

ESTUDO DOS COMPLEMENTOS INDIRETOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO

A STUDY OF INDIRECT COMPLEMENTS IN BRAZILIAN PORTUGUESE: A CONTRIBUTION TO TEACHING

Lucilene Lisboa de Liz
Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar o resultado da pesquisa desenvolvida sobre o comportamento dos complementos indiretos de verbos triargumentais, os bitransitivos, para a tradição gramatical. A partir disso, gerar discussões sobre a sua relevância e de que modo pode auxiliar no ensino de língua portuguesa, considerando-se que a motivação inicial para essa pesquisa ocorreu durante o processo de ensino desses verbos. Essa motivação aconteceu diante da observação da dificuldade encontrada pelos alunos, já no ensino médio, em distinguir um verbo triargumental (transitivo direto e indireto) de um biargumental (transitivo simples) acompanhado de um adjunto; isso porque nem sempre é claro para o falante nativo que está estudando língua portuguesa se o elemento que ocupa a posição canônica de complemento indireto é de fato complemento do verbo. Os alunos apresentavam diferentes julgamentos no tocante a quantidade de argumentos que o verbo possuía, demonstrando dúvidas em relação ao que a gramática normativa apresenta como um triargumental (bitransitivo). Nessa proposta, mostramos que a intuição dos alunos era pertinente, já que esses verbos não se apresentam de maneira uniforme. Liz (2009, 2011), mostrou que é possível identificar pelo menos duas classes de verbos triargumentais. Para tanto, partiu-se da hipótese de que as preposições seriam as responsáveis pela diferença de comportamento dentro desta classe de verbos. Portanto, haveria reflexos diretos na sintaxe, acarretando derivações distintas. No tocante à metodologia empregada nesta pesquisa, contou-se com coleta de dados de entrevistas do projeto VARSUL, também com dados de aquisição de linguagem e com testes de introspecção aos moldes do modelo da Gramática Gerativa, quadro teórico que serviu de amparo para esse estudo. Espera-se, neste artigo, mostrar a importância de estabelecer a interface entre os estudos dos fenômenos da língua pautados na hipótese inatista de aquisição de linguagem e o ensino, levando-se em conta que esse modelo teórico preocupa-se não apenas com a adequação descritiva, mas também com a adequação explicativa dos fenômenos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Complemento Indireto; Ensino; Teoria Gerativa; Linguística.

ABSTRACT: This article aims to present the result of research conducted on the behavior of indirect complements of ditransitive verbs for grammatical tradition. From there, generate discussion on their relevance and how they can assist in the learning of Brazilian Portuguese, considering that the initial motivation for this research occurred during the process of learning these verbs.

KEYWORDS: Indirect Complement; Education; Generative Grammar; Linguistics.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade discutir o resultado de minha pesquisa sobre os complementos dos verbos triargumentais, e aliado a isso, discutir essa pesquisa como um estudo que corrobora a intuição do aluno no tocante ao comportamento não uniforme dessa classe de verbos. Esperamos com isso contribuir de alguma forma para o desenvolvimento do trabalho com a língua materna em sala de aula.

Muito se tem discutido sobre o papel da escola, no tocante ao ensino de língua; há linguistas que defendem que a função da escola é formar cidadãos com capacidade para se expressar, na oralidade e na escrita, de forma competente e adequada para que dessa forma

tenham consciência e exerçam seus direitos na sociedade. Os estudiosos que adotam essa postura partem do entendimento de que a prioridade no ensino de língua (aqui especificamente falando do ensino do português) deve ser o desenvolvimento do que denominam competência comunicativa. Essa competência pode ser entendida, no sentido de Travaglia (2004), como a capacidade que o falante possui de utilizar uma gama de recursos da língua em consonância com situações de interação comunicativas das quais participam. Essas discussões se constroem em função do que se tem ensinado nas aulas de língua portuguesa, ou seja, as críticas que mais pesam ainda hoje sobre o ensino de língua dizem respeito ao ensino de gramática nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio. Ensinar ou não a gramática tem sido o grande tema de debates. Mas esse tema a meu ver deve vir norteado por algumas questões:

- (i) os estudantes necessitam conhecer a gramática normativa?

