

VERBOS DE TRAJETÓRIA: ENTRE A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E O CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA¹

Path verbs: Between linguistic competence and explicit knowledge of language

Letícia da Cunha Silva (UnB)

Rozana Reigota Naves (UnB)

Resumo: Este trabalho investiga o estatuto do sintagma preposicional com referência locativa relacionado a verbos de trajetória e tem por objetivo confrontar a competência linguística com o conhecimento gramatical explícito, transmitido por instrução formal via livro didático, acerca do referido objeto de análise. Utilizamos as concepções de Conhecimento Implícito da Língua e Conhecimento Explícito da Língua, segundo Duarte (2008) e Costa et al. (2011), bem como a proposta de Educação Linguística (Lobato 2003; Pilati et al. 2011) e a metodologia de eliciação. O problema de pesquisa refere-se à incompatibilidade entre o Conhecimento Implícito do falante, que presume facilmente o locativo para a boa formação de sentenças com verbos de trajetória, e a instrução formal, que insiste em ensiná-lo como adjunto adverbial, a despeito de toda a discussão no âmbito da gramática tradicional e da teoria linguística em favor do caráter argumental do locativo nesse tipo de estrutura. À luz dos trabalhos de Souto (2004), Menezes (2005) e Silva e Farias (2011) sobre o fenômeno no Português Brasileiro (doravante PB), desenvolvemos a hipótese de que o locativo com verbos de trajetória desempenha um papel aspectual no evento, podendo ser apagado apenas diante de certos operadores gramaticais ou mediante um contexto discursivo prévio ou dêitico, comportando-se como uma espécie de objeto nulo. A metodologia apoia-se na análise de materiais didáticos e na aplicação de testes de julgamento de aceitabilidade junto a estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, além de uma produção escrita eliciada, que confirmam parcialmente a hipótese inicial.

Palavras-chave: Verbos de trajetória. Locativo. Competência linguística. Conhecimento Explícito da Língua. Aspecto.

Abstract: This paper investigates the status of the prepositional phrase with locative reference related to path verbs. It aims to confront linguistic competence with explicit grammatical knowledge, transmitted by formal instruction through textbooks, in regards to the referred object of analysis. According to Duarte (2008) and Costa et al. (2011), we use the concepts of implicit and explicit knowledge of language, as well as the proposal of language education (Lobato 2003; Pilati et al. 2011). Our research problem refers to the incompatibility between the speaker's implicit knowledge, which easily presumes the locative for the good sentence formation with path verbs, and formal instruction, which insists on teaching it as an adverbial adjunct, despite the whole discussion in the scope of traditional grammar and linguistic theory in favor of the argumental character of the locative in this type of structure. In the light of the works of Souto (2004), Menezes (2005), and Silva and Farias (2011) on the

¹ Este artigo é resultado da pesquisa de mestrado intitulada "Verbos de trajetória: teoria gramatical e ensino de gramática na Educação Básica" (Cunha Silva 2014).

phenomenon in Brazilian Portuguese (henceforth BP), we developed the hypothesis that the locative with path verbs plays an aspectual function in the event, being able to be erased only before certain grammatical operators or through a previous or deictic discursive context, as a kind of null object. The methodology is based on the analysis of didactic materials and the application of acceptability tests to 8th grade students, in addition to an elicited written production, which partially confirms the initial hypothesis. **Keywords:** Path verbs. Locative. Linguistic Competence. Explicit Knowledge of Language. Aspect.

Introdução

“Quando falamos uma língua sabemos muito mais do que aquilo que aprendemos.” Noam Chomsky.

Predicados como (1) e (2), formados por verbos de trajetória e um sintagma preposicional – PP (do inglês, *prepositional phrase*) – com referência locativa, fomentam uma antiga discussão sobre o estatuto do referido PP. Nesse contexto, entende-se verbo de trajetória como uma subclasse de verbos de movimento, caracterizada pela expressão de um deslocamento espacial ou metafórico de uma entidade.

(1) João foi para casa.

(2) Maria chegou da rua.

A tradição gramatical classifica o PP, ora como um tipo de complemento específico, ora como adjunto, oscilando bastante na nomenclatura empregada. No âmbito da teoria linguística, as análises têm verificado o caráter argumental desse constituinte nesse tipo de construção. Contudo, a elipse desse sintagma em determinados contextos desafia tal posição, sobretudo em relação aos verbos inacusativos, cuja estrutura argumental tradicionalmente não comporta dois argumentos:

(3) João saiu cedo.

(4) Maria acabou de chegar.

A elipse de argumentos é bastante comum entre verbos de natureza diversa quando favorecida pelo contexto, não representando nesses casos um problema para a estrutura argumental (cf. (5) e (6)). Entretanto, verbos de trajetória exibem um comportamento diferenciado quanto ao seu complemento. Qualquer verbo pode elidir seu complemento, se este for recuperável no contexto, mas, se não houver um referente, apenas verbos transitivos típicos podem elidir esse argumento, adquirindo uma leitura genérica (cf. (7)); enquanto verbos de trajetória resultam agramaticais nesse tipo de estrutura (cf. (8)).

(5) – Maria comeu bolo?

– Comeu.

(6) – João foi para a escola?

– Foi.

(7) – O que o fulano fez hoje?

– Bebeu/comeu/correu/leu.

(8) – O que o fulano fez hoje?

– *Foi/chegou/retornou/atravessou.

Observamos o mesmo comportamento em relação à pergunta no progressivo *O que fulano está fazendo hoje?* Verbos transitivos prototípicos constituem uma resposta à tal pergunta (cf. (9)), mas isso não ocorre com verbos de trajetória (cf. (10)) - a não ser que estejam ancorados em um contexto discursivo. Como veremos na seção 3.3, os complementos de verbos de trajetória não são opcionais na sintaxe, haja vista que podem ser realizados semanticamente, mas não projetados; ao passo que outros verbos podem ser saturados lexicalmente na ausência do complemento, adquirindo uma interpretação genérica nesses contextos (cf. (7) e (9)).

(9) Está bebendo/comendo/correndo/lendo.

(10) *Está indo/está chegando/está retornando/está atravessando.

Do ponto de vista do ensino de língua materna, a questão torna-se especialmente relevante, uma vez que os aprendizes, falantes nativos do Português Brasileiro, reconhecem o constituinte saliente como um complemento requerido pelo verbo, o que vai de encontro às análises que lhes são apresentadas via livro didático, que por sua vez, insistem em classificá-lo como adjunto adverbial.

Nesse sentido, procedemos a uma verificação empírica das intuições dos falantes acerca dos locativos relacionados a verbos de trajetória, pressupondo que seus julgamentos e performances constituem fortes evidências a favor do estatuto argumental para os PPs locativos nesses contextos. Os resultados dos experimentos também corroboraram algumas pesquisas sobre o fenômeno em português, tais como Souto (2004), Menezes (2005) e Silva e Farias (2011).

O artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, abordamos os conceitos de Conhecimento Implícito e Conhecimento Explícito, justificando nossa opção por esses termos; na segunda seção, apresentamos a proposta de Educação Linguística que dá suporte à pesquisa, discutindo suas implicações para o ensino de língua materna; na terceira seção, contrastamos a perspectiva da tradição gramatical com a da teoria da gramática acerca do tema; na sequência, avançamos para a metodologia e os resultados obtidos, seguidos das considerações finais.

