escola e, portanto, os

educadores têm o papel de trazer à consciência dos alunos o sistema linguístico que a sua língua possui.

Quando se conhece a hipótese do inatismo linguístico, fica claro entender que “grande parte do conhecimento linguístico é interna ao falante, e as gramáticas, normativas ou não, são apenas descrições parciais desse saber” (PILATI, 2018, p. 347).

Cabe ressaltar que as gramáticas tradicionais, devido ao seu caráter prescritivo, não se detêm na análise das possibilidades expressivas da língua e muito menos na interpretação semântica das diferentes formas linguísticas – o que remete a aspectos discursivos e pragmáticos, incluindo-se o uso estético e literário da língua. Como consequência, o ensino de gramática, por ter sido bastante influenciado pela tradição gramatical, acabou por adotar essa postura prescritiva ao extremo. (PILATI *et al.*, 2011, p. 403)

As consequências dessa adoção prescritiva dos compêndios gramaticais são as seguintes: i) aulas de gramática sobre “como se deve usar a língua” – quando deveriam abordar como a língua funciona e a análise das possibilidades que a língua pode oferecer –; e ii) tratamento dos estudantes como aprendizes da língua e não como os próprios usuários dela (PILATI *et al.*, 2011).

Há uma troca de valores: em vez de serem ensinados a desenvolver ainda mais suas habilidades linguísticas, os estudantes acabam sendo colocados numa posição de aprendizado passivo, como se desconhecêssem completamente a língua que usam no seu dia a dia. Não estamos defendendo aqui que os estudantes já conheçam todas as variedades e possibilidades linguísticas, mas que aquilo que eles sabem significa muito mais do que aquilo que eles não sabem. (PILATI *et al.*, 2011, p. 403)

Pilati (2017) afirma que os fenômenos gramaticais não se resumem às regras prescritivas impostas pela tradição gramatical. Desconsiderar as especificidades de tais fenômenos gera uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem linguístico, o que leva os indivíduos a não compreenderem o funcionamento da gramática de sua língua. “Os fenômenos gramaticais, que poderiam ser investigados, sistematizados e compreendidos, perdem sua especificidade e, muitas vezes, passam a ser vistos como regras a serem memorizadas” (PILATI, 2017, p. 47).

Nesta seção, argumentamos a favor da adoção de pressupostos científicos como forma de conscientizar os falantes sobre a hipótese do inatismo linguístico e sobre as

propriedades do sistema da língua portuguesa. Nos próximos tópicos, damos base para a nossa proposta e aprofundamos a discussão sobre a abordagem proposta por Pilati (2017).

4.1.1 Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa

Para construir as bases da Abordagem do Aprendizado Linguístico Ativo, Pilati (2017) afirma que é preciso responder a essas perguntas:

- i) O que é língua?
- ii) Quais são as propriedades básicas das línguas humanas?

As respostas para cada uma dessas perguntas serão apresentadas a seguir, em dois subtópicos.

4.1.1.1 O que é língua?

Como tratado na introdução deste capítulo, “uma abordagem é um conjunto sistemático de práticas de ensino, baseadas numa teoria particular sobre o próprio conceito de língua e sobre o ensino de línguas. Uma abordagem está sempre relacionada a princípios gerais sobre o conceito de língua” (PILATI, 2017, p. 49). Mas, afinal, qual é o conceito de *língua*?

Para os gerativistas, as línguas fazem parte da dotação genética dos seres humanos. Todos os seres humanos já nascem predispostos a aprender uma língua, salvo casos em que se manifeste alguma patologia. Essa “predisposição” ou “dotação genética” faz com que crianças, na mais tenra idade, já tenham dispositivos mentais preparados para aprender qualquer língua de forma natural. (PILATI, 2017, p. 49-50)

Noam Chomsky, em meados dos anos 50, começou a investigar sistematicamente as propriedades dos sistemas linguísticos. Crucial ressaltar que o linguista se propôs a investigar o funcionamento das línguas pelo ponto de vista internalista, mental, e não social.

Por ser uma teoria que coloca entre seus objetivos principais o estudo da organização das línguas humanas sob a ótica internalista e por entender que uma língua se estrutura basicamente por meio desse sistema computacional, a teoria tem muito a contribuir com uma visão dos fenômenos sintáticos guiada por critérios científicos e sobre o saber inconsciente do falante, os processos de aquisição, além de questões neurológicas e linguísticas. (PILATI, 2018, p. 350)

Como já apresentado neste trabalho, na mente humana há um “órgão” específico para a linguagem: a Faculdade da Linguagem. Por possuírem essa faculdade, os seres humanos são dotados de uma Gramática Universal, que é o estado inicial de sua língua. Com estímulos e dados do ambiente, esse estado inicial se modificará. O que Chomsky (2011, p. 269) propõe é que o sistema linguístico consiste em um “processo gerador que produz uma infinita variedade de expressões hierarquicamente estruturadas”.

Em resumo, a união de fatores genéticos – isto é, uma predisposição característica da espécie humana – e de fatores do meio ambiente – isto é, os dados a que um indivíduo é exposto durante a infância – tem como resultado uma língua.

$$\begin{array}{c} \text{Gramática Universal} \\ + \\ \text{Dados linguísticos do ambiente} \\ = \\ \text{Língua} \end{array}$$

(PILATI, 2017, p. 52, com adaptações)

As línguas humanas são objetos multifacetados que se desenvolvem por meio da interação entre a Faculdade da Linguagem os dados do ambiente social. Assim, se torna mais compreensível entender por que bebês aprendem a falar tão rápido e por que crianças conseguem criar palavras novas usando as estruturas de sua língua (PILATI, 2018).

4.1.1.2 Quais são as propriedades básicas das línguas humanas?

Neste subtópico, serão evidenciados alguns dos conceitos fundamentais e o funcionamento do sistema linguístico sob a ótica gerativista. No Capítulo 1, apontamos que o sistema gerativo produz uma infinidade de expressões recursivas e hierarquicamente organizadas. Tais conceitos são fundamentais para a compreensão mais profunda do que seja a gramática de uma língua e por que uma língua não é um sistema de regras aleatórias. Nesta seção, apresentaremos uma proposta de transposição didática da teoria vista no Capítulo 1.

Uma língua consiste em princípios invariantes e de valores estabelecidos por parâmetros de variação adquiridos por meio da exposição aos dados linguísticos de uma dada comunidade; assim, é preciso reconhecer as propriedades básicas compartilhadas pelas línguas humanas. Para o professor de língua portuguesa, conhecer tais propriedades é fundamental, pois entender a gramática como um sistema regido por princípios específicos

auxilia na preparação de aulas que possibilitem os alunos compreenderem o que é o sistema linguístico gerativo (PILATI, 2017, p. 59).

Importante frisar que este trabalho, baseado em Pilati (2017), faz uma “transposição didática” entre o conhecimento científico e o conhecimento linguístico necessário para que os usuários da língua compreendam processos sintáticos básicos.

Começemos então pela formação de orações no português do Brasil (PB). Os gerativistas entendem que, em uma sentença com predicado verbal, há as seguintes etapas na formação de uma oração:

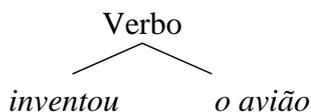
- i) seleção do verbo;
- ii) seleção dos complementos verbais (quando houver);
- iii) seleção do sujeito (quando houver);
- iv) seleção dos adjuntos (quando houver). (PILATI, 2017, p. 60)

Para ilustrar a estrutura de uma oração no PB, será usada a representação arbórea gerativista simplificada (a Teoria X-barras, apresentada na seção 1.4 deste trabalho), da oração “Em 1906 Santos Dumont inventou o avião”.

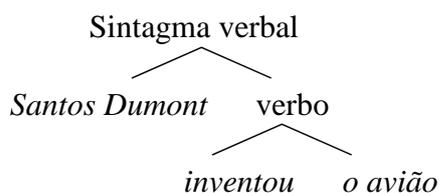
i) Seleção do verbo.



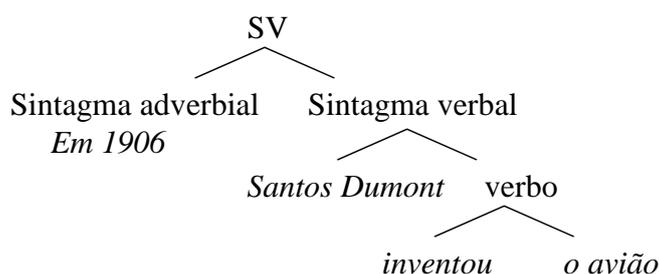
ii) Seleção dos complementos verbais.



iii) Seleção do sujeito.



iv) Inserção dos adjuntos.



Consideramos não ser importante levar as representações arbóreas para a sala de aula na Educação Básica, “pois a preocupação com a correta representação da árvore pode tirar o foco dos principais aspectos a serem estudados quando se apresentam temas relacionados à formação da oração” (PILATI, 2017, p. 61). É imprescindível que os alunos entendam a importância de um verbo como elemento formador do predicado verbal e a importância de se perceber que é a partir do verbo que se formam as orações, por meio das seleções gramaticais (PILATI, 2017, p. 61).

Como já apresentado na seção 1.2, no Capítulo 1, as seleções que predicadores fazem ocorrem no nível semântico e no nível categorial. Pensemos, agora, em substantivo deverbal que seja predicador, como *invenção*. O predicador nominal *invenção* seleciona seus argumentos e estipula a forma e o significado desses argumentos: ele não seleciona uma entidade inanimada para compor sua grade argumental assumindo o papel temático de agente, nem uma entidade animada para compor sua grade argumental assumindo o papel temático de tema; ele seleciona uma entidade animada para compor sua grade argumental assumindo o papel temático de agente, e seleciona uma entidade inanimada para compor sua grade argumental assumindo o papel temático de tema.

Para que os alunos possam assimilar a estrutura da formação de sentenças a partir de um predicador nominal derivado de verbo, é necessário que este tema seja tratado como algo que eles já sabem sobre sua própria língua, e não como algo que eles não sabem e precisam aprender. Em resumo, o que defendemos é o seguinte: os alunos sabem formar sentenças em suas línguas maternas, apenas não possuem plena consciência dos mecanismos que utilizam para tal fim. Um dos objetivos das aulas de gramáticas é trazer à consciência dos alunos a sistematização desses conhecimentos (PILATI, 2017).

Outra propriedade fundamental das línguas é a organização hierárquica de seus constituintes. Antes, é necessário entender o que são constituintes para depois entender sobre a organização hierárquica deles na sentença. “Um constituinte pode ser compreendido como uma palavra ou um grupo de palavras que funcionam como uma única unidade dentro da oração” (PILATI, 2017, p. 66).

Analisemos a seguinte oração: “a invenção do avião por Santos Dumont marcou a história da humanidade”. Intuitivamente, sabemos que essa oração pode ser dividida em três partes: *A invenção do avião por Santos Dumont + marcou + a história da humanidade*. A cada uma dessas partes dá-se o nome de constituinte, e tal fato é comprovado por meio da aplicação de alguns testes, apresentados a seguir, conforme propõe Pilati (2017, p. 67).