Se a resposta a essa questão for afirmativa, então temos de pensar sobre outra:

- (ii) em que momentos a gramática deve ser trabalhada e de que modo?

A resposta quanto a esse segundo questionamento necessita de maior reflexão e refinamento; já que a primeira parece consensual: não se pode abandonar o ensino de gramática.

Os alunos precisam ter acesso à norma culta, no entanto, é necessário romper com os princípios que norteiam o tipo de saber anteriormente aceito. Para que isso aconteça é fundamental que se mude a concepção de língua e também do seu ensino na escola. Nesse sentido, as palavras de Possenti (1996, p. 17) dão conta do que também acredito ser o papel da escola “[...] ensinar o português padrão, ou, talvez o de criar condições para que ele seja aprendido”. Para que esse aluno se aproprie da norma culta em algum momento, mesmo considerando o trabalho com o texto, ele terá de entrar em contato com a gramática normativa em momentos de dúvida no processo de escrita. No entanto, o olhar sobre algum fenômeno linguístico deverá ser pautado num olhar crítico sobre tal fenômeno. Mas essa reflexão não será possível ao se ter como parâmetro a prescrição, o normativismo da gramática e, fundamentalmente, não atingirá sucesso se não se tiver clareza sobre os objetivos ao **“ensinar” a língua portuguesa aos falantes nativos do português**. Isso porque, antes de se refletir sobre a competência comunicativa, é preciso considerar a competência linguística de que trata Chomsky, e, que equivocadamente tem sido confundida com a noção de competência comunicativa; as entendo como competências bem diferentes.

Para Chomsky, a competência linguística corresponde ao conhecimento intuitivo do falante adquirido após exposição ao *input*. Corresponde, portanto, a um conhecimento intuitivo das regras da gramática da sua língua materna e graças a ele o falante é capaz de proferir sentenças de sua língua (mesmo as que nunca ouviu) e interpretá-las. Em Chomsky (1995, p. 52), o autor assim define a competência e a distingue da performance:

Assim, dois problemas fundamentais consistem em determinar, para cada indivíduo (digamos, o Manuel), as propriedades do estado firme [final] que a faculdade da linguagem do Manuel atinge, e as propriedades do estado inicial, que é um dom natural comum aos humanos. Distinguimos a *competência* do Manuel (o seu conhecimento e compreensão) da sua *performance* (o que ele faz com o seu conhecimento e compreensão). O estado firme [final] constitui a *competência linguística* madura do Manuel.

Nunca é demais salientar que a preocupação de Chomsky está relacionada a essa competência, a esse conhecimento intuitivo; como o usuário irá utilizar esse conhecimento é uma questão de performance, e aqui situo a competência comunicativa, no sentido de Travaglia (2004) e a distingo da competência linguística defendida por Chomsky.

De posse desses conhecimentos, a escola tem a missão crucial de situar os seus alunos

sobre o objeto de estudos da disciplina de língua materna; os estudantes devem saber qual é o seu lugar nas aulas de língua, e, principalmente, ter claro o que e porque irá aprender, considerando que já é um falante competente, no sentido de Chomsky, na sua língua materna.

Na próxima seção, busco apresentar parte da minha pesquisa sobre os complementos indiretos dos verbos triargumentais, no sentido de imiscuir num olhar crítico e reflexivo os fenômenos linguísticos, isso porque a

Gramática, como vimos, não entra em nossa atividade verbal dependendo de nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua (ANTUNES, 2003, p. 119).