1. Conhecimento Implícito e Conhecimento Explícito

Partimos da concepção chomskiana de competência linguística como o conhecimento tácito, interno e intuitivo de que o falante dispõe sobre a sua própria língua, o qual lhe permite reconhecer o que é possível ou não nessa língua, embora na maior parte das vezes, ele não saiba explicar a origem da má formação de uma expressão ou sentença. Nessa perspectiva, todo falante é competente em sua língua, independentemente de fatores como escolarização ou classe social.

Diante disso, é pertinente questionar qual o papel da escola no ensino de língua materna, uma vez que o falante já ingressa na escola dominando uma gramática. Nas palavras de Pilati et al. (2011), a escola não “ensina” propriamente a língua, mas ensina alguns aspectos da língua e explicita outros aspectos da gramática. Na verdade, a escola ensina certos usos, específicos da modalidade escrita e da variedade padrão, uma vez que a função da escola, no que se refere ao componente curricular de língua portuguesa, restringe-se à alfabetização, à promoção do letramento e ao desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e oral do aluno, dentro de uma perspectiva de padronização e ampliação de registros (Pilati et al. 2011). Para as autoras, a competência linguística (a que elas chamam conhecimento prévio) constitui o ponto de partida para outros conhecimentos aprendidos na escola, próprios da modalidade escrita e da metalinguagem envolvida no estudo da gramática.

Por sua vez, o termo Conhecimento Implícito remete à competência linguística, opondo-se ao termo Conhecimento Explícito (ou explicitado), que é resultante de um processo de reflexão consciente sobre as estruturas da língua, geralmente a cargo do ensino formal.

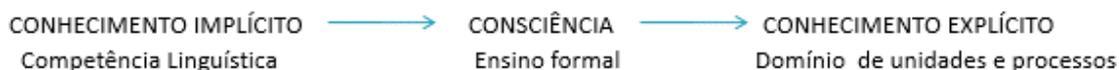
Segundo Finger e Preuss (2009), o que distingue esses dois tipos de conhecimento é o fator “consciência”. Enquanto o Conhecimento Implícito é manifestado de forma automática, isto é, inconsciente, o Conhecimento Explícito é construído pelo aprendiz, que testa hipóteses conscientemente. A consciência linguística, por seu turno, é definida como o estágio intermediário entre os Conhecimentos Implícito e Explícito, “caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (Duarte 2008, 18).

Duarte (2008, 17) define o Conhecimento Explícito como um estágio de conhecimento caracterizado:

pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua [...], de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de seleção das unidades e estruturas mais

adequadas à expressão de determinados significados de uso oral e escrito da língua [...].

Sob essa perspectiva, competência linguística está para Conhecimento Implícito assim como ensino de gramática está para Conhecimento Explícito, embora tradicionalmente o ensino de gramática explicita pouco do conhecimento internalizado. Nesse sentido, o processo de ensino de língua materna deve tomar o Conhecimento Implícito e transformá-lo (ao menos parcialmente) em Conhecimento Explícito, por meio do despertar da consciência linguística sobre fenômenos e elementos da língua, conforme ilustrado no esquema a seguir:



Não se trata de mera discussão terminológica, mas de reconhecer a natureza e o papel de tais conhecimentos no desenvolvimento linguístico do falante. Julgamos importante adotar a expressão “Conhecimento Explícito da Língua” em lugar de “ensino de gramática” porque a primeira noção torna clara a perspectiva de que não se ensina gramática à criança, mas, antes, explicitam-se os mecanismos e os processos envolvidos na gramática que ela já conhece e na que ela ainda não domina (variedade padrão). Costa et al. (2011) destacam que o emprego do termo Conhecimento Explícito da língua pressupõe a existência de um Conhecimento Implícito, tornando assim o termo mais transparente quanto à acepção de gramática que o professor deve ter em mente. Para fins educacionais, consideramos fundamental ter clareza acerca dessas duas perspectivas de conhecimento de língua, pois só assim o docente terá uma noção mais concreta do ponto de partida e dos objetivos que devem ser traçados em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Esclarecidas as noções de competência linguística, Conhecimento Implícito e Conhecimento Explícito, bem como a nossa opção teórica por esses termos, a questão central desta pesquisa pode ser assim formulada: Quão distinto é o conhecimento

gramatical explícito a que o falante é exposto na escola do seu Conhecimento Implícito acerca dos sintagmas preposicionais locativos associados a verbos de trajetória?

A fim de responder essa questão, na seção sobre tradição gramatical temos um panorama do Conhecimento Explícito a que o falante é exposto na escola por meio de compêndios gramaticais e livros didáticos de língua portuguesa. Na seção sobre metodologia, são apresentados os instrumentos formulados a fim de revelar o Conhecimento Implícito desses falantes sobre sintagmas locativos associados a verbos de trajetória.

2. Conhecimento Implícito no contexto da Educação Linguística

Pilati et al. (2011) discutem o lugar da gramática no componente curricular de língua portuguesa e propõem uma metodologia alternativa para o trabalho pedagógico com a gramática, apoiada nos pressupostos da gramática gerativa.

As autoras elegem Educação Linguística como termo apropriado para designar o “campo interdisciplinar que se constitui nas práticas voltadas para o ensino de língua portuguesa e de língua estrangeira” (Pilati et al. 2011, 399), uma vez que essas disciplinas estão situadas dentro da ampla área de conhecimento designada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (PCNs 1998), que envolve também as artes e a educação física. Em linhas gerais, Educação Linguística é definida como uma proposta de estudo gramatical a partir de uma perspectiva científica, “tendo em vista a existência de aparato(s) teórico(s) adequado(s) à caracterização das variedades linguísticas e dos fenômenos gramaticais ligados às práticas discursivas” (Pilati et al. 2011, 399). Trata-se de uma proposta alternativa que se opõe à abordagem tradicional, cuja atitude prescritivista encara os estudantes como aprendizes e não como usuários da própria língua.

Nas aulas de português não se estudam os fatos da língua para conhecer suas propriedades e seu comportamento nas manifestações linguísticas, como demonstram vários estudos (vide Neves 1990), mas sim um conjunto de “resultados” ou “regras”. Esse tipo de abordagem corrobora para o que Perini (2010, 30) chama de “processo de

analfabetização científica”, isto é, em vez de a escola desenvolver um espírito científico, investigativo, inquieto e questionador nos estudantes, ela os torna incapazes de questionar, ao ensiná-los a simplesmente crer nos resultados. Assim, as pessoas, apesar de cumprirem uma longa jornada escolar, saem da escola, geralmente, sem saber nada sobre o método científico.