- (1) **Teste de pronominalização:** consiste em substituir um constituinte por um pronome.
 - a. *Isso* marcou a história da humanidade.
 - b. A invenção do avião por Santos Dumont marcou *isto*.
 - c. *Isso* marcou *isto*.

Os dados acima comprovam que um pronome pode substituir um constituinte. Há também os constituintes inseridos dentro de outros constituintes, como mostram os exemplos abaixo.

- (2) **Teste de pronominalização:** consiste em substituir um constituinte por um pronome.
 - a. A invenção *disso* por *ele* marcou a história da humanidade.
 - b. A invenção do avião por Santos Dumont marcou a história *dela*.
 - c. A invenção *disso* por *ele* marcou a história *dela*.
- (3) **Teste de perguntas-Qu:** consiste em substituir um constituinte por um pronome interrogativo.
 - a. *O que* marcou a história da humanidade?
 - b. A invenção do avião por Santos Dumont marcou *o quê?*
 - c. *O que* marcou *o quê?*

- (4) **Teste de clivagem:** consiste em inserir na sentença “ser (...) que”, deixando o constituinte entre eles.¹⁵
- a. *Foi* a invenção do avião por Santos Dumont *que* marcou a história da humanidade.

Vejamos agora a questão da hierarquia dos constituintes de sentenças do PB. Segundo Pilati (2017, p. 68), “a melhor forma de vermos como a hierarquia dos constituintes sintáticos funciona é estudar a ambiguidade que tal hierarquia pode criar, devido às possibilidades de ligação de um constituinte a um ou mais constituintes que o precedem”. Abaixo, apresentamos uma sentença ambígua.

- (5) Sentença ambígua do PB.
- a. A doação às crianças de roupa emocionou a todos.

A ambiguidade em (5) consiste na dupla possibilidade de organização da sentença, o que abre premissa para mais de uma interpretação possível. O constituinte [de roupa] pode estar tanto modificando o constituinte [as crianças] quanto pode ser argumento do predicador nominal [doação]. Vamos à sistematização dessas possibilidades:

- (6) Contexto 1: modificação do constituinte mais próximo.
- a. A doação [[às crianças] [de roupa]] emocionou a todos.
- 

De acordo com o sentido das setas, [de roupa] modifica [as crianças] (as crianças que receberam a doação estavam usando roupa).

- (7) Contexto 2: argumento do predicador nominal.
- a. A doação [às crianças] [de roupa] emocionou a todos..
- 

De acordo com o sentido das setas, [de roupa] é argumento do predicador nominal *doação* (alguém doou roupa às crianças).

¹⁵ O verbo *ser* geralmente recebe flexão neste tipo de construção, sendo expresso sintaticamente como *foi*, *é*, etc.

As análises apresentadas sobre os dados em (5), (6) e (7) evidenciam que, apesar de as palavras de uma sentença serem organizadas de forma linear, há uma arquitetura por trás dessa organização que estabelece a hierarquia entre os constituintes. Interessante observar a relação direta que existe entre as combinações dos constituintes e as possibilidades interpretativas da sentença.

4.1.2 Princípios da metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa

Neste tópico, baseando-nos em Pilati (2017), pretendemos mostrar como os conhecimentos atuais sobre a aprendizagem, advindos de pesquisas neurocientíficas, podem ser úteis para promover a tomada de consciência do conhecimento linguístico que os seres humanos possuem. Este tópico se destina justamente a propor uma metodologia que direcione educadores a promoverem essa tomada de consciência sem desvinculá-la dos contextos de leitura, produção de textos e das situações de uso.

Se professores e educadores partirem da premissa de que os indivíduos possuem um conhecimento linguístico inato, os alunos não serão mais vistos como “tábuas rasas” que precisam “aprender” o português do Brasil, sua língua materna. Partindo do inatismo, será possível tornar os estudantes mais conscientes de seus saberes linguísticos e das variedades de sua língua, além de auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades de expressão oral e escrita (PILATI, 2017, p. 87-88).

Mas, afinal, o que deve ser ensinado aos alunos? O que o aluno pode ainda adquirir? De que forma a percepção gerativista sobre gramática pode renovar o ensino de língua? As respostas a estas perguntas nos ajudarão a embasar a metodologia apresentada neste tópico, a *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa*, proposta por Pilati (2017).

Vicente e Pilati (2011, p. 8) defendem que o saber, em vez de corresponder a ser capaz de repetir informações, deve significar “ser capaz de descobrir e usar informações” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 5 *apud* VICENTE, PILATI, 2011). Conforme as autoras, a descoberta é o resultado de trazer à consciência o conhecimento já conhecido pelos alunos sobre sua própria língua, encorajando-os a verbalizarem-no e a se apropriarem dele, a ponto de saber manejá-lo e tomá-lo como ponto de partida também para o aprendizado de língua escrita.

Para tanto, Pilati (2017, p. 90) argumenta que a tomada de consciência do sistema linguístico acontecerá plenamente quando o estudante puder ver o funcionamento desse sistema. Como? Passando por experiências que o levem a enxergar o sistema de maneira concreta e manipulável. No ensino tradicional, as aulas de língua portuguesa eram confundidas com as aulas de gramática, pois havia muito espaço para gramática e pouco para leitura e produção de textos. Aos poucos, esta realidade começou a mudar: “com a emergência das teorias sociointeracionistas, a leitura e produção de gêneros textuais passaram a ser elementos centrais das aulas de língua portuguesa e as reflexões gramaticais foram para um segundo plano” (PILATI, 2017, p. 93).

Esbarramos, então, em mais um problema: em sala de aula, desconsiderar as reflexões gramaticais é tão prejudicial quanto abordar somente elas. Quando dispensadas as aulas de gramática, o aluno perde a oportunidade de manejar estruturas gramaticais que utilizaria para expressar suas ideias, organizar argumentações e escolher formas de expressar pensamentos.

Também devemos estar conscientes da necessidade de modificar a forma de se compreender o conceito de gramática e da metodologia que se tem usado tradicionalmente, para que as aulas de gramática levem nossos alunos a compreender o funcionamento do sistema linguístico. (PILATI, 2017, p. 94)

Na sequência, damos início à apresentação dos princípios da Aprendizagem Linguística Ativa, proposta por Pilati (2017). Para ilustrar de que forma as questões metodológicas podem ser desenvolvidas em sala de aula, Pilati (2017) propõe em sua obra uma adaptação, para o ensino de língua portuguesa, das diretrizes apresentadas por Bransford *et al.* (2007) na obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*.

Segundo Bransford *et al.* (2007 *apud* PILATI, 2017, p. 100), é preciso que os alunos entendam o sentido dos assuntos estudados para que ocorra a aprendizagem efetiva. Errônea e infelizmente, a memorização e a reprodução dos conteúdos estão mais ligadas ao conceito de aprendizado do que ao de entendimento. No caso do conhecimento gramatical, muitos professores não partem (e sequer têm conhecimento) do princípio inatista e seguem as prescrições das gramáticas tradicionais, reforçando o estereótipo de que gramática é “um conjunto de regras”. Partindo de tal pressuposto, as aulas consistem em apresentação e memorização de regras.

Para que haja renovação no ensino de língua portuguesa e de gramática, é preciso dar sentido às aprendizagens dos alunos, usando como ponto de partida seus conhecimentos linguísticos tácitos. Como? Por meio da realização de tarefas e/ou do enfrentamento de situações que mobilizem o conhecimento adquirido. Mas, afinal, como promover a aprendizagem ativa nas aulas de gramática?

Pilati (2017), baseando-se nos princípios da aprendizagem propostos por Bransford *et al.* (2007), propõe os princípios da Aprendizagem Linguística Ativa, voltados ao ensino de gramática na Educação Básica. Eles serão apresentados a seguir, nesta sequência:

- i) Princípio 1: Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno.
- ii) Princípio 2: Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados.
- iii) Princípio 3: Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. (PILATI, 2017, p. 101)

Princípio 1: Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno. Para que este princípio seja atingido, segundo Pilati (2017), é necessário interpretá-lo em dois sentidos:

- i) Ao chegarem à Educação Básica, os alunos já possuem conhecimento linguístico, mas não a consciência sobre ele e nem os critérios objetivos para analisá-lo. Considerando tais premissas, *é importante promover o conhecimento linguístico explícito*. Como os conceitos de língua, gramática e variação linguística muitas vezes são interpretados pelo viés do senso comum, os alunos podem absorver falsas crenças sobre seu próprio conhecimento linguístico (PILATI, 2017, p. 102);
- ii) Quanto ao conhecimento linguístico pedagógico (isto é, o conhecimento sobre os aspectos gramaticais que o aluno aprendeu em outras séries), é necessário que o professor saiba o que seus alunos já dominam para auxiliá-los a desenvolverem ainda mais seus conhecimentos. Para mensurar esses conhecimentos, Pilati (2017, p. 102-103) sugere que se façam testes diagnósticos que avaliem os conhecimentos prévios dos alunos. Saber de onde se parte é crucial para que os próprios alunos avaliem seu progresso, verifiquem pontos em que não esteja havendo compreensão e tentem solucionar suas dúvidas (PILATI, 2017, p. 102-103).

Assim, o professor tem a função de mostrar aos alunos o funcionamento de sua língua materna sob diferentes perspectivas para que eles possam compreender o próprio objeto de estudo e os objetivos das aulas de português.

Em se tratando dos conhecimentos gramaticais, por exemplo, se o aluno concebe a gramática como um conjunto de regras a serem memorizadas, [ele] poderá tentar utilizar apenas a memorização para compreender os novos conhecimentos linguísticos, em vez da compreensão dos fenômenos, e isso poderá prejudicá-lo em momentos de reflexão linguística e na própria transferência do conhecimento. (PILATI, 2017, p. 103)

Os aspectos linguísticos abordados neste capítulo – como o inatismo, a Faculdade da Linguagem, o conceito de gramática, a estrutura da formação de orações no PB, a organização hierárquica dos constituintes, etc. – podem ser transmitidos aos estudantes, em forma de atividades, para que eles possam realmente compreender o funcionamento das gramáticas das línguas humanas (PILATI, 2017).

Princípio 2: Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados. Antes de adentrar à matriz deste princípio, é imprescindível apontar que, segundo Pilati (2017), pesquisas neurocientíficas têm descoberto que as capacidades gerais – como memória ou inteligência, por exemplo – não são as responsáveis por diferenciar *principiantes* de *especialistas* em um assunto. Os especialistas, “pessoas competentes num dado saber”, desenvolveram sensibilidade para compreender os padrões de informações significativas, não acessíveis aos principiantes, por exemplo (PILATI, 2017, p. 104).

Considerando que os alunos possuem conhecimento gramatical e saberes inconscientes, como leva-los, então, à compreensão profunda de seus conhecimentos gramaticais? Pilati (2017) sugere que os alunos aprendam a pensar sobre o assunto a ser aprendido tal como fazem os especialistas. Por exemplo, os especialistas que pesquisam sobre a gramática de uma língua tentam identificar seus padrões e estruturas. “A ideia básica é propiciar contextos de aprendizagem para que os estudantes possam organizar seus conhecimentos linguísticos de forma coerente” (PILATI, 2017, p. 104).