É fundamental que fique claro que toda língua natural possui uma gramática internalizada; dito de outro modo, o falante nasce com uma gramática universal, incorporada à própria estrutura da mente/cérebro. Nessa Gramática estão presentes as leis gerais das línguas; entendidas como universais, válidas para todas as línguas naturais; uma gramática internalizada comum aos indivíduos da espécie humana. Trata-se, portanto, de uma Gramática que apresenta a estrutura interna das línguas e não pode jamais ser confundida com a gramática normativa, normatizadora, formada a partir da imposição da estrutura de uma língua “modelo” dos cânones da nossa literatura, essa língua que existe apenas nos exemplos apresentados nesses compêndios. É sobre a Gramática internalizada (com letra maiúscula) que os estudos de base inatista se ocupam, e foi ancorando-me nesse pressuposto teórico que desenvolvi a pesquisa sobre os complementos indiretos (CI daqui em diante)¹ dos verbos triargumentais e que passo a expor na seção seguinte.

1. Fenômenos linguísticos em sala de aula

Início esta seção afirmando que o grande problema no que diz respeito ao ensino de língua materna não está em ensinar ou não ensinar gramática normativa; não se trata, muito menos, de abolir sua utilização no ensino. O problema se coloca porque a gramática tal como se apresenta ainda hoje é de natureza prescritiva e nada reflexiva sob os fenômenos linguísticos. O quadro se agrava se pensarmos que o exercício de memorização mecânica ocorre sobre um português que não se realiza nem no português do Brasil nem no português europeu, trata-se de uma “abstração”.

A classe dos triargumentais, para citar apenas esse exemplo que é o foco da discussão, é apresentada como se os verbos se distribuíssem exatamente da mesma forma. No meu estudo, a hipótese era de que se houvesse de fato uma diferença de distribuição entre os verbos pertencentes a essa classe, tal distinção se deveria ao estatuto das preposições. Perceba que para a gramática normativa, ter ou não um complemento é uma exigência apenas do verbo; e mais, esses verbos são classificados como se apresentassem um comportamento uniforme. Diante disso, o objetivo do estudo foi mostrar que a intuição do falante está adequada, ao observar que os triargumentais não são uma classe uniforme e que alguns dos verbos pertencentes a essa classe podem prescindir da apresentação do seu complemento indireto, ou seja, em alguns casos os complementos indiretos do verbo estarão presentes e noutros ausentes.

Defendo que o ensino de língua pode e deve possa e deva considerar o ensino da gramática normativa, desde que não se restrinja a ele e que o estudo seja crítico-reflexivo de uma língua que de fato se utilize pelos falantes. Essa parece ser ideia de Possenti (1996, p.10) quando afirma que o papel dos linguistas não está relacionado a “[...] introduzir gramáticas melhores na escola”, mas a assumir uma postura e por em prática atitudes que mostrem o que de fato é uma

¹ CI (complemento indireto); CD (complemento direto)

língua. Trata-se, segundo esse autor, de “[...] eliminar preconceitos e dizer coisas óbvias sobre o funcionamento real da linguagem na vida real dos falantes [...]

É com esse olhar sobre os estudos dos fenômenos linguísticos que apresento uma parte do estudo sobre os verbos triargumentais, com intuito de que seja uma contribuição para o ensino de língua. Essa contribuição versa, sobretudo, em mostrar que a classe de triargumentais não se apresenta exatamente da forma como a gramática normativa a descreve.

1.1 Os complementos indiretos e a sala de aula

O interesse pelo tema verbos triargumentais e seus complementos indiretos (ou como concebe a gramática normativa “verbos bitransitivos”) surgiu ao observar a dificuldade que os alunos apresentavam, em sala de aula em analisar um verbo triargumental. Do modo como os compêndios gramaticais abordam o tema, parece que identificar um verbo triargumental, a partir da noção de que apresenta (sempre) dois “objetos”, torna a questão mais clara para o aluno. Por outro lado, gera-se uma falsa crença de que os verbos concebidos como “triargumentais” apresentam um mesmo comportamento. A intuição dos alunos já aponta que não, já que como falantes, ao fazerem a análise dos verbos que compõem essa classe, apresentam diferentes percepções em relação ao comportamento do verbo. No estudo que realizei em Liz (2009), mostro que há uma diferença de comportamento entre os verbos que compõem essa classe de triargumentais que corrobora a intuição dos alunos a que aludi acima.