A proposta de Educação Linguística apresentada por Pilati et al. (2011) vem ao encontro da necessidade de uma abordagem científica do ensino de língua, que suscite o questionamento, a experimentação, a formulação de hipóteses e sua verificação empírica (por meio de evidências disponíveis no desempenho), tal qual acontece com a Química, a Física e a Biologia, por exemplo. Trata-se de uma inversão na perspectiva de análise: em vez de estudar a língua partindo do resultado, deve-se estudá-la, partindo do processo que leva aos fatos da língua. Ao sugerir que a visão estrutural e interna da língua sirva como subsídio à perspectiva de língua como produto social, essa proposta demonstra seu caráter inovador e conciliatório. Na contramão de propostas exclusivistas, que privilegiam as competências comunicativas em detrimento do conhecimento gramatical, a Educação Linguística advoga que explicitar conhecimento gramatical é tão importante quanto desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Quanto à metodologia, as autoras defendem que deve ser baseada em projetos que propiciem o desenvolvimento de “competências intelectuais como a análise, a classificação, a analogia e a inferência por meio de procedimentos de formulação de hipótese e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos” (Pilati et al. 2011, 400).

Metodologia semelhante é proposta por Lobato (2003), ao defender a adoção do que ela chama de procedimento de descoberta, que consiste em partir dos dados para chegar às inferências e à formulação de conceitos. Lobato sustenta ainda a chamada “metodologia de eliciação” como meio para a descoberta, já que, sem uma metodologia que direcione o aluno a tirar conclusões, o processo de descoberta seria demasiado demorado. Assim, cabe ao professor, preparar o material didático devidamente direcionado para a descoberta, em oposição aos materiais disponíveis que privilegiam a gramática de caráter classificatório e prescritivo.

Nota-se que em ambas as propostas, de Pilati et al. (2011) e de Lobato (2003), a competência linguística ocupa um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, uma vez que ela é o ponto de partida para a aplicação de técnicas de eliciação e a elaboração de inferências e sistematização de conceitos. Reconhecer que o Conhecimento Implícito existe e atribuir a ele seu devido lugar requer uma revisão da concepção de língua e de gramática adotada em sala de aula, considerando os dados da língua em sua essência. Requer também uma mudança de perspectiva do professor em relação ao estudante, que deixa de ser visto como um aprendiz e passa a ser encarado como um usuário da língua, portador de conhecimentos valiosos sobre ela. Além disso, requer um trabalho contínuo de formulação de materiais, quando possível, ou, pelo menos, a revisão e discussão dos dados apresentados no material disponível. Na base de todos esses procedimentos, está a formação docente, remetendo ao velho e ainda urgente desafio de aproximar o conhecimento produzido na Universidade do conhecimento disseminado na Educação Básica.

3. Verbos de trajetória: perspectivas em confronto

3.1. Tradição gramatical

Na tradição gramatical, afora o sujeito, o estatuto sintático dos constituintes está intimamente relacionado à transitividade, concebida como uma propriedade do verbo de exigir ou não um complemento para completar seu sentido. Por sua vez, o verbo é classificado conforme a necessidade e o tipo de complemento exigido. Nesse caso, diante de verbos intransitivos e transitivos diretos, o PP recebe estatuto de adjunto, mesmo que sua presença seja relevante para a boa formação da sentença. É justamente esse ponto que causa desconforto em relação à análise dos PPs relativos a verbos de trajetória, como se verifica em (11).

(11) *Maria foi.

Tal inquietação está evidente na divergência de análises e nomenclaturas entre os compêndios gramaticais examinados. Antes de examiná-los, porém, convém atentar para algumas breves considerações: (i) a designação “verbos de trajetória” não é adotada pela tradição gramatical, pois esta não costuma classificar os verbos quanto às suas propriedades semânticas; (ii) tomam-se os compêndios gramaticais como registro material da tradição gramatical; (iii) todos os compêndios possuem caráter normativo, no sentido de que contemplam a variedade culta, fornecendo um padrão ideal da língua aos usuários; (iv) foram selecionadas obras de referência no Brasil, sem prejuízo de outras que, por ventura, poderiam também ter sido objeto de análise.

Rocha Lima (2011 [1957]), que é até hoje uma referência nos estudos gramaticais, já atribuía ao PP associado a verbos de trajetória caráter obrigatório, conferindo-lhe estatuto de complemento circunstancial, caracterizado por sua natureza adverbial, mas “tão indispensável à construção do verbo quanto, em outros casos, os demais complementos verbais” (p.253). Nessa categoria, além do locativo, também estão incluídas as circunstâncias de tempo, preço e peso, como exemplificado:

(12) Irei a Roma./ *Irei.

(13) Este imóvel custa cem mil reais./ *Este imóvel custa.

Posição semelhante é encontrada em Luft (1996 [1974]), que postula uma subclasse de verbos transitivos indiretos, a qual se combina com um complemento indireto locativo. Nesta subclasse se inserem tanto verbos estativos quanto de trajetória, como é o caso de *morar* e *residir*, *ir* e *chegar*, respectivamente. O autor defende que o locativo desses verbos não é um adjunto porque os complementos são “exigidos pela semântica do verbo”, ao contrário dos adjuntos, que não são necessários à compreensão básica do enunciado. Seguem exemplos para ilustrar o raciocínio do autor:

(14) Pedro mora no Goiás./ *Pedro mora.

(15) Pedro chegou em casa./ *Pedro chegou.

Azeredo (2008) enquadra os verbos de trajetória entre os transitivos relativos, que exigem complemento relativo, ao incluir nessa classe os verbos seguidos ordinariamente de expressão locativa. Desse modo, iguala o complemento relativo aos objetos direto e indireto quanto à sua importância para a “integridade gramatical da oração” (p. 282). Seguem exemplos do autor:

(16) Desçam daí!

(17) Passem para dentro!

Bechara (2009 [1961]), assim como Azeredo, também reconhece os complementos relativos como legítimos complementos verbais “porque delimitam a extensão semântica do signo léxico do predicado complexo” (p. 512). O gramático classifica os argumentos dos verbos ditos locativos, situativos e direcionais como complemento relativo, pois são comutáveis com advérbios de equivalência semântica, a exemplo de:

(18) Iremos a Petrópolis.

Cunha e Cintra (2001 [1985]) seguem estritamente a classificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB (1959), que não prevê outros tipos de complemento, que não o direto e o indireto. Na visão desses autores, são adjuntos adverbiais os sintagmas preposicionais que indicam lugar, pois a preposição que encabeça um adjunto adverbial possui claro valor significativo, ao contrário da encabeçadora de objeto, que é vazia de sentido. Portanto, os PPs locativos em (19) e (20), identificam-se com adjuntos adverbiais, termo acessório, dispensável ao entendimento do enunciado:

(19) Viajou para São Paulo.

(20) Não saias de casa!

A seguir, a síntese das diferentes análises e terminologias empregadas nos compêndios:

Quadro 1: Verbos de trajetória e sintagmas preposicionais locativos em compêndios gramaticais.

Compêndios gramaticais	Classificação dos verbos de trajetória	Estatuto do Sintagma Preposicional Locativo
Rocha Lima (2011 [1957])	Transitivo circunstancial	Complemento circunstancial
Bechara (2009 [1961])	Intransitivo	Adjunto adverbial de lugar
Luft (1996 [1974])	Transitivo	Complemento indireto locativo
Cunha e Cintra (2001 [1985])	Intransitivo	Adjunto adverbial de lugar
Azeredo (2008)	Transitivo relativo	Complemento relativo

3.2. *Uma breve nota sobre livros didáticos*

O ensino de língua fundamenta-se fortemente na gramática normativa e, sobretudo, nos materiais didáticos. Ao analisarmos o tratamento dado ao tema nos compêndios gramaticais, observamos uma percepção sobre a relação de complementação entre verbos de trajetória e sintagma preposicional, ainda que essa posição não seja unânime entre os gramáticos (ver Quadro 1).