Para que os estudantes desenvolvam competências numa área de investigação, Pilati (2017) defende que eles precisam:

- i) possuir uma base sólida de conhecimento factual;
- ii) entender os fatos e as ideias dentro do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação;
- iii) usar a metacognição, isto é, os estudantes devem ser orientados a ter o controle de sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos da

aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-los. (PILATI, 2017, p. 105)

Quanto ao item ii), “entender os fatos e as ideias dentro do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação”, Pilati (2017) defende ser preciso elaborar atividades que levem o aluno a:

- i) aprender a identificar padrões;
- ii) desenvolver uma compreensão profunda do assunto;
- iii) aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento, levando em conta as condições. (PILATI, 2017, p. 105)

Os linguistas, especialistas da linguagem, partem do pressuposto de que as línguas humanas possuem uma série de propriedades comuns pelo fato de elas serem o resultado de uma habilidade linguística inata, típica da espécie. Essas características comuns são: a ordem das palavras em uma sentença; a seleção de argumentos por uma palavra predicadora; a presença de adjuntos em uma sentença; as concordâncias verbal e nominal entre os termos da sentença; e os efeitos de sentido decorrentes das diversas combinações possíveis (PILATI, 2017, p. 106).

Dentro da metodologia proposta por Pilati (2017) e abordada neste trabalho, a autora apresenta as seguintes interpretações para os conceitos apresentados em i), ii) e iii) acima:

- i) *Aprender a identificar padrões*: em relação ao conhecimento sintático, os estudantes aprendem a manipular os padrões básicos do PB no que se refere à ordem das palavras, às etapas de formação de orações, aos critérios para seleção de argumentos e à concordância verbal. “O domínio das estruturas básicas que compõem o sistema gramatical da língua portuguesa também auxilia os estudantes a se sensibilizarem para questões relativas a escolhas lexicais, questões de propriedade vocabular e questões de variação linguística” (PILATI, 2017, p. 107).
- ii) *Desenvolver uma compreensão profunda do assunto*: os fatos linguísticos devem ser apresentados aos alunos em um nível crescente de complexidade. Tratar de temas linguísticos de maneira superficial é uma forma inadequada de ajudar os estudantes a desenvolverem competências que garantam o aprendizado. “Por

meio do emprego de conceitos adequados acerca dos fenômenos linguísticos e com o uso de uma metodologia que valorize a reflexão, os alunos poderão entender o que está em jogo na formação de uma oração e no uso dos recursos gramaticais para a organização e expressão do pensamento” (PILATI, 2017, p. 107). A autora também defende que os professores devem fornecer muitos exemplos em que um mesmo conceito esteja presente para que os alunos possam ter uma base sólida de conhecimentos contextualizados.

- iii) *Aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento, levando em conta as condições*: os conhecimentos gramaticais dos alunos poderão ser utilizados em elaborações de textos, em leituras críticas, em análises e revisões de textos, etc. Uma vez que os alunos compreendem os mecanismos e a importância da seleção argumental, por exemplo, podem avaliar os efeitos de sentido que as diferentes construções promovem. Ao perceberem a ordem básica dos elementos que compõem uma sentença no PB, os alunos poderão avaliar os resultados semânticos decorrentes das diferentes mudanças nessa ordem. “Além disso, os estudantes também terão maior consciência e controle de suas próprias produções escritas, pois terão as ferramentas para analisar seus textos” (PILATI, 2017, p. 108).

Princípio 3: Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. O aprendizado ativo requer que, “nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem” (PILATI, 2017, p. 108). Para isso, os alunos precisam ter contato com os diferentes gêneros escritos, mas não como espectadores, e sim como protagonistas – isto é, agentes do processo de criação linguística e produção textual, testando conhecimentos e analisando formas gramaticais (PILATI, 2017).

Para que os alunos tenham contato com a diversidade das estruturas gramaticais, proponho que as reflexões gramaticais sejam levadas para a sala de aula em níveis de complexidade crescente. Nos primeiros níveis de contato com as estruturas gramaticais, é interessante utilizar materiais concretos para que os alunos possam manipular os conceitos básicos, entender o funcionamento da língua portuguesa, ter contato com as propriedades linguísticas relevantes, etc.

O material concreto promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Além disso, auxilia na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão. (PILATI, 2017, p. 109)

Entre os recursos didáticos disponíveis para promover a consciência linguística acerca dos conceitos básicos da organização gramatical, Pilati (2017) sugere a utilização dos seguintes:

- **Materiais recicláveis** (caixas de leite, bandejas de isopor, caixas de papelão etc.): a ideia é que os estudantes utilizem o material reciclável para representar as estruturas sintagmáticas, as seleções argumentais e as relações entre os elementos da oração, a fim de testar conceitos e avaliar, de forma consciente, os efeitos de sentido decorrentes da seleção desses elementos.

- **Tabelas sintáticas**: recurso usado para promover o reconhecimento das estruturas gramaticais, a observação das escolhas lexicais, o processo de seleção argumental e os tipos de argumentos selecionados.

- **Práticas de produção de texto**: em todas as oficinas, os alunos são incentivados a organizarem suas reflexões e a exporem-nas em pequenos textos escritos. Essa prática tem o objetivo de aliar à consciência sintática o desenvolvimento de aspectos da escrita, tais como a expressão e a organização do pensamento, a precisão vocabular, o repertório lexical e as inúmeras possibilidades de expressão linguística.

- **Práticas de análise textual**: a análise textual tem o objetivo de discutir aspectos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no processo da escrita, para que os alunos se tornem cada vez mais conscientes dos elementos implicados na organização textual.

- **Práticas de revisão textual**: a revisão de textos desempenha um importante papel para o aprendizado ativo, porque é uma prática que ensina os alunos a usarem os conhecimentos aprendidos nas circunstâncias adequadas. A partir disso, os alunos aprendem quando, onde e por que usar tal conhecimento. (PILATI, 2017, p. 109-110)

Nesta seção, baseando-nos principalmente em Pilati (2017), apresentamos os pressupostos teóricos da Aprendizagem Linguística Ativa – passando pelo conceito de “língua” e pelas suas propriedades básicas – e os princípios da metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa. Na próxima seção, apresentaremos as atividades práticas, baseadas em Pilati (2017), que abordam o fenômeno da complementação nominal a partir de substantivos derivados de verbos.

4.2 Atividades práticas

Nesta seção, baseando-nos nas oficinas propostas por Pilati (2017), apresentamos as atividades práticas elaboradas por nós a partir do modelo da Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa e da proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação de substantivos deverbais. Nomeadas como *oficinas* por Pilati (2017), as atividades práticas apresentadas neste trabalho envolvem o fenômeno da complementação nominal conforme a proposta apresentada no Capítulo 3 e podem ser levadas para a sala de aula da forma que o professor considerar mais adequada. As oficinas apresentadas têm o objetivo de servir como ponto de partida para que os estudantes da Educação Básica desenvolvam consciência sobre sua língua e gramática, envolvendo o fenômeno da complementação nominal,¹⁶ e utilizem tal consciência como ferramenta para ampliar a capacidade de expressão na escrita, a proficiência na leitura e etc.

Pilati (2017, p. 113-114) afirma que as inovações propostas neste capítulo se relacionam a uma mudança na metodologia e nos pressupostos teóricos que embasam a metodologia de Aprendizagem Linguística Ativa: “conhecimentos gramaticais vistos como uma competência inata dos seres humanos e da gramática vista como um sistema estruturado, ordenado e hierárquico” (PILATI, 2017, p. 114).

Conforme visto, os três princípios da aprendizagem devem ser seguidos ao se elaborarem aulas e atividades. Relembremos quais são eles:

- i) Princípio 1: Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno.
- ii) Princípio 2: Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados.
- iii) Princípio 3: Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. (PILATI, 2017, p. 101)

Segundo Pilati (2017, p. 114), à medida que se levam tais princípios para as práticas diárias em sala de aula, professores se distanciam do ato de “ensinar” e se aproximam das práticas do “fazer-aprender”. Com isso, se torna possível propiciar aos alunos um tipo de saber mais consolidado e mais duradouro.

¹⁶ Apresentaremos predicadores nominais que sejam substantivos derivados de verbos, foco deste trabalho, pelo fato de sua análise ser motivo de controvérsia na literatura.

Considerando tais princípios e as reflexões feitas sobre o ensino de gramática, Pilati (2017, p. 118-119) elaborou um quadro que serve como norteador das atividades a serem desenvolvidas por professores de língua portuguesa – quadro este que a autora denominou como “sequência didática da Aprendizagem Linguística Ativa”. Com o objetivo de mostrar como tal sequência didática se correlaciona aos princípios da aprendizagem vistos neste capítulo, cada uma das cinco atividades propostas será apresentada com uma explicação.

Quadro 10 – Sequência didática da Aprendizagem Linguística Ativa

	Atividade	Explicação dos objetivos da atividade
1	Avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos	<p>No primeiro momento da aula, é importante que se investiguem os conhecimentos prévios dos alunos acerca do fenômeno a ser estudado. Tal investigação é de suma importância, pois serve para:</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar os conhecimentos prévios dos alunos; – verificar se há compreensões prévias inadequadas; – observar o ponto de partida sobre o tema a ser apresentado para que se possa medir o nível de aprendizado dos alunos ao final da atividade e para que os próprios alunos possam avaliar o ponto de onde partiram e aonde chegarão ao final da aula. <p>Essa avaliação pode ser feita oralmente, por meio de anotações na lousa, ou por meio da aplicação de algum teste diagnóstico.</p>
2	Experiência linguística	<p>O momento da “experiência linguística” está diretamente relacionado ao conhecimento factual. O professor deve selecionar conjuntos de dados relevantes, orações ou textos, em que os aspectos linguísticos a serem estudados estejam presentes e possam ser objeto de análise pelos alunos.</p>
3	Reflexões linguísticas	<p>Os alunos devem ser incentivados a refletirem sobre os fenômenos linguísticos e a exporem suas intuições sobre os aspectos linguísticos relacionados ao tema que está sendo investigado. Além disso, o professor deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> – levar seus alunos a entenderem os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual e a organizarem o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação; – apresentar uma quantidade suficiente de casos de estudo aprofundado para que os alunos compreendam efetivamente os conceitos e desenvolvam amplo conhecimento factual; – substituir a cobertura superficial de todos os tópicos por uma cobertura detalhada de uma quantidade menor de tópicos, para que se compreendam os principais conceitos.

4	Organização das ideias	Nesta etapa, devem ser sistematizadas as descobertas dos alunos. O professor também pode mostrar uma sistematização, em casos de estudos de estruturas linguísticas mais complexas, a fim de ajudar os alunos a ganhar tempo no aprendizado.
5	Apresentação das ideias	Para que os conhecimentos linguísticos adquiridos sejam utilizados de forma consciente, os alunos devem ser incentivados a produzirem textos e a expressarem suas ideias nas formas oral e/ou escrita como também por meio do uso de materiais concretos.
6	Apresentação dos conhecimentos em textos	<p>Para desenvolver o conhecimento factual dos alunos, é recomendável que o professor apresente para eles textos em que o fenômeno estudado ocorra. Dessa forma, o aluno poderá entender como determinado fenômeno ocorre em situações reais de uso e poderá desenvolver seu conhecimento linguístico explícito em situações complexas, parecidas com as que enfrentará em situações reais de leitura, análise ou produção de textos.</p> <p>A revisão textual pode ser usada como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos. O professor pode apresentar textos que contenham erros específicos, de acordo com a temática da aula, a fim de que os alunos percebam a aplicação dos temas estudados.</p>

Fonte: Pilati (2017, p. 118-119), com adaptações.