Ao aluno afirmar “mas professora o verbo *dar* pode acontecer sem o ‘objeto indireto’, porque eu posso dizer ‘dei um lápis’, ‘dei meu lápis’”, estava constituído o meu objeto de estudos. Em algum momento, nós como professores temos de dar atenção a esses comentários, levar mais a sério as dúvidas dos nossos alunos em lugar de duvidar de sua capacidade, de sua intuição. Esse mesmo aluno que levantou a questão de o verbo *dar* poder aparecer sem o “objeto indireto” destacou que no caso do verbo “por”, isso não era possível.

Segundo as teorias lexicalistas, um item lexical é retirado do léxico (mental) com informações tanto categoriais quanto semânticas; dentro dessas últimas é possível incluir as informações a respeito da grade temática desses itens. Tais informações são imprescindíveis no processo de formação de sentenças, já que as frases são elaboradas a partir de predicados relacionados a argumentos. O predicado tem a propriedade intrínseca de selecionar argumentos; o número desses últimos variará de acordo com as propriedades de cada predicado. Assumiremos que os tipos de predicado em relação ao número de argumentos que este seleciona são os seguintes: predicados de nenhum lugar, (1a), predicados de um lugar, (1b), predicados de dois lugares, (1c), predicados de três lugares, (1d) e, embora as línguas humanas não apresentem muita simpatia em lexicalizar predicados com mais de três lugares, é possível conceber verbos que selecionam quatro argumentos como o apresentado em (1e) abaixo, (c.f. ADGER, 2003):

- (1) a. Choveu. (ERA EXEMPLO (3))
 - b. O Juca desapareceu
 - c. A Maria comeu o bolo.
 - d. O Juca deu um presente para a Ana.
 - e. O Juca vendeu o carro da Maria para o Pedro.

Diante dessas questões lancei-me à pesquisa para procurar entender o comportamento desse tipo de verbo e sua relação com o seu “complemento”, considerando a dificuldade que o falante nativo (o aluno) tinha em aceitar o prescritivismo da gramática em relação a esse fenômeno. Para tanto, parti da hipótese da não uniformidade de comportamento na relação entre esses verbos e seus complementos, contrariando a verdade absoluta da gramática normativa.

Investiguei, em Liz (2009), as propriedades temáticas e casuais dos complementos indiretos (daqui em diante CIs), os sintagmas preposicionais (daqui em diante PPs), em

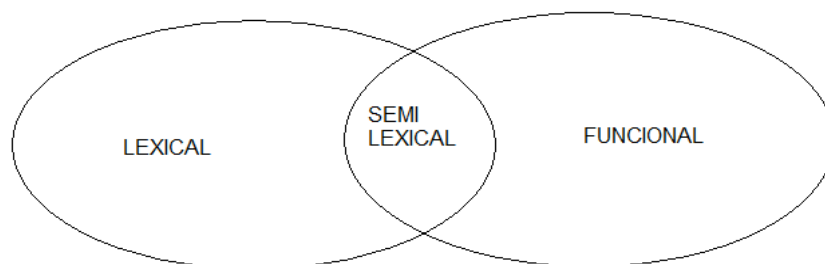
construções triargumentais numa comparação translinguística. Para clarificar o objeto de estudos, quando me refiro a construções triargumentais, estou reportando-me, em tese, à estrutura em que o verbo seleciona dois complementos: um complemento direto e um indireto, conforme ilustram os dados em (2). Não considerarei na investigação os complementos sentenciais.

- (2) a. João deu um presente para os garotos.(ERA (4)
b. Maria colocou os livros na estante.

Para dar conta da investigação, realizei um recorte, em que procurei estabelecer uma distinção, baseada na teoria dos papéis temáticos, entre as construções formadas por CIs beneficiários, alvo e fonte, de um lado, (2a), por exemplo; e, de outro, as que projetam um CI locativo, (2b).