Quanto aos materiais didáticos, a amostra analisada nesta pesquisa revelou uma abordagem bastante homogênea do fenômeno em questão, coincidindo com a abordagem apresentada por Cunha e Cintra (2001 [1985]). Observa-se a tendência de classificar os PPs locativos associados a verbos de trajetória como adjuntos adverbiais de lugar em Paschoallin e Spadotto (2008), Cegalla (2008), Almeida (2009), Cereja & Cochar (2009), Sacconi (2010). Nesses manuais, evitam-se exemplos com a estrutura investigada. Nas raras vezes em que um dado do fenômeno ocorre, o estatuto dos PPs

não é questionado ou problematizado. Acreditamos que tal esquiva se deve à polêmica que o tema pode causar em sala de aula. Diante do exposto, concluímos que toda a discussão envolvendo verbos de trajetória permeia as gramáticas normativas, ainda que de maneira difusa e inconsistente, mas essa discussão é ignorada pelos livros didáticos, instrumentos de acesso direto a alunos e professores.

3.3. Teoria da gramática

Como vimos na seção anterior, além da proliferação de nomenclaturas e suas implicações para o ensino, um grave problema da tradição gramatical na descrição de PPs com verbos de trajetória refere-se à mistura de critérios de análise: não raro, os compêndios confundem as noções estrutural e semântica de complemento. Embora os componentes sintáticos e semânticos estejam em constante cooperação (todos os constituintes são interdependentes, na realidade), é necessário restringir a noção de complemento empregada para fins de sistematização.

Segundo Chomsky (1986), a distinção entre argumentos e adjuntos é estrutural: enquanto argumentos estão incluídos, adjuntos estão apenas contidos na projeção máxima do núcleo. Do ponto de vista semântico, “adjuntos fazem parte da interpretação situacional, mas não dependem de nenhum item lexical presente na frase” (Duarte & Brito 2003, 184). Embora a distinção entre argumentos e adjuntos pareça bastante clara, conceitual e estruturalmente, os limites entre um constituinte selecionado ou não por um predador nem sempre são precisos, principalmente em relação a elementos de natureza espacial e locativa, que ora funcionam como adjuntos; ora, como complementos. Em (21), o locativo *em Brasília* é adjunto, mas em (22) é complemento.

(21) Ana canta em Brasília.

(22) Ana chegou em Brasília.

No âmbito do PB, destacam-se alguns estudos acerca dos verbos de trajetória e do estatuto do PP locativo que o acompanha. Souto (2004) afirma que, em construções canônicas, como as representadas em (23), o verbo *ir* seleciona dois argumentos, sendo um com papel temático de locativo, diferentemente de outros verbos de trajetória. Segundo a autora, a omissão do locativo não é arbitrária para o verbo *ir*, mas, antes, favorecida pela presença de elementos gramaticais (operadores) responsáveis pela preservação da ideia de percurso (como os representados em (24)).² Acreditamos, todavia, que, para além da preservação da ideia de percurso, propriedades aspectuais do verbo estão em jogo, uma vez que *já*, por exemplo, conota uma noção temporal e não locativa.

(23) *João foi.

(24) a. João se foi.

b. Cadê o Pedro? Já foi.

c. João já foi.

d. João foi-se embora.

e. João foi embora.

Menezes (2005) analisa 202 verbos de trajetória do português, distribuídos em classes caracterizadas por uma rede temática comum. Dentre as propriedades sintático-semânticas atestadas pela autora, são relevantes a possibilidade de apagamento do locativo e a categoria aspectual ou *Aktionsart* (Vendler 1963).³ A autora afirma que os verbos de trajetória inacusativos pertencentes à categoria *culminação*, selecionam locativos como argumento interno (cf. (25) e (26)). Quanto aos

²Naves e Lunguinho (2013) propõem que existe uma interação entre a forma aspectual de certos verbos auxiliares e de alguns advérbios [+/- perfectivo] com a informação aspectual do predicado [+/-télico], que licenciam a alternância causativa. Segundo os autores, não somente *já*, mas também os advérbios *agora*, *agorinha mesmo* e *ontem* apresentam as mesmas propriedades que licenciam a alternância. Em síntese, o papel desses advérbios está relacionado à culminação do evento, isto é, marcam a fronteira temporal do evento.

³ Para nos referirmos às classes aspectuais de Vendler (op. cit.), utilizamos as traduções de Mira Mateus et al. (2003), quais sejam: atividades (para *activities*), processos culminados (para *accomplishments*), culminações (para *achievements*) e estados (para *states*).

verbos do tipo *processo culminado*, o apagamento do locativo, conclui a autora, é permitido graças à leitura *default* do lugar do falante, tomado como ponto de referência, com preferência de apagamento da origem (cf. (27) e (28)). Essa observação de Menezes encontra respaldo na proposição de que se um evento possui um término (ponto final), então também possui uma trajetória explícita ou implícita (Tenny 1992). Em outras palavras, é razoável afirmar que o ponto de partida pode ser apagado porque está implicado no ponto final da trajetória.

(25) João chegou de/a Paris.

(26) O copo caiu do armário.

(27) As crianças retornaram (da escola) para casa.

(28) João atravessou o rio (de uma margem até a outra).

Silva e Farias (2011, 11) argumentam que verbos inacusativos de movimento, do tipo *ir* e *chegar*, comportam-se de maneira distinta dos inacusativos típicos, não permitindo construções com particípio absoluto e particípio passado em posição predicativa ou atributiva, entre outras evidências:⁴

(29) a. Crescidos os filhos, o João e a Rita foram viver para a província.

b. *Chegado o João.

c. *Ido o João.

(30) a. A Maria está crescida.

b. *O João está chegado.

c. *O João está ido.

⁴ Observa-se, contudo, a possibilidade de ocorrência das estruturas participiais com argumentos inanimados, como em *Chegadas as cartas e Tempos idos trazem nostalgia*. Segundo os autores, as estruturas com sujeito animado e inanimado são distintas, em termos de realização sintática, uma vez que são derivadas das operações lexicais: redução e saturação.

- (31) a. As meninas crescidas não choram.
 b. *O João chegado parece cansado.
 c. *O João ido parece cansado.

Sobretudo, os autores afirmam ainda que o PP complemento desses verbos não é opcional na sintaxe, mas pode ser saturado em função de um contexto discursivo ou de uma anáfora pragmática. Nesse sentido, Silva e Farias (2011) assumem que os verbos inacusativos de movimento são de dois lugares, sendo o PP relacionado a esse tipo de verbo selecionado pelo verbo, como demonstrado pelos testes de adjacência, ilustrados em (32) e (33):⁵

- (32) a. O João foi ao/para /no cinema. (*PE com *em*)
 b. Foi ir ao/para/no cinema o que o João fez.
 c. *Foi ir o que o João fez ao/para/no cinema.
 d. *Foi ao/para/no cinema o que o João fez ir.

- (33) a. O João chegou a/em casa. (*PE com *em*)
 b. Foi chegar a/em casa o que o João fez.
 c. *Foi chegar o que o João fez a/em casa.
 d. *Foi a/em casa o que o João fez chegar.