Pilati (2017) afirma que a ideia do quadro é que ele seja um modelo a ser adaptado. O professor pode (e deve) ir experimentando novas abordagens e novas formas de se trabalhar com materiais linguísticos. O professor também pode se inspirar nas oficinas, apresentadas a seguir, e concebê-las como atividades complementares ao material didático já disponível na escola. Ressaltamos que as atividades e os testes propostos nas oficinas apresentadas neste trabalho estão exemplificados com dados que abordam o fenômeno da complementação nominal.

Os tópicos gramaticais que serão discutidos sob a ótica da complementação são os seguintes: ordem canônica do PB, concordância nominal, identificação das classes de palavras, identificação de predicadores e de argumentos, derivação, ambiguidade, etc.

4.2.1 Oficina 1 – Ativando os conhecimentos linguísticos

Segundo Pilati (2017, p. 120), esta primeira oficina tem como objetivo evidenciar o conhecimento linguístico tácito dos estudantes. Ela é composta por atividades de simples execução, mas que têm grande importância para que os alunos compreendam o conhecimento

gramatical que possuem. A atividade desta oficina consiste na apresentação de sentenças que, num primeiro momento, são estranhas aos falantes da língua portuguesa; assim, a tarefa dos alunos é descobrir e explicar o que causou o estranhamento. Esta atividade pode ser feita individualmente ou em grupo.

“Lembremos que, em geral, nossos alunos pensam que não ‘sabem nada de gramática’. Por isso, atividades como essas podem propiciar aos alunos a tomada de consciência de seu conhecimento e de sua capacidade de reflexão linguística” (PILATI, 2017, p. 120).

Etapa 1 – Avaliação do conhecimento prévio do aluno: o professor questiona os alunos acerca do conhecimento gramatical que eles possuem. Como guia, o professor pode fazer as seguintes perguntas:

- (8) Como você se sente em relação à gramática do português?
- (9) Você considera que sabe ou não sabe gramática?
- (10) Você sabe no que consiste o conhecimento gramatical do falante?

Etapa 2 – Experiências de descoberta e reflexão linguística: por meio de recursos linguísticos (como a mudança da ordem canônica do PB, a invenção de palavras, o emprego incorreto de concordância), os alunos são desafiados a reconhecer estruturas linguísticas.

- (11) Reconhecimento das classes de palavras independentemente do conteúdo semântico (vocábulos desconhecidos em estrutura sintática adequada).
 - a. A construção do *coiso* pela *andruenha* ficou incrível.
 - b. A *glameção* da casa pela engenheira ficou *ciglada*.
 - c. A tentativa de *seflar o jegufe* nos deixou cansados.
 - d. A *jegufice* de subir o Morro da Capelinha ficará para o ano que vem.
- (12) Reconhecimento da ordem canônica do português.
 - a. Pela construção a incrível edifício do engenheira ficou.
 - b. De cansados nos tentativa subir deixou Capelinha o da Morro a.

- (13) Reconhecimento dos conhecimentos sobre concordância nominal e verbal.
- a. Os construção da edifício pelos engenheira ficaram incrível.
 - b. As tentativas de subiremos o Morros da Capelinha ficaremos para as ano que vem.
- (14) Reconhecimento dos conhecimentos sobre seleção vocabular (regência).
- a. A construção ao edifício sobre engenheira ficou incrível.
 - b. A tentativa com subir o Morro da Capelinha ficará por ano que vem.

Após a apresentação das estruturas selecionadas, é importante que o professor leve aos alunos o seguinte questionamento: “por que essas sentenças parecem estranhas?”.

Etapa 3 – Organização das ideias encontradas: neste momento, o professor e os alunos devem sistematizar as conclusões obtidas. O professor pode induzir a reflexão dos alunos fazendo perguntas direcionadas, baseadas em cada um dos recursos linguísticos apresentados em (13), (14), (15) e (16), como, por exemplo:

- (15) Você conhece as palavras escritas em (13)?
- (16) As palavras em (14) aparentam estar organizadas ou fora de ordem?
- (17) O que aparenta estar errado nas sentenças em (15) e (16)?

O professor pode convidar os alunos a identificarem os elementos que causam os diversos estranhamentos e a explicarem o porquê de tais estranhamentos (PILATI, 2017, p. 121). Por meio das respostas dos alunos, a reflexão vai sendo construída, ao mesmo tempo em que o professor a direciona.

Etapa 4 – Apresentação das ideias: o professor pode estimular seus alunos a apresentarem as conclusões a que chegaram ou as sistematizações que fizeram sobre seu saber linguístico, por meio de uma exposição ordenada, seja ela oral ou escrita (PILATI, 2017, p. 122).

A atividade de externalização das conclusões é importante para que os alunos tenham a oportunidade de organizar o conhecimento obtido e de revelar sua percepção sobre o funcionamento do sistema gramatical do português. Essas atividades favorecem o

esclarecimento de questões que anteriormente poderiam estar equivocadas (PILATI, 2017, p. 122).

Etapa 5 – Aplicação dos conhecimentos em textos: para que os estudantes percebam utilidade nas tarefas feitas, é proposta a aplicação dos conhecimentos em textos. Propomos que o professor utilize os textos abaixo para que, a partir deles, os alunos possam fazer análises sobre os aspectos linguísticos encontrados. Sugerimos que os alunos sejam divididos em pequenos grupos ou que cada aluno escolha um trecho para analisar.

O texto 1 é um fragmento retirado do livro *Macunaíma*, de autoria de Mário de Andrade. Nele, há supressão de preposição, dupla e tripla negação, uso duplo e seguido de conjunções de mesmo valor, neologismos, etc.

Macunaíma ficou muito contrariado porque não sabia como era o nome daquele buraco na máquina roupa onde a cunhatã enfiara a flor. E o buraco chamava botoeira. Imaginou esgarafunchando na memória bem, mas nunca não ouvira mesmo o nome daquele buraco. Quis chamar aquilo de buraco porém viu logo que confundia com os outros buracos deste mundo e ficou com vergonha da cunhatã. “Orifício” era a palavra que a gente escrevia mas porém nunca ninguém não falava “orifício” não. Depois de pensamentear pensamentear não havia meios mesmo de descobrir o nome daquilo (...). (ANDRADE, 2017, p. 68)

O texto 2 é a letra da música *Samba do Arnesto*, de autoria de Adoniran Barbosa e Nicola Caporino. Nele, os alunos podem analisar os aspectos linguísticos usados por Adoniran e Nicola que representam a linguagem não padrão do português brasileiro.

Samba do Arnesto

O Arnesto nos convidou
Prum' samba, ele mora no Brás
Nós fumos, não encontremos ninguém
Nós vortemos com uma baita de uma reiva
Da outra vez, nós não vai mais
Nós não semos tatu

No outro dia encontremo com o Arnesto
Que pediu desculpas, mas nós não aceitamos
Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
Mas você devia ter ponhado um recado na porta

Um recado ansim', ói
Ói, turma, num deu pra esperar
Aduvido que isso num faz mar, num tem importância
Assinado em cruz, porque não sei escrever
Arnesto.

(BARBOSA, CAPORINO, 1952).

A proposta desta etapa é que o conhecimento esteja e seja aplicável ao uso real. O objetivo é que os alunos, por meio da utilização de textos, possam perceber aspectos linguísticos – como ordem dos constituintes, alterações em desinências flexionais, linguagem formal ou informal, mudança de sentido, etc.

4.2.2 Oficina 2 – Identificando predicadores e argumentos e fazendo derivações

Esta segunda oficina tem como objetivo levar os alunos a identificarem termos predicadores e seus respectivos argumentos e a derivarem palavras. Esta oficina será apresentada por meio de duas atividades – em que a primeira apresenta o verbo como predicador, e a segunda apresenta o substantivo como predicador. Segundo Pilati (2017, p. 131), estas atividades se baseiam nos pressupostos gerativistas segundo os quais, no processo de formação de sentenças, é necessário que haja termos predicadores, que são os termos que selecionarão os argumentos.

Pilati (2017) afirma que nesta oficina os alunos utilizarão suas intuições linguísticas acerca da seleção argumental. “Essa atividade é muito útil para o reconhecimento dos padrões da língua portuguesa (...) e o refinamento de conhecimentos relativos aos termos que desempenham papéis de complementos” (PILATI, 2017, p. 131).

A fim de deixar claras as etapas de cada uma das atividades propostas nesta oficina, primeiramente serão apresentadas as etapas da Atividade 1; na sequência, serão apresentadas as etapas da Atividade 2.

Na Atividade 1,

(...) os alunos são levados a refletir sobre as características morfossintáticas de verbos cujo significado eles não compreendem. O objetivo dessa reflexão é mostrar aos alunos que, independentemente de sabermos o significado da palavra, é possível que reconheçamos a classe verbal a que ela pertence. As formas verbais do português apresentam flexões de tempo, modo, número e pessoa e essas informações são vistas e compreendidas por todos os falantes do português. (PILATI, 2017, p. 131)

Na Atividade 2, os alunos são convidados a analisar as formas nominais – derivadas dos verbos trabalhados na Atividade 1 – mais de perto, identificando suas características e analisando as estruturas nas quais os nomes deverbais se encontram, seus respectivos argumentos, as preposições ligadas a eles, etc.

Atividade 1

Etapa 1 – Avaliação do conhecimento prévio do aluno: o professor questiona os alunos acerca do conhecimento gramatical que eles possuem a respeito dos verbos. O professor pode apresentar aos alunos as seguintes orações:

- (18) a. A engenheira *glameçou* aquela casa.
b. Todos esses pedreiros ajudaram a *glameçar* aquela casa.

Na sequência, o professor pode induzir a reflexão dos alunos com as seguintes perguntas:

- (19) O que parece significar a palavra *glameçar*?¹⁷
(20) A que classe de palavras *glameçar* parece pertencer? Explique a sua resposta.
(21) Elabore uma nova sentença utilizando *glameçar*.

Etapa 2 – Experiências de descoberta e reflexão linguística: os alunos são desafiados a identificar os verbos existentes em um poema para, na sequência, analisarem as formas verbais mais de perto, sob aspectos morfossintáticos e semânticos. Propomos que os alunos leiam e analisem o poema *Muitas fugiam ao me ver*, da escritora Carolina Maria de Jesus.¹⁸

¹⁷ Segundo Pilati (2017, p. 132), alguns aspectos que caracterizam *glameçar* como verbo são “suas características morfológicas, tais como as desinências de infinitivo *-ar*; e suas características sintáticas, pois o verbo seleciona argumentos (...) e o tipo sintático dos argumento selecionados”.