Parti então da hipótese de que a distinção na distribuição desses verbos poderia ser explicada em termos de propriedades preposicionais e, conseqüentemente, em função do estatuto temático dos CIs: CIs locativos seriam encabeçados por preposições semilexicais, enquanto os CIs alvo, fonte, beneficiário seriam encabeçados por preposições meramente funcionais, seguindo a proposta de Littlefield (2006).²

A proposta de Littlefield (2006), em linhas gerais, estabelecia a existência de mais uma classe de preposições, situadas no domínio semilexical; essa classe apresenta tanto propriedades funcionais como lexicais, portanto, além de poder atribuir Caso, graças a seus status funcional, também apresenta propriedades de seleção, graças ao seu status lexical. A Figura abaixo, extraída de Littlefield (2006, p.59) ilustra o lugar onde se situa o domínio semilexical:



1.1.2 Em busca de evidência: os dados de fala adulta e os dados de aquisição

Resumindo um pouco a trajetória dos meus estudos nessa pesquisa, recorri aos bancos de dados de fala adulta para investigar a possibilidade de (3a), e a impossibilidade de (3b), fornecidos mediante introspecção:

- (3) a. A Maria deu um livro.
b. *A Maria colocou um livro.

Diante dos testes de introspecção, a diferença entre o que era normativamente/classicamente concebido como um “bitransitivo” e, portanto, só poderia existir mediante a presença do seu complemento indireto, era evidente. Esse foi o segundo passo da investigação. Diante disso, lancei-me em busca dos dados de fala adulta no banco de dados do projeto VARSUL.

Após um longo processo de análise desses dados, ao menos um tipo de verbo na relação

² Em função do espaço para discussões neste artigo, remeto o leitor a Littlefield (2006), Liz (2009), Liz (2011) para mais detalhes sobre a evidência e a proposta que justificam a existência dessa terceira classe de preposições.

com seu complemento, mantinha um comportamento uniforme. Esses dados extraídos do Banco de Dados do VARSUL mostraram que não havia apagamento da preposição (ou preposição nula) ou apagamento do seu complemento indireto quando estava em jogo a preposição locativa. Os dados apontaram uma baixa frequência de apagamento do CI com relação aos verbos cujos CIs são locativos como *colocar*, *pôr*, *botar*, *deixar*, *guardar*. Quando ausentes nas sentenças, o contexto era fortemente cercado (em ambiente de pausa, hesitação) e havia a possibilidade de recuperação do referente.

- (4) a. eu coloco (os produtos) na embalagem
b. -E daí eu **coloquei** a comida **no prato dele**, ele não 1023- quis comer
c. - aí **ponhava** tudo **em cima da janela** 1240, né! E varria tudinho o chão.
- (5) a. Pois que toda 798- semana tem um cidadão que vai lá e **bota** o- o lixo **na lixeira** pra poder ficar livre! Ent97ão agora botei 800- um cartãozinho ali na porta, ali, né?
b. Fui **deixar ali na casa do rapaz**. O rapaz mora aqui 0282- na costeira, ali
c. 667- Ele tinha uma arma em casa. Ela sabia668- que ele **guardava em casa**, NE?

No entanto, quando se vislumbrava as construções triargumentais que selecionam um CI beneficiário ou um CI alvo, havia uma taxa alta de apagamento de CI. Observe os dados retirados da amostra em (6) e (7):

- (6) a. O então ela **dava** o saquinho e a gente pesava, né!
b. o pai **vendeu** a fazenda, a chácara, e 84- veio pra cidade
c. não posso **transmitir** isso porque não tenho
- (7) a. Eles **oferecem** uns vinhos, uns queijos
b. ele **ganhou** uns presentes, no Natal
c. **entregavam** os diplomas

Esses dados seriam mais uma evidência da diferente distribuição dos CIs de construções triargumentais. Outra forma de evidenciar essas diferenças, como um método para testar e validar as propostas, é voltar-se para aquisição de primeira língua. Então, remeti-me aos dados de aquisição de linguagem e pude comprovar o que estava presente nos dados de fala adulta.