Há, em comum entre os estudos citados, a argumentação em favor do estatuto PP locativo como argumento subcategorizado pelo verbo, mesmo com verbos inacusativos, que, nesses casos, são reanalisados como biargumentais. Nesse sentido, para explicar que condições dispensam o locativo, algumas possibilidades têm sido levantadas: ora fatores de natureza semântica, como a preservação da ideia de

⁵ Embora mantidos os exemplos citados por Silva e Farias (*op. cit.*), um dos pareceristas anônimos considera os dados (26b) e (27b) marginais no PB. Para efeitos deste trabalho, assumimos o julgamento de gramaticalidade em Silva e Farias.

percurso, gramaticalizada em certas palavras, como defende Souto (2004); ora fatores de natureza pragmática, como sugerem Menezes (2005) e Silva e Farias (2011).

Em relação a fatores discursivos e pragmáticos, parece razoável a afirmação de que, em construções canônicas, isto é, aquelas formadas apenas pelo verbo e seus argumentos, a omissão do locativo não é aleatória, e que este só pode ser omitido se recuperável no contexto, comportando-se como um objeto nulo (Souto 2004). Em relação aos fatores semânticos, parece que algum tipo de propriedade se encontra gramaticalizada, operando sobre a estrutura argumental, propiciando o apagamento.

Essas hipóteses, além do pressuposto de Tenny (1992) de que o tipo de informação semântica que o PP delimitador externo agrega ao verbo é aspectual, marcando a telicidade do evento, serão testadas nos instrumentos descritos na seção seguinte.

4. Metodologia e discussão dos resultados

Tendo em vista o objetivo central desta pesquisa, qual seja, verificar a influência do ensino explícito de gramática sobre a competência linguística do falante no que diz respeito à estrutura argumental dos verbos de trajetória, selecionamos como colaboradores estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular do DF, todos falantes nativos de Português Brasileiro e com idade entre 12 e 15 anos. A escolha do referido público deveu-se ao fato de que o conteúdo relativo às funções sintáticas é geralmente abordado nessa série, conforme verificado nos currículos e nos livros didáticos.

Três experimentos foram desenvolvidos, sendo dois testes de julgamento de aceitabilidade de sentenças, respondidos por 86 colaboradores cada, e uma eliciação de produção textual escrita, realizada por 73 colaboradores. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e cumpre todas as normas éticas de pesquisas envolvendo seres humanos.

4.1. *Apagamento do locativo*

O primeiro teste, denominado “Teste de apagamento do locativo”, verificou se há uma intuição compartilhada entre os colaboradores acerca da necessidade de preenchimento/realização de um argumento interno locativo em sentenças com verbos de trajetória, em estruturas canônicas. O pressuposto básico desse teste é que, se o locativo (PP) for mesmo um argumento interno dos verbos de trajetória, o seu apagamento resulta na má formação da sentença; caso contrário, o locativo pode ser apagado livremente, sem prejuízo à estrutura argumental do verbo.

Concebemos o teste por meio da formulação de uma lista de 30 sentenças: 15 contendo a estrutura alvo, no caso, verbo de trajetória + locativo apagado, e 15 formadas por outros tipos de verbo, ou seja, sentenças distratoras. Os dados (34) e (35) exemplificam os dois grupos. Dentre as sentenças distratoras, nove têm o objeto apagado propositalmente, enquanto as outras são constituídas por verbos intransitivos, de forma que há sentenças distratoras notadamente agramaticais (cf. (36)), que serviram como mecanismo de controle para a validação ou descarte dos testes aplicados.

(34) O homem entrou.

(35) O rapaz espirrou.

(36) *A esposa precisou.

Submetemos a lista aos colaboradores, que deveriam julgar cada uma das sentenças como BOA, ESTRANHA ou RUIM, numa escala de aceitação em que BOA indica aceitação completa da estrutura, ESTRANHA indica aceitação duvidosa e RUIM, por sua vez, indica rejeição completa. Para efeito de controle, os testes que apresentaram, dentre as sentenças distratoras, mais de dois julgamentos RUIM ou ESTRANHA para sentenças perfeitamente gramaticais, como “A criança nasceu”, ou, dois ou mais julgamentos BOA para sentenças claramente agramaticais, como “Maria dividiu”, foram descartados da amostra, bem como aqueles em que houve três ou mais

juízos equivocados no total das distratoras, por exemplo, a atribuição de uma classificação RUIM e uma classificação ESTRANHA para sentenças gramaticais e uma classificação BOA atribuída a sentenças agramaticais. Foram descartados ainda os testes que apresentaram dupla marcação dos valores ESTRANHA e BOA, bem como dos valores RUIM e BOA, simultaneamente. Em todos esses casos, inferimos que não houve uma compreensão satisfatória do colaborador em relação à tarefa. Contudo, as sentenças com dupla marcação de RUIM e ESTRANHA, simultaneamente, integraram a amostra, pois consideramos que, neste caso, o julgamento não implica contradição, mas, antes, reforça a rejeição do falante diante da estrutura apresentada. Ademais, destacamos que não foi fornecido nenhum tipo de contexto prévio que favorecesse a inferência dos objetos apagados por parte dos colaboradores.

Esperávamos com o teste que a aceitação das sentenças com locativo apagado com verbos de trajetória, de modo geral, em estruturas canônicas, fosse bastante baixo, o que indicaria uma forte evidência de que esse constituinte faz parte da grade argumental desse tipo de verbo. Em especial, verbos inacusativos rejeitariam estruturas em que o locativo não aparecesse, tendo em vista a hipótese de Silva e Farias (2011) de que verbos de movimento inacusativos subcategorizam um PP. Os resultados estão dispostos no gráfico a seguir.

Gráfico 1



De modo geral, todas as construções canônicas com verbos de trajetória tiveram algum percentual de aceitação de apagamento do locativo. O verbo *ir* foi aquele que apresentou a menor aceitação (aproximadamente 2%) diante da ausência de locativo, o que corrobora a argumentação de Souto (2004) de que o verbo *ir* apresenta um comportamento diferenciado entre os verbos de trajetória. Os outros verbos que mais rejeitaram o apagamento, com aceitação inferior a 20%, foram *vir*, *sair*, *descer*, *cruzar* e *atravessar* e outros com aceitação um pouco maior, entre 20% a 40% foram *pôr*, *subir*, *entrar* e *voltar*.

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

Comparando o grupo dos verbos que tendem a aceitar o apagamento do locativo (percentual maior que 40%) com o grupo que não aceita (percentual menor que 40%), encontramos uma tendência dos verbos de *culminação* de aceitarem mais livremente o apagamento, enquanto verbos de *processos culminados* tendem a rejeitar o apagamento.

4.2. Operadores gramaticais

Ao contrário do teste 1, em que houve o apagamento do locativo em sentenças com verbos de trajetória sem a adição de nenhum outro elemento que favorecesse a gramaticalidade das sentenças, o segundo teste, denominado “inserção de operadores gramaticais”, averiguou se o apagamento do locativo ocorre de maneira arbitrária ou é licenciado pela presença de outros operadores gramaticais que podem satisfazer as propriedades aspectuais do predicado, tais como *já* e *não*, como sugerido por Souto (2004), contribuindo assim para sua aceitabilidade. Estendemos a hipótese de que o elemento gramatical *já* opera aspectualmente sobre o verbo *ir* (Souto 2004) para outros verbos de trajetória e para outros elementos gramaticais de natureza aspectual semelhante ao *já*, tais como *ainda não* e *quase*, que, em tese, também podem favorecer uma leitura télica do evento, dispensando, assim, a presença do locativo.