¹⁸ Por meio deste precioso e belo poema, o professor tem a oportunidade de abordar com os alunos aspectos sociais relevantes, como a questão do preconceito racial, a resistência da mulher negra e a tentativa de ascensão de uma classe que foi historicamente dominada. O ambiente escolar pode e deve dar espaço às reflexões críticas de cunho social, além de dar visibilidade ao trabalho de grandes escritoras e escritores brasileiros, como foi Carolina Maria de Jesus. Apesar de extremamente relevantes, tais questões sociais fogem ao escopo deste trabalho.

Muitas fugiam ao me ver

Muitas fugiam ao me ver
Pensando que eu não percebia
Outras pediam pra ler
Os versos que eu escrevia

Era papel que eu catava
Para custear o meu viver
E no lixo eu encontrava livros para ler
Quantas coisas eu quis fazer
Fui tolhida pelo preconceito
Se eu extinguir quero renascer
Num país que predomina o preto

Adeus! Adeus, eu vou morrer!
E deixo esses versos ao meu país
Se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar, onde o preto é feliz.

(JESUS, 1996)

Além da análise sobre o conteúdo do poema, o professor pode induzir a reflexão linguística dos alunos fazendo perguntas direcionadas, tais como:

- (22) No poema, quais palavras têm um funcionamento semelhante a *glameçar*? Explique a sua resposta.
- (23) O que *glameçar* e as palavras que você identificou têm em comum?
- (24) Essas palavras estão sendo acompanhadas por outras? Se sim, quais?

Por meio das respostas dos alunos, a reflexão sobre o verbo como predicador e a seleção de seus argumentos vai sendo construída, ao mesmo tempo em que o professor a direciona.

Etapa 3 – Organização das ideias encontradas: por meio de recursos linguísticos, o professor e os alunos devem sistematizar as conclusões obtidas nas etapas anteriores. Sugerimos que o professor utilize o recurso da tabela sintática¹⁹ para evidenciar alguns dos predicadores verbais presentes no poema analisado e seus respectivos argumentos.

¹⁹ Segundo Pilati (2017, p. 109-110), tabela sintática é um “recurso usado para promover o reconhecimento das estruturas gramaticais, a observação das escolhas lexicais, o processo de seleção argumental e os tipos de argumentos selecionados”.

(25) Predicadores verbais e seus argumentos.

Argumento (agente)	PREDICADOR (verbo)	Argumento (tema)
eu	ESCREVER	os versos
eu	CATAR	papel
o preto	PREDOMINAR	Ø

A partir da evidenciação dos verbos e de seus respectivos argumentos, o professor pode induzir a reflexão dos alunos a respeito das características de tais verbos e de seus argumentos – morfológica, sintática e semanticamente. Os alunos podem discutir sobre a possibilidade de inserção e/ou supressão de palavras nas posições de predicador e de argumento, a fim de testar possibilidades e debater sobre os resultados encontrados.

Etapa 4 – Apresentação das ideias: o professor pode estimular seus alunos a apresentarem as conclusões de suas descobertas, pedindo a eles que exibam as sentenças que foram criadas a partir da tabela sintática da Etapa 3.

Etapa 5 – Aplicação dos conhecimentos em textos: para que os estudantes percebam utilidade nas tarefas feitas, é proposta a aplicação dos conhecimentos em textos. O professor pode sugerir aos alunos a elaboração de um poema, baseado na estética do poema *Muitas fugiam ao me ver*, de Carolina Maria de Jesus, em que os alunos percebam a seleção dos verbos que comporão o poema, assim como a seleção de seus respectivos argumentos.

Atividade 2

Etapa 1 – Avaliação do conhecimento prévio do aluno: o professor, baseado na Atividade 1 proposta nesta oficina, questiona os alunos acerca do conhecimento gramatical que eles possuem a respeito dos verbos. A partir daí, o professor pode instigar os alunos a respeito de outras classes de palavras – no caso, daremos ênfase aos substantivos derivados de verbos, pois eles são o foco deste trabalho.

(26) Os verbos possuem características próprias? Quais são elas?

(27) A partir desses verbos, é possível criar novas palavras?

(28) Qual é o resultado da ação do verbo “construir”, por exemplo?

Etapa 2 – Experiências de descoberta e reflexão linguística: os alunos, então, retomam a tabela sintática criada na Atividade 1 (27) para fazerem experiências – derivação, inclusão de preposição, identificação de papel temático, etc. O professor pode fazer perguntas mais direcionadas a respeito dos verbos da tabela, induzindo os alunos a fazerem derivação (cujos resultados sejam substantivos).

- (29) Quais palavras podem ser criadas a partir dos verbos “escrever”, “catar” e “predominar”?
- (30) Essas palavras “criadas” possuem as mesmas características dos verbos (como flexão de tempo, modo, número e pessoa)?
- (31) Quais características essas palavras “criadas” têm em comum com os verbos dos quais derivam?
- (32) Quais características essas palavras “criadas” têm de diferente dos verbos dos quais derivam?
- (33) Derivação.

Verbo	Derivação (substantivo derivado de verbo)
Escrever	Escrita
Catar	Catação
Predominar	Predominância

- (34) Predicadores nominais e seus argumentos.

PREDICADOR (substantivo derivado de verbo)	Argumento (tema)	Argumento (agente)
ESCRITA	dos versos	por mim
CATAÇÃO	de papéis	por mim
PREDOMINÂNCIA	Ø	do preto

Etapa 3 – Organização das ideias encontradas: é essencial que o professor deixe claro que os substantivos criados são derivados dos verbos e, conseqüentemente, herdam destes os seus argumentos. O professor pode induzir os alunos a evidenciarem os papéis

temáticos (que permanecem iguais) e a inserção de preposições na composição da estrutura nominal.

Sugerimos que o professor permita que os alunos criem possibilidades, por exemplo, utilizando outros substantivos derivados, outras preposições, outros argumentos – até mesmo acrescentando argumentos, como mostra a tabela sintática abaixo.

(35) Outros predicadores nominais e seus argumentos.

PREDICADOR (substantivo derivado de verbo)	Argumento (tema)	Argumento (alvo)	Argumento (agente)
CONSTRUÇÃO	da casa	∅	pela engenheira
A construção da casa pela engenheira durou dois meses.			
ENTREGA	da encomenda	ao comprador	pela empresa
A entrega da encomenda ao comprador pela empresa foi um sucesso.			
PREDOMINÂNCIA	∅	∅	do preto
A predominância do preto influencia no combate ao racismo.			

Etapa 4 – Apresentação das ideias: o professor pode estimular seus alunos a apresentarem suas conclusões. A partir das discussões presentes nas etapas anteriores, o professor pode solicitar que os alunos componham sentenças com os predicadores nominais e seus respectivos argumentos e expliquem, por escrito ou oralmente, como eles fizeram as derivações e escolheram os argumentos e as preposições que acompanham os predicadores nominais.

Etapa 5 – Aplicação dos conhecimentos em textos: para que os estudantes percebam utilidade nas tarefas feitas, é proposta a aplicação dos conhecimentos em textos. O professor pode sugerir aos alunos a elaboração de um poema, baseado na estética do poema *Muitas fugiam ao me ver*, de Carolina Maria de Jesus, em que os alunos utilizem substantivos derivados de verbos e seus respectivos argumentos.

4.2.3 Oficina 3 – Investigando estruturas ambíguas

Segundo Pilati (2017, p. 129), esta terceira oficina tem o objetivo de auxiliar os alunos a tomarem consciência sobre a hierarquia dos constituintes da sentença, sobre os

efeitos de sentido decorrentes das diferentes possibilidades de combinação entre os constituintes e sobre os papéis semânticos associados aos constituintes.

Nesta oficina, propomos duas atividades: a primeira, para reconhecer a ambiguidade e atribuir papéis temáticos aos constituintes; e a segunda, para reconhecer a ambiguidade, atribuir papéis temáticos aos constituintes e organizá-los de maneira que a ambiguidade seja eliminada. As atividades, que podem ser feitas individualmente ou em grupo, são lúdicas e desafiadoras.

A fim de deixar claras as etapas de cada uma das atividades propostas nesta oficina, primeiramente serão apresentadas as etapas da Atividade 1; na sequência, serão apresentadas as etapas da Atividade 2.

Atividade 1

Etapa 1 – Avaliação do conhecimento prévio do aluno: o professor questiona os alunos acerca do conhecimento gramatical que eles possuem a respeito da ambiguidade. O professor pode apresentar aos alunos a seguinte oração: **A invasão da Polônia marcou o início da Segunda Guerra Mundial.** A partir daí, o professor faz as seguintes indagações:

- (36) Esta oração possui mais de uma interpretação?
- (37) Escrever orações sem que haja clareza na mensagem é bom ou ruim?

Etapa 2 – Experiências de descoberta e reflexão linguística: os alunos são desafiados a investigar a estrutura ambígua apresentada na etapa anterior. O professor pode induzir a reflexão dos alunos fazendo perguntas direcionadas, como, por exemplo:

- (38) Quais interpretações podem ser feitas a respeito da oração “A invasão da Polônia marcou o início da Segunda Guerra Mundial”?
- (39) Explique, com palavras ou com desenhos, as interpretações possíveis.
- (40) Qual é o termo responsável pela ambiguidade desta oração?
- (41) De que forma a ambiguidade pode ser resolvida?

Por meio das respostas dos alunos, a reflexão vai sendo construída, ao mesmo tempo em que o professor a direciona.

Etapa 3 – Organização das ideias encontradas: por meio de recursos linguísticos, o professor e os alunos devem sistematizar as conclusões obtidas nas etapas anteriores. Sugerimos que o professor utilize o recurso da tabela sintática para analisar o verbo “invadir”, do qual deriva o substantivo “invasão”, a fim de evidenciar os papéis temáticos que os constituintes recebem em cada uma das interpretações possíveis.

(42) Interpretação 1: [da Polônia] como o país que invade, o *agente* da ação.

Argumento (agente)	Predicador (verbo)	Argumento (paciente)
Polônia	invadir	∅
A Polônia invadiu algo.		

(43) Interpretação 2: [da Polônia] como o país que é invadido, o *paciente* da ação.

Argumento (agente)	Predicador (verbo)	Argumento (paciente)
∅	invadir	Polônia
Algo invadiu a Polônia.		

Etapa 4 – Apresentação das ideias: o professor pode estimular seus alunos a apresentarem suas conclusões. Sugere-se que os alunos sejam motivados a redigir um parágrafo explicando os diferentes sentidos decorrentes da oração apresentada, explicando a influência que a atribuição de um papel temático X ou Y tem para as diferentes interpretações.

Etapa 5 – Aplicação dos conhecimentos em textos: para que os estudantes percebam utilidade nas tarefas feitas, é proposta a aplicação dos conhecimentos em textos. Além da apresentação proposta na Etapa 4, sugerimos que os alunos busquem informações sobre a Segunda Guerra Mundial para se contextualizarem e, possivelmente, busquem a interpretação adequada para a sentença proposta.