Nos dados, coletados da fala de duas crianças no período de aquisição de linguagem evidenciavam as predições e corroboravam os dados de fala adulta obtidos no banco de dados do projeto VARSUL.

Em sentenças formadas por verbos como *botar*, *colocar* e *pôr*, nos dados de aquisição, a taxa de ocorrência maior era de verbos acompanhados de seus complementos direto e indireto, exemplos em (8); quando um dos complementos estava ausente da sentença, era fortemente cercado por contextos que permitiam a recuperação imediata do complemento, conforme se pode observar nos dados em (9).

- (8) a.*X: e agora eu vou bota(r) minha massa no meu forno
b. *X:eu vou bota(r) essi [*] [/] esse esse coisa aqui na minha panela
- (9) A mãe se reportava à panela, então a criança dizia
a.*X:eu boto as cenourinhas [*].
b.*XNA:acho que eu [/] eu [/] acho que eu quero botar esse coisa

O verbo **colocar** comportou-se do mesmo modo, ou seja, a presença dos dois complementos se verificou em 12 de 32 ocorrências, perfazendo 37% dos dados; o CD é apagado em apenas 21% dos casos, num total de 7 ocorrências de apagamento; e em 40% dos dados, 13 ocorrências, o CI (complemento indireto esteve presente nas sentenças proferidas pelas crianças.

- (10) a. *Y:ela pode colocar o pé lá embaixo.
b.*Y:é uma xícara pra colocar aqui.

Observe o contexto marcado pela mãe:

Mãe: Ana coloca o azul dentro da caixa...

- (11) a.*Y: eu vou coloca este
b.*Y:Ela vai coloca um desse

O mesmo comportamento se verificou em relação aos demais verbos relacionados a um Complemento Indireto locativo, em que a maior ocorrência é de uma sentença formada com S V CO CI (Sujeito, verbo, complemento direto, complemento indireto).

Verbos	Presença de CI (complemento indireto)N/%	Presença de CD (complemento direto) N/%	Presença dos dois complementos CICO N/%	Total	%
Botar	21/44	5/10	21/44	47	29
Colocar	13/40	7/21	12/37	32	19
Pôr	6/46	4/44	3/23	13	8
Dar	0/0	1/12	7/87	8	4
Ganhar	10/90	1/9	0/0	11	6
Tirar	5/45	1/9	5/45	11	6
Fazer	5/50	2/20	3/30	10	6
Ganhar	4/44	1/11	4/44	9	5
Deixar	2/33	1/9	3/50	6	3
Emprestar	1/33	1/33	1/33	3	1
Mostrar	1/33	0/0	2/66	3	1
Derrubar	0/0	0/0	2/100	2	1
Entregar	1/100	0/0	0/0	1	0
Total	70/43	26/16	66/40	162	

Tabela 1 – Percentual de CIs apagados em contraposição aos presentes nas construções Triargumentais no Português Brasileiro Fonte: Liz (2009, p. 112)

1.1.3 Investigando as propriedades de atribuição de Caso

As evidências de uma distribuição distinta dos complementos indiretos dos verbos triargumentais, em razão das propriedades temáticas, conduziu a investigar de que modo esse comportamento repercutia na sintaxe.

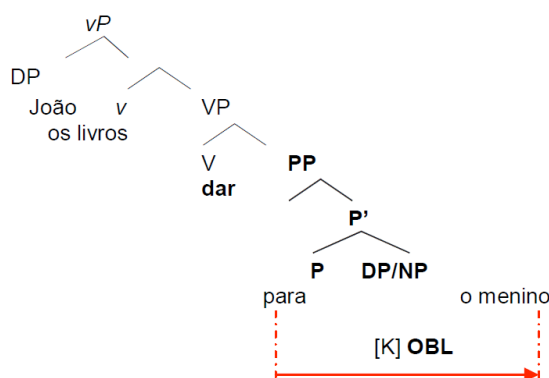
Com base numa investigação translinguística, verifiquei que os complementos indiretos não são marcados pelo mesmo tipo de Caso. Caso Dativo/Oblíquo recai sobre complementos indiretos beneficiários, alvo, fonte; a evidência emergiu de dados de línguas que marcam Caso morfológicamente; essas línguas mostraram que Caso Dativo cobre itens marcados -□ como alvo, fonte ou beneficiário, mas não os marcados com papel -□ locativo, já que nessas línguas, os argumentos são marcados com Caso Locativo.