A concepção do teste deu-se da seguinte maneira: formulamos uma lista de 30 sentenças formadas por 15 verbos de trajetória, distribuídos em duas ocorrências, uma contendo um advérbio de valor aspectual, como *já*, *ainda não* e *quase*, e outra ocorrência com advérbios de natureza distinta, tais como, de modo (*mal* e *bem*), ou de afirmação/dúvida (*provavelmente*, *realmente*, *certamente*, *com certeza* e *sem dúvida*). Os dados a seguir, exemplificam as sentenças nas duas ocorrências, respectivamente:

(37) A telefonista ainda não saiu.

(38) A telefonista realmente saiu.

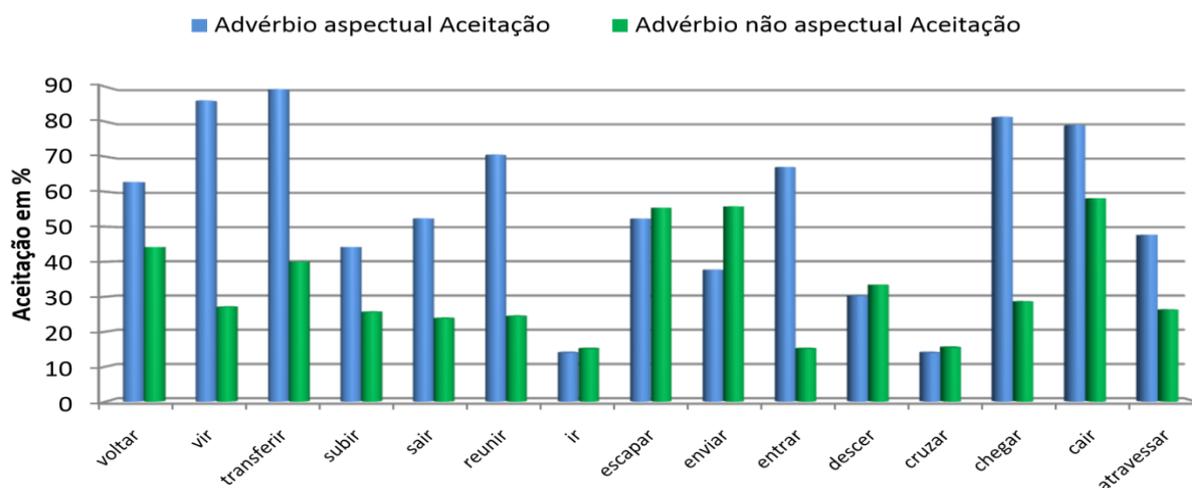
As sentenças tiveram uma distribuição aleatória e foram submetidas ao julgamento dos colaboradores, conforme os mesmos parâmetros expostos no teste anterior, isto é, BOA, ESTRANHA e RUIM. Para efeito de controle, foram descartados da amostra, os julgamentos com marcação contraditória, a saber, ESTRANHA e BOA simultaneamente; ou RUIM e BOA simultaneamente.

O raciocínio subjacente a esse teste considera que, se certos operadores gramaticais (advérbios) são capazes de suprir aspectualmente o predicado na ausência de um argumento locativo, favorecendo a leitura télica do evento, então os colaboradores julgariam uma sentença com essas características como BOA. Por outro lado, se determinado operador gramatical não tiver propriedades aspectuais capazes de satisfazer o predicado, tendo um efeito próximo à estrutura canônica sem a inserção de qualquer elemento gramatical (teste 1), então os colaboradores atribuiriam um julgamento da sentença como RUIM ou ESTRANHA.

O gráfico 2 apresenta a síntese da aceitação do apagamento do locativo mediante a inserção de elementos gramaticais aspectuais e não aspectuais, considerando para o cálculo da porcentagem apenas o julgamento BOA para aceitação.

Gráfico 2

Aceitação de apagamento do locativo mediante a inserção de advérbios



Dos 15 verbos testados, quatro – *ir*, *cruzar*, *descer* e *escapar* – apresentaram um comportamento similar diante de advérbios aspectuais e não aspectuais, havendo ligeira vantagem desses últimos em relação aos aspectuais. Houve ainda um único verbo – *enviar* – que apresentou vantagem considerável de aceitação da sentença dos advérbios não aspectuais em relação aos aspectuais, contrariando parcialmente a hipótese inicial de que os advérbios aspectuais se sobressairiam no licenciamento do apagamento do locativo. Os outros dez verbos apresentaram um índice maior de aceitação de apagamento do locativo diante de advérbios aspectuais do que diante de advérbios não aspectuais, como esperado, corroborando as hipóteses de Souto (2004) sobre o papel desses operadores gramaticais nas estruturas investigadas.

4.3. Objeto nulo

O terceiro teste consistiu na eliciação de uma produção textual escrita e teve o intuito de verificar como se dá o preenchimento/apagamento do locativo selecionado por verbos de trajetória na performance dos colaboradores. As situações de escrita exigem, em geral, um maior monitoramento acerca dos aspectos formais específicos dessa modalidade da língua, tais como acentuação, pontuação e padrão de concordância verbal e nominal, aspectos que ainda não fazem parte da gramática

nuclear do estudante.⁶ Em contrapartida, a estrutura argumental integra o Conhecimento Implícito do usuário, de modo que ele usa essas estruturas sem a necessidade de checar se as exigências argumentais de um verbo estão satisfeitas. Grosso modo, na escrita, o usuário utiliza inconscientemente o Conhecimento Implícito sobre a estrutura argumental dos verbos porque sua atenção está voltada para aspectos normativos dessa modalidade.

Partindo desse pressuposto, a eliciação da produção escrita apresenta um retrato mais fiel do conhecimento do falante em situações de uso concreto da língua, uma vez que o fenômeno em estudo é “ofuscado” por outros fatores, tais como o encadeamento das ideias, a progressão da sequência da narrativa, além dos aspectos normativos já mencionados. Nesse sentido, o teste de eliciação de produção escrita apresenta uma vantagem considerável em relação aos testes de julgamento de aceitabilidade, em que o fenômeno encontra-se em evidência.

A eliciação deu-se da seguinte forma: selecionamos nove imagens que remetiam a um deslocamento (cf. figuras 1 e 2) a fim de suscitar o emprego de verbos de trajetória nos textos dos colaboradores, para os quais foi solicitado que redigissem uma breve narrativa, de modo a articular a descrição das imagens fornecidas num enredo coerente.

Figura 1



Figura 2



⁶ Segundo Kato (2005), a competência não é idêntica entre todos os falantes de uma comunidade, pois a Língua-I de cada indivíduo é composta por uma gramática nuclear, local virtual dos Parâmetros fixados, e de uma periferia marcada, local de fenômenos marginais, que variam de indivíduo para indivíduo, tais como empréstimos, resíduos de mudanças, convenções e especificidades da escrita.