Além disso, sugerimos que sejam apresentadas outras sentenças em que haja ambiguidade, como mostram os dados em (44) e (45), a fim de os alunos testarem as possibilidades interpretativas e a grade argumental do predicador nominal.

(44) A descoberta da imprensa.

(45) A lembrança da namorada.

Desta forma, os alunos podem redigir um texto explicativo ou uma história que ilustre a desambiguação das sentenças. O professor pode trabalhar a imaginação dos alunos ou os fatos históricos.

Atividade 2

Etapa 1 – Avaliação do conhecimento prévio do aluno: o professor questiona os alunos acerca do conhecimento gramatical que eles possuem a respeito da ambiguidade. O professor pode apresentar aos alunos a seguinte oração: **A doação às crianças de roupa pela igreja emocionou a todos.** A partir daí, o professor faz as seguintes indagações:

(46) Esta oração possui mais de uma interpretação?

(47) Escrever orações sem que haja clareza na mensagem é bom ou ruim?

Etapa 2 – Experiências de descoberta e reflexão linguística: os alunos são desafiados a investigar a estrutura ambígua apresentada na etapa anterior. O professor pode induzir a reflexão dos alunos fazendo perguntas direcionadas, como, por exemplo:

(48) Quais interpretações podem ser feitas a respeito da oração “A doação às crianças de roupa pela igreja emocionou a todos”?

(49) Explique, com palavras ou com desenhos, as interpretações possíveis.

(50) Qual é o termo responsável pela ambiguidade desta oração?

(51) Caso haja mudança na ordem dos constituintes, a ambiguidade é resolvida?

(52) De que forma a ambiguidade pode ser resolvida?

Por meio das respostas dos alunos, a reflexão vai sendo construída, ao mesmo tempo em que o professor a direciona.

Etapa 3 – Organização das ideias encontradas: por meio de recursos linguísticos, o professor e os alunos devem sistematizar as conclusões obtidas nas etapas anteriores. Sugerimos que o professor utilize o recurso da tabela sintática para analisar o verbo “doar”,

do qual deriva o substantivo “doação”, a fim de evidenciar os papéis temáticos que os constituintes recebem em cada uma das interpretações possíveis e, se houver, as adjunções.

(53) Interpretação 1: [de roupa] como o objeto a ser doado, o *tema*.

Argumento (agente)	Predicador (verbo)	Argumento (tema)	Argumento (alvo)
igreja	doar	roupa	crianças
<i>Verbo:</i> A igreja doou roupa às crianças.			
<i>Substantivo:</i> A doação [de roupa] [às crianças] [pela igreja].			

(54) Interpretação 2: [de roupa] como o adjunto de [crianças].

Argumento (agente)	Predicador (verbo)	Argumento (tema)	Argumento (alvo)	Adjunto
igreja	doar	∅	crianças	de roupa
<i>Verbo:</i> A igreja doou algo às crianças de roupa.				
<i>Substantivo:</i> A doação [às crianças [de roupa]] [pela igreja].				

Além disso, sugerimos que o professor trabalhe a organização dos constituintes para evitar ambiguidade. O professor pode instigar os alunos com as seguintes perguntas:

- (55) O que acontece se mudarmos a ordem dos constituintes da oração “A doação às crianças de roupa pela igreja emocionou a todos”?
- (56) Qual seria a ordem “adequada” dos constituintes na sentença para que se chegue a uma interpretação clara do constituinte [de roupas] como *tema*?
- (57) Qual informação normalmente é apresentada primeiro: quem doa; o que é doado; ou para quem é doado?

Etapa 4 – Apresentação das ideias: o professor pode estimular seus alunos a apresentarem as conclusões. Sugerimos que o professor promova um debate aberto entre os alunos para que sejam analisadas as possibilidades interpretativas, assim como a influência da organização dos constituintes para a interpretação da sentença.

O professor deve incentivar os alunos a perceberem a ordem “adequada” dos constituintes para que o termo ambíguo receba uma ou outra interpretação, utilizando o recurso da tabela sintática. Em construções nominais, geralmente a ordem de aparecimento dos argumentos é a seguinte: *tema*, *alvo* e *agente*.

PREDICADOR (substantivo derivado de verbo)	1º argumento (tema)	2º argumento (alvo)	3º argumento (agente)
DOAÇÃO	de roupa	às crianças	pela igreja
A doação de roupas às crianças pela igreja emocionou a todos.			

Etapa 5 – Aplicação dos conhecimentos em textos: para que os estudantes percebam utilidade nas tarefas feitas, é proposta a aplicação dos conhecimentos em textos. Pilati (2017, p. 130) sugere que os alunos sejam motivados a redigir um parágrafo explicando os diferentes sentidos decorrentes da oração que o professor apresentar e a influência da ordem desses constituintes na interpretação da sentença. Desta forma, os alunos podem redigir um texto explicativo ou uma história que ilustre a desambiguação das sentenças. O professor pode trabalhar a imaginação dos alunos.

4.2.4 Oficina 4 – Utilizando o material concreto (CN)

Esta quarta e última oficina utiliza o material concreto (CN) para promover a compreensão do fenômeno da complementação nominal, associando conteúdo gramatical e aprendizagem ativa. Esse material concreto tem como objetivos despertar a consciência dos estudantes acerca da estrutura da língua portuguesa quando na complementação de substantivos deverbais, além de auxiliá-los na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão. As etapas apresentadas a seguir auxiliam o professor quanto ao uso do material.

Etapa 1 – Avaliação do conhecimento prévio do aluno: o professor questiona os alunos acerca do conhecimento gramatical que eles possuem a respeito de predicadores, argumentos e complementação nominal.

(58) Qual é a definição de “predicador”?

(59) Qual é a definição de “argumento”?

- (60) O que predicadores e argumentos têm a ver um com o outro?
- (61) O que significa “complementar”?
- (62) Para que haja um complemento, é preciso haver “algo” que precise ser complementado. Você concorda com essa afirmação?
- (63) Qual é a função sintática atribuída ao complemento de um substantivo?

Etapa 2 – Experiências de descoberta e reflexão linguística: aos alunos é apresentado o material concreto, que consiste em duas roletas e uma tabela sintática, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Material concreto sobre a complementação nominal

PREDICADORES

ARGUMENTOS

PREDICADOR	ARGUMENTO PACIENTE/TEMA	ARGUMENTO ALVO	ARGUMENTO AGENTE

Fonte: elaboração própria.

Na primeira roleta, há as palavras predicadoras – substantivos predicadores derivados de verbos. Na segunda roleta, há os possíveis argumentos das palavras predicadoras presentes na primeira roleta. Na tabela sintática, há quatro colunas, que devem ser preenchidas da seguinte maneira: a primeira, com o predicador sorteado; a segunda, com o argumento referente ao paciente/tema, caso haja; a terceira, com o argumento referente ao alvo, caso haja; e a quarta, com o argumento referente ao agente, caso haja.²⁰

Para começar a atividade, o professor deve girar a primeira roleta e sortear a primeira palavra predicadora. Suponha-se que o substantivo *construção* seja o sorteado, então o professor completa a primeira coluna, como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Sorteio da palavra predicadora

PREDICADOR	ARGUMENTO PACIENTE/TEMA	ARGUMENTO ALVO	ARGUMENTO AGENTE
Construção			

Fonte: elaboração própria.

Na sequência, o professor deve girar a segunda roleta e sortear o primeiro possível argumento. Suponha-se que o argumento *engenheira* seja o sorteado, então o professor questiona os alunos a respeito da aceitação dessa palavra como argumento de *construção*. Espera-se que os alunos, intuitivamente, aceitem a palavra *engenheira* como argumento de *construção*, uma vez o predicador seleciona argumentos de natureza temática agentiva, e a palavra *engenheira* cumpre tal exigência. Depois de os alunos decidirem se a palavra sorteada serve ou não como argumento e em qual coluna ela deve ficar (conforme o papel temático

²⁰ Na aplicação da atividade, os professores podem escolher outras palavras predicadoras e/ou outros argumentos que consideram mais adequados para compor as roletas.

associado a ela), o professor completa o quadro escrevendo na coluna “agente” a palavra *engenheira*, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Sorteio do argumento agente

PREDICADOR	ARGUMENTO PACIENTE/TEMA	ARGUMENTO ALVO	ARGUMENTO AGENTE
Construção			engenheira

Fonte: elaboração própria.

Em seguida, o professor gira novamente a segunda roleta e sorteia o segundo possível argumento. Suponha-se que o argumento *roupa* seja o sorteado, então o professor questiona os alunos a respeito da aceitação dessa palavra como argumento de *construção*. Espera-se que os alunos, intuitivamente, recusem a palavra *roupa* como argumento de *construção* – primeiro, por reconhecerem que a grade argumental não pode aceitar mais de um argumento como agente, pois a posição já está preenchida; e segundo, por saberem que *roupa* não pode ocupar as posições de paciente/tema e alvo. Desta forma, o professor não escreve nada no quadro e dá sequência à atividade.

Mais uma vez, o professor gira a segunda roleta e sorteia outro possível argumento. Suponha-se que o argumento *casa* seja o sorteado, então o professor questiona os alunos a respeito da aceitação dessa palavra como argumento de *construção*. Espera-se que os alunos, intuitivamente, aceitem a palavra *casa* como argumento de *construção*, uma vez o predicador seleciona argumentos de natureza temática de paciente/tema, e a palavra *casa* cumpre tal exigência. Depois de os alunos decidirem se a palavra sorteada serve ou não como argumento e em qual coluna ela deve ficar (conforme o papel temático associado a ela), o professor

completa o quadro escrevendo na coluna “paciente/tema” a palavra *casa*, como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Sorteio do argumento tema

PREDICADOR	ARGUMENTO PACIENTE/TEMA	ARGUMENTO ALVO	ARGUMENTO AGENTE
Construção	casa		engenheira

Fonte: elaboração própria.

Por fim, o professor questiona aos alunos se a grade temática do predicador *construção* está completa. Espera-se que os alunos façam ainda investigações e suposições – até porque a coluna referente ao papel temático alvo não foi preenchida – e por fim consintam que a grade temática de *construção* esteja completa, marcando com um “X” a coluna do papel temático alvo, uma vez que o predicador em jogo não seleciona argumentos com tal papel temático. O resultado é a Figura 5.

Figura 5 – Argumentos encontrados

PREDICADOR	ARGUMENTO PACIENTE/TEMA	ARGUMENTO ALVO	ARGUMENTO AGENTE
Construção	casa	X	engenheira

Fonte: elaboração própria.

Etapa 3 – Organização das ideias encontradas: por meio dos recursos linguísticos apresentados na Etapa 2, os alunos têm a possibilidade de sistematizar melhor as ideias e formular sentenças com o predicador e os argumentos presentes na Figura 5.

Para começar, o professor deve questionar aos alunos se a composição “construção casa engenheira” é aceitável. Espera-se que os alunos queiram incluir as preposições, geralmente necessárias ao complemento nominal, para que, a partir disso, seja formada uma sentença gramatical e aceitável com os termos sorteados. O professor pode pedir aos alunos sugestões de preposições adequadas para comporem as colunas de paciente/tema e de agente, estimulando a intuição e os saberes linguístico e gramatical dos estudantes. O resultado é a Figura 6.