Adicionalmente, constatou-se que a preposição apresenta traços de concordância. Essa era evidência necessária para corroborar minha hipótese de que a preposição seria uma sonda capaz de valorar os traços de Caso do DP/NP com quem entram em relação de concordância, *merge*.

Ancorados em Woolford (2006), em Larson (1988), Chomsky (1995; 1998; 1999), cheguei a duas estruturas que traduzem a diferença entre, de um lado, as construções triargumentais a cujos complementos indiretos são atribuídos os papéis -□ beneficiário, alvo ou fonte; e, de outro, as construções triargumentais cujos complementos indiretos são tematicamente marcados como locativos;

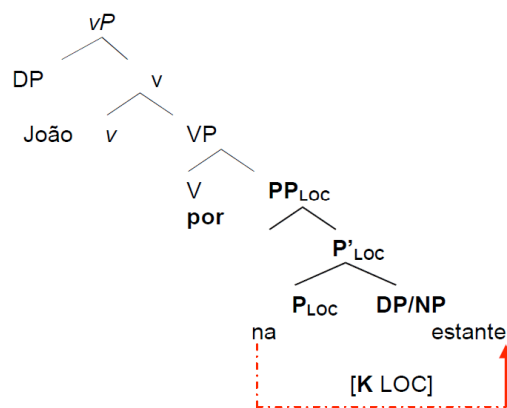
As construções triargumentais tematicamente marcadas papéis -□ (temáticos) beneficiário, alvo ou fonte apresentam duas camadas *vP*, proposta por McGinnis e incorporada por Woolford (2006), a fim de acomodar os argumentos alvo que se elevam para a posição de Spec *vP* em DOCS. Observe a estrutura projetada em (12):

(12)



No que diz respeito às construções triargumentais cujos complementos indiretos são tematicamente marcados como locativos, são acomodadas numa camada *vP*- VP, conforme Chomsky (1995), incorporando a proposta VP *Shell* de Larson (1988).

(13)



E, finalmente, considerando a comprovação da hipótese de preposição como sonda, propus uma camada *pP*-PP, de modo paralelo à camada *vP*-VP, conforme projeção acima.³

Após apresentados aqui os resultados de minha pesquisa, ainda que de uma forma sintética, é possível perceber como a intuição do falante não pode ser desconsiderada. No ensino de língua materna essa intuição deve ser explorada e direcionada para um ensino de gramática crítico e reflexivo. Neste caso em particular, ou seja, no estudo dos triargumentais, esse estudo mostrou que a classe dos triargumentais não é homogênea, sendo assim, apresentar os triargumentais sob o prisma da gramática normativa, sem o respaldo em uma investigação que busque adequação explicativa, não dará conta de dar respostas às dúvidas do aluno que possui uma intuição sobre a estrutura de sua língua. Portanto, dizer que os triargumentais exigem dois complementos na sentença não basta para explicar o comportamento dessa classe de verbos, nem tampouco afirmar que a exigência por esse complemento é uma prerrogativa dos verbos, já que as preposições juntamente com os verbos são responsáveis pelas informações temáticas e também de Caso, portanto, traduzindo em termos mais apropriados ao ensino, não se trata de uma exigência apenas do verbo, mas também está relacionada ao tipo de preposição com quem o verbo se relaciona. Em suma, o ensino de língua materna necessita ser pautado no real comportamento dos fenômenos linguísticos e numa atitude pedagógica que não admita mais o ensino como a transmissão de conteúdos fechados, prontos, subordinados à gramática normativa, mas como um processo de construção dos conhecimentos em conjunto com os alunos e com base num olhar crítico e reflexivo sobre o objeto de estudo.