Coletamos cerca de 400 ocorrências de verbos de trajetória em 73 redações. Analisamos as sentenças em que cada verbo foi empregado, observando a ocorrência/apagamento de locativo e de elementos gramaticais, tais como o advérbio *já*, a palavra *embora*, o reflexivo *se*, elencados por Souto (2004) como operadores que interferem no aspecto conclusivo. Para efeito de controle, não foram contabilizadas as ocorrências de verbos de trajetória nos seguintes contextos: i) empregados como *atividade* (cf. (39)); ii) sentido figurado (cf. (40)) e; iii) expressões cristalizadas (cf. (41)).

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

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

(41) Peguei um ônibus. (Colaborador 22)

Partindo da hipótese de que “em construções com verbos do tipo *ir* e *chegar*, o PP complemento não é opcional, embora possa ser saturado em função de um contexto discursivo ou uma anáfora pragmática” (Silva & Farias 2011), procuramos verificar, nas produções textuais dos colaboradores, as incidências de locativos apagados relacionados a verbos de trajetória, mas recuperáveis no contexto discursivo via anáfora, bem como a ocorrência de locativos cujo apagamento não permitia a possibilidade de recuperação no contexto. Identificamos cinco contextos distintos de incidência de verbos de trajetória nas produções escritas, a saber:

I. Seguindo de um locativo explícito: configura a maioria das incidências. Geralmente são representados por PPs, podendo ser representados também por DPs (*Subiu a escada*) ou dêiticos (*Chegando lá*). Os dados (42) e (43) exemplificam os casos clássicos em que o PP ocorre na posição típica do complemento, adjacente ao verbo.

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

(43) Resolvi tirar as malas do carro. (Colaborador 1)

II. Com um referente locativo anafórico: denominamos genericamente de locativo anafórico, aquele recuperável em um contexto prévio (anafórico) ou emergente (catafórico). É o segundo tipo mais recorrente no *corpus* analisado.

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

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

III. Sem referente recuperável no contexto: representa um índice relativamente baixo de ocorrências frente às construções supracitadas. Para esses casos, levou-se em consideração a hipótese de Menezes (2005) de que o apagamento do locativo gera uma leitura *default* do lugar de referência do falante, o que é perceptível nos exemplos (46) e (47). Em (46), assim como nas demais ocorrências do verbo *cair*, a explicitação do locativo é desnecessária, pois ele fica subentendido a partir da referência do falante: *cair do céu/cair no chão*. Nessa perspectiva, assumimos que *cair*, como outros verbos inacusativos de movimento, é de dois lugares. Sendo assim, esses verbos apenas realizam a elipse do PP subcategorizado diante de uma anáfora pragmática, facilmente presumida pelo contexto discursivo. Já em (47), identificamos como argumento lógico a casa do personagem, novamente a partir do ponto de referência do falante.

(46) Um avião da Gol caiu Ø. (Colaborador 1)

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

IV. Acompanhado de operadores gramaticais como *já*, *embora*, *se*: teve rara frequência, ocorrendo exclusivamente com o verbo *ir*, o que confirma a hipótese de Souto (2004) de que o elemento *embora* conduz a uma interpretação literal no sentido de *sair*, suprimindo a necessidade de um locativo.

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

(49) Estou de mudança, vou embora. (Colaborador 55)

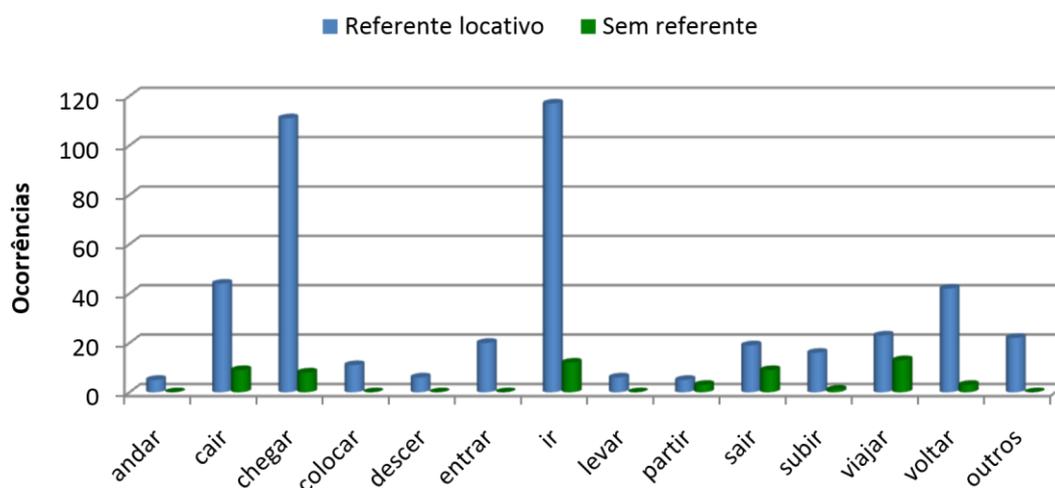
V. Seguido da trajetória completa, explicitando ponto inicial e ponto final: são os casos mais raros no *corpus* analisado, sendo três das quatro incidências com o verbo *sair*.

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

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

No gráfico a seguir, para obter uma sistematização equivalente entre os dados de produção escrita e os dados obtidos nos testes 1 e 2, consideramos as incidências de locativo explícito, trajetória completa e locativo anafórico como casos em que há um locativo, ainda que implícito. Casos em que houve a inserção de elementos gramaticais também foram considerados na contagem de *referente locativo*, uma vez que tais palavras, provavelmente, licenciam o apagamento do locativo, como demonstrado no teste 2.

Gráfico 3
Produção Escrita



De modo geral, a hipótese central para os dados de produção textual se confirmou: o locativo de verbos de trajetória não é opcional, mas é omitido em contextos de retomada, comportando-se como um complemento desse tipo de verbo.⁷ A explicitação de todos os pontos da trajetória indica uma hierarquia entre os papéis semânticos de origem e destino, havendo preferência de explicitação do destino e de apagamento da origem. Nesses casos, a saturação de todos os pontos da trajetória é um recurso do falante, mas não é a estratégia mais habitual. Conforme a perspectiva do evento, o falante seleciona apenas um dos pontos da trajetória para sua lexicalização, pressupondo o outro ponto diante de uma referência dêitica ou anafórica. Os casos de apagamento deliberado do locativo sem nenhum referente ou indício textual configuram não só sentenças anômalas, como textos truncados e sem coerência interna, adicionando evidências aos testes apresentados na introdução deste artigo (cf. (8) e (10)).

Retomando a questão principal de pesquisa, apresentada na seção 1, sobre o distanciamento entre o conhecimento gramatical explícito e o conhecimento implícito em relação aos sintagmas preposicionais locativos associados a verbos de trajetória, constatamos que são conhecimentos não só distintos, como também conflitantes. Embora se perceba uma evolução na descrição gramatical registrada nos compêndios (cf. Quadro 1), os livros didáticos, que são os instrumentos de acesso direto na sala de aula e que, portanto, deveriam adequar-se às discussões da academia, tangenciam ou excluem o tema, relegando ao estudante um papel submisso em lugar de um papel de autoridade diante da sua língua materna.