Figura 6 – Escolha das preposições adequadas

PREDICADOR	ARGUMENTO PACIENTE/TEMA	ARGUMENTO ALVO	ARGUMENTO AGENTE
Construção	da casa	X	pela engenheira

Fonte: elaboração própria.

Após os alunos escolherem as preposições adequadas (caso sejam necessárias), o professor então explica que aos argumentos do substantivo é atribuída a função sintática *complemento nominal*. O professor pode fazer este mesmo processo com todos os outros predicadores da primeira roleta. Por fim, o professor solicita que os alunos formulem sentenças que contenham os predicados e os argumentos sorteados e as preposições escolhidas.

Etapa 4 – Apresentação das ideias: o professor pode estimular seus alunos a apresentarem as sentenças criadas e o raciocínio que eles tiveram para completar tal tarefa,

dando ênfase ao fato de que um predicador nominal de origem verbal precisa ter sua grade temática completa, e seus argumentos são fundamentais para isso, a fim de serem compostas sentenças aceitáveis e gramaticais na língua.

Os alunos podem expor as sentenças que criaram e debater entre si outras possibilidades. O professor deve estimulá-los a perceber: se o predicador nominal é derivado de algum verbo; os papéis temáticos dos argumentos associados ao predicador nominal; a seleção semântica que o predicador nominal faz com seus argumentos; e a escolha adequada das preposições que acompanham tais argumentos.

Etapa 5 – Aplicação dos conhecimentos em textos: para que os estudantes percebam utilidade nas tarefas feitas, é proposta a aplicação dos conhecimentos em textos. A partir do texto abaixo, o professor pode pedir que os alunos escolham um predicador nominal deverbal e identifiquem o(s) argumento(s) associado(s) a ele, completando, assim, uma tabela sintática semelhante à apresentada no material concreto.

O surgimento da aviação é uma das grandes evoluções tecnológicas da humanidade. A criação do avião por Santos Dumont foi um grande marco para a história, pois tal meio de transporte diminuiu de forma significativa o tempo de viagem entre os lugares. “Mas como que uma coisa mais pesada do que o ar pode sair voando assim?”, este era o questionamento das pessoas sobre o avião. Quando no ar, o avião não cai porque existem forças que atuam sobre ele, contrabalanceando seu peso. Na verdade, o que estimula a permanência do avião no ar é a sua velocidade e as suas asas. A projeção e a construção das asas de um avião fazem com que ele corte o ar, permanecendo, assim, no alto.

(64) Tabela sintática da atividade proposta.

PREDICADOR (substantivo derivado de verbo)	Argumento (paciente/tema)	Argumento (alvo)	Argumento (agente)

4.3 Considerações parciais

A forma como a gramática vem sendo abordada há anos não tem contribuído, de maneira realmente efetiva, com a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical e muito menos com a compreensão dos fenômenos gramaticais das línguas. A adoção

prescritiva dos compêndios gramaticais tem como consequência aulas de gramática sobre “como se deve usar a língua” e o tratamento dos estudantes como aprendizes da língua, não como os próprios usuários dela (PILATI, 2017, 2018).

Por esses e diversos outros motivos, se fez (e ainda se faz) necessário criar alternativas às formas tradicionais de se tratar da língua portuguesa nas escolas brasileiras. Para tanto, defendemos a adoção de pressupostos científicos – que devem partir de um conjunto de fundamentos teóricos claros – como norteadores da concepção de língua e da prática pedagógica de professores, (PILATI, 2017, 2018).

Os estudos linguísticos brasileiros têm se dedicado a debater sobre as relações existentes entre norma, ensino e escola; assim, se tornou mais evidente a tarefa dos linguistas de desvincular o estudo gramatical como mero repositório de modelos eruditos. Quando se parte de uma concepção inatista das línguas humanas e da conscientização da estrutura e do sistema desse saber, os estudantes se tornam mais capazes de perceber e de valorizar os seus conhecimentos linguísticos (PILATI, 2018).

“Os estudos linguísticos atuais, de base gerativista, têm condições de apresentar os fenômenos linguísticos por meio de definições mais claras e de critérios mais objetivos e completos” (PILATI, 2018, p. 370). Tais estudos a que se refere a autora podem ser benéficos aos alunos, pois os levam a compreender o sistema linguístico de forma intuitiva e simples, uma vez que partem da compreensão de línguas como sistemas a serem investigados. O saber, em vez de corresponder à repetição de informações, deve significar “ser capaz de descobrir a usar informações” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 5 *apud* VICENTE, PILATI, 2011).

Para tanto, neste capítulo foram propostas oficinas e atividades que incentivam os alunos a organizarem suas reflexões linguísticas a respeito do funcionamento do sistema linguístico da complementação de nomes deverbais e a exporem tais reflexões em pequenos textos escritos. “Essa prática tem o objetivo de aliar à consciência sintática o desenvolvimento de aspectos da escrita, tais como a expressão e a organização do pensamento, a precisão vocabular, o repertório lexical e as inúmeras possibilidades de expressão linguística” (PILATI, 2017, p. 110)

Por meio de seus conhecimentos linguísticos tácitos e da realização de tarefas e/ou do enfrentamento de situações que mobilizem o conhecimento adquirido, os alunos podem

encontrar recursos que deem sentido às suas aprendizagens. A renovação no ensino de língua portuguesa e de gramática deve passar por este caminho.

Conclusão

Esta dissertação estudou a complementação nominal, em especial a de substantivos deverbais, com dois objetivos principais: i) propor uma revisão à análise tradicional acerca da complementação de substantivos deverbais; e ii) a partir dessa proposta, apresentar atividades, a professores e alunos da Educação Básica, que tratam do complemento nominal (CN).

A partir da constatação de que há incoerências e divergências na tradição gramatical a respeito do conceito atribuído à função sintática CN, buscamos na literatura linguística estudos que nos deram base para que propuséssemos uma revisão à análise tradicional – em especial, os trabalhos de Jorge (1986) e Grimshaw (1990). A partir dessa proposta, apresentamos oficinas e atividades, baseadas na Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017), que tratam da complementação nominal de substantivos deverbais do português brasileiro (PB).

Os dados em (1) apresentam o nosso objeto de pesquisa. Em *itálico* estão os substantivos deverbais, e sublinhados estão os termos preposicionados que neste trabalho consideramos CN.

(1) Substantivos deverbais e seus CN.

- a. A *construção* da casa pelas engenheiras foi um sucesso.
- b. A *promessa* de parar de beber foi cumprida.
- c. Os *exames* da Maia deram negativo para a covid-19.
- d. Toda a tripulação ficou aliviada com o *pouso* do avião.
- e. O *comunicado* de advertência aos funcionários pela chefia assustou a todos.
- f. A *fuga* das cadelinhas entristeceu as crianças.

No início deste trabalho, traçamos cinco objetivos para a presente dissertação, que estão retomados em (2):

(2) OBJETIVOS DESTE TRABALHO

- vi. Apresentar pressupostos da teoria gerativa que tratam do fenômeno da complementação nas línguas naturais.
- vii. Apresentar a definição da função sintática *complemento nominal* presente em gramáticas e livros didáticos do português brasileiro.
- viii. Fazer apontamentos acerca da definição da função sintática *complemento nominal* presente em gramáticas e livros didáticos do português brasileiro.
- ix. Propor uma revisão à análise tradicional sobre a complementação de nomes deverbais do português brasileiro.
- x. Apresentar oficinas e atividades que unam a Aprendizagem Linguística Ativa e o ensino sobre a complementação nominal de nomes deverbais.

O primeiro objetivo foi cumprido no **Capítulo 1**, no qual abordamos aspectos referentes à maneira como a Teoria Gerativa, principalmente a partir da década de 70, passou a analisar as línguas naturais e as suas estruturas. Nele, apresentamos os pressupostos gerativistas que acreditamos contribuir com esta pesquisa por explicitarem mecanismos linguísticos relevantes para a análise do fenômeno abordado neste estudo – como a Faculdade da Linguagem, a Gramática Universal, o inatismo, as propriedades gerais dos léxicos das línguas, a Teoria Temática e a Teoria X-barra.

A partir dos estudos de Chomsky (1981) a respeito do léxico das línguas naturais, vimos que as palavras pertencem a categorias lexicais e gramaticais conforme seus traços e características. Há as categorias lexicais que são consideradas abertas (nome, adjetivo e verbo), que permitem aos falantes a criação de novas expressões – e daí surgem os substantivos deverbais, foco deste trabalho (como, por exemplo, *desejo*, derivado do verbo *desejar*).

O segundo e o terceiro objetivos foram cumpridos no **Capítulo 2**, no qual registramos as abordagens sobre o CN feitas por diferentes autores de gramáticas e livros didáticos do português do Brasil e fizemos apontamentos acerca dessas abordagens baseando-nos na revisão da literatura sobre o CN. Foram escolhidas as seguintes gramáticas: *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima (2014); *Nova gramática do português*

contemporâneo, de Cunha e Cintra (2013); e *Moderna gramática portuguesa*, de Bechara (2014). Foram escolhidos os seguintes livros didáticos: *Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, Enem, colégios técnicos e militares...*, de Nílson Almeida (2003); *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*, de William Cereja e Thereza Cochar (2013); e *Português: trilhas e tramas, volume 2*, de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling (2016b).

Nos apontamentos acerca de cada uma das obras, foram levados em consideração os seguintes critérios e características: i) abordagem da transitividade nominal, que analisou se os autores atribuíram ou não aos nomes traços de transitividade; ii) correspondência do CN ao objeto oracional, que analisou se os autores faziam ou não correspondência entre complementos do verbo ou passividade e CN, bem como a maneira que os autores faziam tal correspondência; iii) abordagem de nominalizações (deverbal e adjetival), que analisou se os autores abordavam os nomes derivados em suas obras (substantivos, adjetivos e advérbios) e quais considerações eles faziam acerca deles; e iv) abordagem da opcionalidade da realização sintática do CN, que analisou as considerações acerca da obrigatoriedade ou facultatividade da realização sintática dos CN na sentença.

Constatamos que há incoerências nas obras analisadas. Cunha e Cintra (2013), por exemplo, afirmam que o CN é o *objeto* da relação que substantivos, adjetivos e advérbios podem ter, mas, em seus exemplos, os autores utilizaram substantivos derivados de verbos intransitivos (que, segundo a gramática tradicional, não possuem objeto) e fizeram correspondência entre o CN e o sujeito. Almeida (2003), por sua vez, assume que o CN pode corresponder a adjuntos adverbiais, infringindo a hierarquia dos termos da oração, uma vez que, conforme a própria gramática tradicional, um adjunto possui hierarquia inferior a um complemento; além disso, o autor não aborda com profundidade essa correspondência, o que pode gerar abertura para interpretações equivocadas por parte dos alunos.

Também constatamos divergências entre os autores das obras escolhidas. Sette *et al.* (2016b) defendem explicitamente que o CN tem sentido passivo, geralmente associado aos objetos oracionais; Bechara (2014), por sua vez, defende que o CN pode ter sentido passivo ou ativo, o que permite que ele seja correspondente ao sujeito ou aos objetos oracionais. Outro exemplo: Rocha Lima (2014) afirma que CN jamais pode se ligar a substantivos concretos; já

Bechara (2014), por sua vez, assume que há substantivos concretos que possuem argumentos inerentes que solicitam CN.