2. Considerações Finais

A pesquisa mostrou que a intuição do aluno ao não aceitar uma distribuição fixa, como regra rígida com relação aos verbos triargumentais, não se devia a um déficit de aprendizagem, comumente utilizado para explicar as dificuldades que os alunos têm em as determinações da gramática normativa. Antes sim, se deve ao estatuto distinto dos elementos, descrito e explicado via pesquisa linguística. Isso parece explicar porque elementos até então tratados, na gramática normativa, sob o rótulo de bitransitivos com comportamento imutável, com número fixo de elementos “exigidos pelos verbos”, poder apresentar distribuições diversas ou atípicas.

O entendimento de que há necessidade de explicação para as intuições dos falantes, independentemente do que a gramática normativa estabelece como leis, poderá fazer a diferença no processo de ensino aprendizagem em sala de aula. Claro, essa explicação deverá ser palatável aos alunos e apresentar adequação descritiva e também explicativa, porque não se pretende fazer simplesmente uma substituição de metalinguagem, uma passagem da metalinguagem da gramática normativa, para a metalinguagem utilizada pelos diferentes campos da linguística, como alguns

³ Para mais detalhes sobre a proposta remeto o leitor à Liz (2009) e Liz (2011 a sair).

gramáticos têm disseminado. Mostrar ao aluno, quando for o caso, que a língua não é gramática e que a gramática não é a Bíblia Sagrada, pode ser o primeiro passo.

Ao situar-me na área do ensino e considerando meu campo de pesquisa, relacionado à linguística formal, mais precisamente à teoria gerativa, vejo-me com um duplo papel a desempenhar: o de pesquisar os fenômenos linguísticos, buscando adequação descritiva e explicativa; e, por outro lado, o de articular as pesquisas realizadas nesse campo do conhecimento com o ensino de língua, mostrando a relevância dos estudos advindos da linguística para o trabalho em sala de aula. Há muito que fazer para atingir tal propósito, mas muitos estudos já foram realizados na linguística nos últimos anos. Eis aqui mais um estudo que buscou desmistificar e mostrar outra visão sobre um fenômeno linguístico, neste caso, o da classe dos triargumentais.

REFERÊNCIAS

- ADGER, David. *Core Syntax: A Minimalist Approach*, Oxford University Press, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1997.
- CHOMSKY, Noam. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: Mit Press, 1995.
- _____. *Minimalist Inquiries: The Framework*. MIT Occasional Papers in Linguistic, 15. Cambridge, Mass.: MIT Working Papers in Linguistics, 1998.
- _____. *Derivation by Phases*. Ms, 1999.
- _____. *Beyond Explanatory Adequacy*. Ms, 2001.
- _____. "Approaching UG from below". In: Uli Sauerland et al. (eds), *Interfaces + Recursion = Language*, 1-29. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.
- _____. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- LARSON, R. *On the double object construction*. *Linguistic Inquiry* 19: 335-391, 1988.
- LIZ, Lucilene Lisboa de. *Construções triargumentais: uma distinção entre os complementos indiretos baseada em propriedades das preposições*. 2009. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- _____. *Valoração do traço de Caso dos Complementos Indiretos de Construções Triargumentais*. IN: Pires de Oliveira, Roberta & Miotto, Carlos (org.). *Percursos em Teoria da Gramática*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. p.133-148
- LITTLEFIELD, H. *The Developmental Patterns of Prepositions and homophonous Adverbs and Particles*. Manuscrito, Boston University, 2003.
- _____. *Syntax and Acquisition in the Prepositional Domain: Evidence from English for fine-grained syntactic categories*. Dissertation. Boston University, 2006.
- MIOU, Carlos. *Preposições: núcleos funcionais ou lexicais?* In: CABRAL, L. G.; GORSKI, E. (orgs). *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica*. Florianópolis: Insular, 1998.
- PERINE, Mário. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- WOOLFORD, Ellen. *Lexical Case, Inherent Case, and Argument Structure*. In: *Linguistic Inquiry*, 2006.