Considerações finais

Neste artigo, argumentamos em favor da conscientização e da aplicação de pressupostos gerativistas para o ensino de língua materna, em especial, da noção de

⁷ Segundo Cyrino (2006), são os antecedentes inanimados e inespecíficos que licenciam o objeto nulo no PB. Dessa forma, é razoável afirmar que o sintagma locativo comporta-se da mesma maneira que o objeto nulo, portando os traços [-animado] e [específico].

competência linguística, a fim de fundamentar uma abordagem reflexiva e científica das estruturas da língua desde a Educação Básica. Munido desse pressuposto e de outros como Faculdade de Linguagem e Gramática Universal, o docente pode atuar com uma visão mais nítida de quais são os reais objetivos do ensino formal de língua, isto é, não ensinar a língua que o aluno já sabe, mas estimular aspectos não desenvolvidos naturalmente, tais como a modalidade escrita e o uso da variedade padrão.

Desse modo, quanto aos verbos de trajetória, o estudante já conhece intuitivamente sua estrutura argumental, pois esse é um conhecimento pertencente à sua gramática nuclear. A explicitação desse conhecimento através da eliciação de dados e de procedimentos de experimentação como deslocamento do PP, apagamento do PP, dentre outras possibilidades, é um caminho para explicitar o Conhecimento Implícito e introduzir a metalinguagem pertinente. Talvez, o ensino desse conteúdo seja insatisfatório porque parte das definições e despreza a competência linguística do estudante, que é um instrumento de aprendizagem riquíssimo. Na verdade, todo falante sabe quais são os elementos selecionados para compor uma sentença numa determinada situação discursiva.

Em tese, o ensino desse conteúdo se resumiria a vincular tais conhecimentos intuitivos e inconscientes aos rótulos; as definições seriam consequência desse processo. No entanto, constatamos, por meio da análise de gramáticas normativas e livros didáticos e dos testes empíricos, que há um enorme distanciamento entre o Conhecimento Implícito e o Conhecimento Explícito em relação aos sintagmas preposicionais que acompanham verbos de trajetória. Verificamos que os compêndios e materiais didáticos contradizem o Conhecimento Implícito, o que não só dificulta a aprendizagem, como desestimula o desenvolvimento de habilidades reflexivas, já que o estudante tem que decorar conceitos que não condizem com as evidências.

Sobretudo, é necessário que essa discussão sobre as propriedades estruturais e semânticas dos verbos de trajetória seja considerada e transposta, de acordo com a linguagem e nível de complexidade adequados, nos materiais didáticos, de modo que

essa discussão chegue, finalmente, à sala de aula, levando o estudante a uma reflexão ativa sobre o fenômeno em questão.

Agradecimentos

Agradecemos aos participantes do I Encontro de Gramática Gerativa da Bahia (Universidade Federal da Bahia), bem como da IV Edição especial do ciclo de palestras – temas em teoria gerativa (Universidade de Brasília), que fizeram comentários relevantes para o aprimoramento do trabalho. Expressamos especial agradecimento às professoras Heloisa Salles e Cláudia Roberta Tavares Silva, pelas valiosas contribuições, bem como aos pareceristas desta publicação. Agradecemos ainda ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Referências

- Almeida, Napoleão M de. 2009. *Gramática Metódica da língua portuguesa*. 46 ed. São Paulo: Saraiva.
- Azeredo, José C de. 2008. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Publifolha.
- Bechara, Evanildo. 2009 [1961]. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Cegalla, Domingos P. 2008. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48 ed. São Paulo: Ed. Nacional.
- Cereja, William R. e Cochar, Thereza A. C. 2009. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual.
- Chomsky, Noam. 1986. *Barriers*. Cambridge: MIT Press.
- Costa, João., Cabral, Assunção C., Santiago, Ana., e Viegas, Filomena. 2011. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC, ME.
- Cunha, Celso F. e Cintra, Luís F. 2001[1985]. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Cunha Silva, Leticia da. 2014. *Verbos de trajetória: teoria gramatical e ensino de gramática na Educação Básica*. UnB: Brasília. Dissertação de Mestrado.
- Cyrino, Sônia. 2006. “Algumas questões sobre a elipse de VP e objeto nulo em PB e PE”. Guedes, M; Berlinck, R. de A.; Murakawa, C. de A.A.(orgs.). *Teoria e análise linguísticas: novas trilhas*. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP, SP, Cultura Acadêmica: 53-79.
- Duarte, Inês. 2008. *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: PNEP, ME.
- Duarte, Inês e Brito, Ana M. 2003. “Predicação e Classes de Predicadores”. M.H.M Mateus et al (eds), *Gramática da língua portuguesa*. Capítulo 7. Lisboa: Caminho.
- Finger, Ingrid e Preuss, Elena O. 2009. “Atenção ao input e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2.” *Letras de Hoje*, v.44, n.3, Porto Alegre: 78-95, <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article>. (Acesso em 14 de Outubro de 2016)

- Kato, Mary. 2005. "A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical". *Ciências da Linguagem* 30: 131-145.
- Lobato, Lúcia. 2003. "O que o professor de ensino básico deve saber sobre gramática?". *55ª Reunião Anual da SBPC*, Fortaleza.
- Luft, Celso P. 1996 [1974]. *Moderna gramática brasileira*. 13.ed. São Paulo: Globo.
- Menezes, Rosimeire C de. 2005. *Verbos de trajetória: uma análise sintático-semântica*. UFMG: Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado.
- Mateus, Maria H. M., Brito, Ana M., Duarte, Inês., e Faria, Isabel H. 2003. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Ministério da Educação e Cultura (Brasil). 1959. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro: CADES.
- Naves, Rozana R. e Lunguinho, Marcus V. 2013. "Aspecto e alternância causativa." *Temas em teoria da gramática: textos selecionados*. Ed. Theasaurus.
- Neves, Maria H. M. 1990. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.
- Paschoallin, Maria A. e Spadotto, Neuza T. 2008. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD.
- Perini, Mário. A. 2010. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Pilati, Eloisa., Naves, Rozana R., Vicente, Helena G., e Salles, Heloisa. 2011. "Educação linguística e ensino de gramática na educação básica". *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2: 395-425, <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/>. (Acesso em 14 de Outubro de 2016)
- Rocha Lima. 2011 [1957]. *Gramática Normativa da língua portuguesa*. 49ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Sacconi, Luís A. 2010. *Novíssima gramática ilustrada Sacconi*. 24.ed. São Paulo: Nova geração.
- Silva, Cláudia R. T. e Farias, Jair G de. 2011. "O fenômeno da inacusatividade do português: por uma análise léxico-sintática dos verbos do tipo *ir* e *chegar*". *Veredas on line*, <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-110.pdf>. (Acesso em 14 de Outubro de 2016)
- Souto, Kelly C. E. 2004. *Aspectos sintáticos e semânticos do verbo ir de movimento no Português do Brasil*. Brasília: UnB. Dissertação de Mestrado.
- Tenny, Carol. 1992. "The aspectual interface hypothesis". *SAG, I & SZABOLCSI, A. Lexical matters*. Stanford, Calif: Center for the Study of Language e Information.
- Vendler, Zeno. 1963. "The grammar of goodness." *The Philosophical Review*: 446-465.