As análises e os apontamentos feitos no Capítulo 2 levaram em consideração afirmações que os próprios autores fizeram em suas obras, com o intuito de explicitar os conceitos atribuídos ao CN e de coletar dados para a nossa pesquisa. Para que o ensino e a aprendizagem a respeito do CN sejam inequívocos e compreensíveis, é imprescindível que haja consenso entre gramáticas, livros didáticos e teoria linguística quanto à complementação nominal.

O quarto objetivo foi cumprido no **Capítulo 3**, no qual apresentamos uma avaliação dos conceitos atribuídos pelo enfoque tradicional ao CN e uma proposta de revisão à análise tradicional sobre a complementação de nomes deverbais. Nesse capítulo, baseando-nos em estudos linguísticos – tais como os de Jorge (1986), Grimshaw (1990), Sedrins (2009), Raposo *et al.* (2013), entre outros –, analisamos as abordagens feitas pelo enfoque tradicional acerca do CN.

Para dar base à nossa proposta, foram feitas análises a respeito: i) da correspondência entre funções sintáticas e papéis temáticos, em que defendemos que tanto o termo correspondente ao agente ou sujeito quanto o termo correspondente ao paciente/tema/alvo ou complemento verbal podem ser considerados argumentos do nome e receberem a função sintática CN; ii) de substantivos concretos e substantivos abstratos, em que defendemos que substantivos concretos não podem solicitar CN, assim como substantivos deverbais não perdem seu traço [+AÇÃO], permanecendo, desta forma, sem traços de concretude; iii) de verbos intransitivos de ação e nominalizações derivadas deles, em que assumimos que substantivos derivados de verbos intransitivos podem solicitar CN; iv) da hierarquia funcional dos termos da oração, em que apontamos haver divergências entre os gramáticos quanto à atribuição das funções sintáticas aos termos da oração, quanto à importância e à hierarquia dos termos da oração, e quanto à correspondência entre esses termos; desta forma, assumimos que uma solução plausível seria aceitar a correspondência entre o CN e os termos que representam os sujeitos, os objetos oracionais e alguns adjuntos adverbiais, o que implica dizer que tal hierarquia não deve ser usada como critério para distinguir CN de AA; v) da realização sintática dos argumentos do nome, em que assumimos que nem sempre a realização sintática de um CN será necessária ou indispensável, uma vez que a não realização

sintática do CN é possível e não gera, necessariamente, sentenças agramaticais; vi) de pronomes possessivos e construções genitivas, em que evidenciamos ser possível a realização de CN em forma de pronomes possessivos, assim como abordamos a distinção entre argumentos de um nome e construções genitivas (estas, que aceitam apenas adjuntos, não complementos); vii) de características das nominalizações, em que apresentamos as diferentes características que as nominalizações podem manifestar; e viii) da hierarquia e organização de papéis temáticos dos argumentos, em que apresentamos as relações que nominalizações e seus papéis temáticos podem ter.

Na segunda seção do Capítulo 3, apresentamos a proposta de revisão à análise tradicional acerca da complementação de nomes deverbais, em que evidenciamos a atribuição da função sintática CN aos argumentos dos substantivos derivados de verbos. Propomos, então, que os CN que se ligam a substantivos deverbais têm as seguintes características: i) possuem papel temático (agente, experienciador, tema, paciente, alvo); ii) não possuem interpretação de posse; iii) podem corresponder ao sujeito, aos complementos verbais e a alguns adjuntos adverbiais; iv) podem ser realizados em forma de pronomes possessivos; e v) podem ou não estar realizados sintaticamente.

O quinto e último objetivo foi cumprido no **Capítulo 4**, no qual abordamos a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, proposta por Pilati (2017), que associa conhecimentos linguísticos e metodologia de ensino. Na primeira seção desse capítulo, foram apresentados os pressupostos teóricos da metodologia, assim como seus princípios – levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados e promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (BRANSFORD *et al.*, 2007, *apud* PILATI, 2017, p. 101).

Na segunda seção do capítulo, baseando-nos na proposta de revisão apresentada no Capítulo 3 e na metodologia e no modelo da abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa, criamos e apresentamos oficinas e atividades que trataram da complementação de substantivos deverbais. Na primeira oficina, objetivamos evidenciar o conhecimento linguístico tácito dos estudantes por meio de atividade que os estimulava a identificar estruturas “estranhas” e a propor soluções para elas. A segunda oficina apresentou duas atividades, e os nossos objetivos eram que os alunos identificassem termos predicadores e seus respectivos argumentos e derivassem palavras, a fim de que eles fossem capazes de

reconhecer os padrões da língua portuguesa. A terceira oficina também apresentou duas atividades, abordou estruturas ambíguas e teve como objetivo auxiliar os alunos a tomarem consciência sobre a hierarquia dos constituintes da sentença, sobre os efeitos de sentido decorrentes das diferentes possibilidades de combinação entre os constituintes e sobre os papéis semânticos associados aos constituintes. A quarta e última oficina abordou o uso do material concreto (CN), em que os objetivos foram despertar a consciência dos estudantes acerca da estrutura da língua portuguesa quando na complementação de substantivos deverbais, além de auxiliá-los na identificação dos aspectos em que geralmente há dificuldade de compreensão.

Este trabalho evidencia o fato de que a tradição gramatical necessita rever conceitos atribuídos aos fenômenos da língua portuguesa e agregar novas análises a seus compêndios. Além disso, é urgente que a formação de professores de língua portuguesa leve em consideração estudos e trabalhos linguísticos, não apenas prescrições gramaticais.

Como já afirmado nesta dissertação, o diálogo entre linguística e educação é crucial para o ensino e aprendizado dos alunos da Educação Básica no Brasil. É imprescindível e urgente que os estudantes tenham acesso aos conceitos adequados e corretos a respeito dos fenômenos de sua língua; além disso, é necessário que eles possam empregar, com consciência e veracidade, os seus conhecimentos linguísticos.

Diante das questões trazidas neste trabalho, enfatizamos que, em trabalhos futuros, alguns aspectos da nossa proposta possam ser revisados, bem como podem ser acrescentadas novas investigações.

Referências bibliográficas

ABREU, Antônio Suárez (2018). *Gramática integral da língua portuguesa: uma visão prática e funcional*. Cotia: Ateliê Editorial.

ALMEIDA, Nílson Teixeira de (2003). *Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, Enem, colégios técnicos e militares...* 8ª ed. São Paulo: Saraiva.

ANDRADE, Mário de (2017). *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. Brasília: Edições Câmara. 137 p. (Série Prazer de Ler).

BARBOSA, Adoniran; CAPORRINO, Nicola (1953). *Samba do Arnesto*. Rio de Janeiro: Gravações Elétricas Continental S/A.

BASILIO, Margarida (1980). *Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes.

BECHARA, Evanildo (2014). *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BRANSFORD *et al.* (orgs.) (2007). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Editora Senac.

BURZIO, Luigi (1986). *Italian Syntax. A government-binding approach*. Dordrecht: Reidel Publish Company.

CANÇADO, Márcia (2009). Argumentos: complementos e adjuntos. *Alfa: revista de linguística*, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 35-59.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza (2013). *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva.

CHOMSKY, Noam (1957). *Syntactic Structures*. La Haya Mouton.

CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.

CHOMSKY, Noam (1970). Remarks on Nominalization. In: Jacobs and Rosenbaum (eds.). *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, Mass., Ginn and Co., p. 184-221.

CHOMSKY, Noam (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

CHOMSKY, Noam (1995). Bare Phrase Structure. In: Campos, Héctor and Paula Kempchinsky (eds.) *Evolution and Revolution in Linguistic Theory*. Washington DC: Georgetown University Press, p. 51-108.

CHOMSKY, Noam (1998). *Language and Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.

CHOMSKY, Noam (2006). *Sobre natureza e linguagem*. In: BELLETTI, Adriana; RIZZI, Luigi (Orgs.). São Paulo: Martins Fontes.

CHOMSKY, Noam (2009). *Linguagem e mente*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp.

CHOMSKY, Noam (2011). Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language? *Language Learning and Development*, 7:4, 263-278.

CRUZ, Arion de Souza (2013). *Complemento nominal vs. adjunto adnominal: uma revisão do ensino de gramática sob enfoque gerativista*. 40 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley (2013). *Nova gramática do português contemporâneo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon.

GRIMSHAW, Jane (1990). *Argument structure*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

HOPPER, Paul; THOMPSON, Sandra (1984). The discourse basis for lexical categories in Universal Grammar. *Language*, v. 60, n. 4, p. 703-752.

JESUS, Maria Carolina de (1996). *Antologia pessoal*. Organização de José Carlos Sebe Bom Meihy. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

JORGE, Lurdes Teresa Lopes (1986). *Complementação do nome – relações semânticas e estruturas sintáticas: uma proposta de revisão da análise tradicional*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro (1986). *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro (2015 [2003]). *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora UnB.

LOURENÇO DA SILVA, Everton (2010). *O advento da Morfologia Distribuída*. ReVEL, vol. 8, n. 14.

MACAMBIRA, José Rebouças (1978). *A estrutura morfossintática em Português*. 3ª ed. São Paulo: Pioneira.

MEDEIROS, Alessandro Boechat de (2008). *Traços morfossintáticos e subespecificação morfológica na gramática do português: um estudo das formas participiais*. Tese de Doutorado em linguística, UFRJ.

PERLMUTTER, David M (1978). Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. In: *Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. University of California, Berkeley. p. 157-189.

PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana; GUERRA VICENTE, Helena; LIMA SALLES, Heloisa (2011). Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. In: *Linguagem e Ensino*, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul./dez.

PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana; GUERRA VICENTE, Helena; LIMA SALLES; Heloisa (2011). *Novas perspectivas para a língua portuguesa em sala de aula*. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

PILATI, Eloisa (2017). *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes.

PILATI, Eloisa (2018). Teorias linguísticas e Educação Básica: proposta congregadora. In: MEDEIROS, Alessandro; NEVINS, Andrew (Org.). *O apelo das árvores: estudos em homenagem a Miriam Lemle*. Campinas: Pontes Editores. p. 347-376.

RADFORD, Andrew (1988). *Transformational grammar: a first course*. Cambridge: Cambridge University Press.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva (1992). *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho.

RAPOSO, Eduardo; NASCIMENTO, Maria Fernanda; MOTA, Maria Antónia; SEGURA, Luísa; MENDES, Amália (2013). *Gramática do português: volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da (2014). *Gramática normativa da língua portuguesa*. 52ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

SEDRINS, Adeilson Pinheiro (2009). *Restrições de extração de argumentos e adjuntos de nome no português brasileiro*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas.

SETTE, Graça; RIBEIRO, Ivone; TRAVALHA, Márcia; STARLING, Rozário (2016b). *Português: trilhas e tramas, volume 2*. 2ª ed. São Paulo: Leya.